

**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**

66 (2)

Сборник научных трудов

**Ялта
2020**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 26 февраля 2020 года (протокол № 2)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. – Ч. 2. – 353 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 имени Февзи Якубова» (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, профессор, 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 имени Февзи Якубова» (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), 2020 г.

Все права защищены.

УДК 378

старший преподаватель Аласания Елена Павловна

ФГБОУ «Российский государственный экономический университет имени Г.В. Плеханова» (г. Москва);

старший преподаватель Благодирова Марина Александровна

ФГБОУ «Российский государственный экономический университет имени Г.В. Плеханова» (г. Москва)

ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Аннотация. Обосновывая важность формирования надпрофессиональных компетенций, иначе говоря, мягких навыков (softskills) в процессе обучения в вузе, авторы подробно обсуждают роль, которую в решении этой задачи могут сыграть презентации на занятиях иностранным языком. Авторы анализируют данные проведенного ими опроса студентов магистратуры на тему о том, какие презентационные навыки студентам хотелось бы улучшить, и на основе собственного опыта преподавания английского языка в магистратуре неязыкового вуза размышляют о возможных путях улучшения этих навыков.

Ключевые слова: мягкие навыки, иностранный язык, краткое изложение, критическое мышление, оценка презентации.

Annotation. Justifying the importance of the formation of universal competences, or soft skills, in the process of tertiary education, the article discusses at length the role that presentations at foreign language lessons can play in carrying out this task. Having conducted a survey on presentation skills that master course students would like to improve the authors consider its results and offer possible solutions to the students' problems prompted by their own experience of teaching English in a master course at a non-linguistic university.

Keywords: soft skills, foreign language, summarizing, critical thinking, assessment of presentations.

Введение. В последние годы в российском высшем образовании большой интерес вызывают вопросы формирования надпрофессиональных компетенций. Их также называют надпрофессиональными навыками, универсальными навыками, мягкими навыками (softskills), поскольку в мировой литературе понятия «навыки» и «компетенции» употребляются почти синонимично, лишь имея в виду, что навыки применимы к определенным задачам, а компетенции предполагают способность самостоятельных действий в новых и непредвиденных ситуациях. Конкретное содержание softskills разные авторы определяют по-разному. Но чаще всего упоминаются различные практические проявления социально-коммуникативных способностей и способностей к критическому мышлению и решению проблем.

За рубежом первые публикации на тему надпрофессиональных навыков появились еще в 50-ые годы. Сегодня в ряде стран обучение этим навыкам внедряется в системы высшего образования. В России специальные учебные мероприятия для развития softskills пока включены в программы лишь отдельных, очень немногих университетов. Но формированию надпрофессиональных навыков объективно способствуют методы преподавания иностранного языка, которые за последние десять-пятнадцать лет прочно утвердились в российской университетской практике – как, например, кейс-анализ, симуляции, ролевые игры, презентации.

В данной статье мы намерены остановиться на презентациях, подготовка и проведение которых развивает разнообразные надпрофессиональные навыки.

Изложение основного материала статьи. В дискуссиях на тему soft skills и у нас, и за рубежом встречаются единичные мнения, что этой проблеме уделяется слишком большое внимание и большее значение в университетской подготовке все-таки должны иметь hard skills, то есть предметные, профессиональные знания и умения. Однако факты свидетельствуют о том, что проблема soft skills действительно серьезна и настоятельно требует решения.

Как отмечалось в одной из официальных публикаций Евросоюза, несмотря на высокий уровень безработицы в Европе, 40% работодателей не могут найти людей, обладающих необходимыми навыками для заполнения вакансий [7, с. 6]. В России, по данным ВЦИОМ, 91% работодателей считают, что у выпускников недостаточно практических навыков [1, с. 9].

В качестве иллюстрации можно привести результаты из проведенного в Ярославле опроса 185 работодателей из разных профессиональных областей. Им было предложено оценить по 10-балльной шкале важность отдельных soft skills для выпускников бакалавриата и магистратуры и степень их сформированности.

Для бакалавров наиболее важным была признана способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде. Она получила 9 баллов по степени важности и 6 баллов по степени сформированности. Аналогичный пункт у магистров, обозначенный как способность организовывать работу команды и руководить ею, получил соответственно 6 и 3,6 балла. Важность способности осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной форме на родном и иностранном языке у бакалавров была оценена на 8,6 балла, а сформированность – на 4,8 балла. У магистров на первое место по важности поставили способность критического анализа проблемных ситуаций и разработки стратегии действий (8,2 балла), а по сформированности она получила всего 4,6 баллов. Примерно таким было соотношение и по всем остальным позициям опроса [8, с. 692].

Отечественные эксперты считают, что формирование soft skills у обучающихся в вузах имеет общенациональную важность. От этого напрямую зависит повышение конкурентоспособности российской экономики, для которого требуется изменение ее структуры в сторону так называемой знаниевой экономики, то есть увеличения доли работников, не просто обладающих знаниями, но и способных их применять в сложных современных условиях. Пока доля экономики знаний в экономике России существенно ниже, чем в ряде других стран [1].

В исследовании навыков и компетенций 21го века, проведенном в странах Организации Европейского Сотрудничества и Развития говорилось о том, что большинство навыков и компетенций, которыми должны владеть люди в знаниевой экономике, так или иначе связаны с управлением знаниями, то есть с процессами отбора, приобретения, интеграции и анализа информации, а также обмена информацией в социальном окружении [4]. Умение делать презентации включает элементы всех этих процессов.

В докладе «Россия 2025: от кадров к талантам», подготовленном The Boston Consulting Group в сотрудничестве со Сбербанком и еще двумя российскими организациями представлена Целевая модель универсальных компетенций 2025. Составленная на основе интервью с руководством крупнейших российских работодателей, с представителями государственных органов, системы образования, малого и среднего бизнеса, она выражает реальные сегодняшние потребности российского рынка труда. Здесь среди трех групп навыков – когнитивных, социально-поведенческих, цифровых – можно увидеть и презентационные навыки как таковые, и многие другие навыки, развитию которых способствует практика учебных презентаций. Это, например, саморазвитие, организованность, критическое мышление, креативность, работа в команде, управление стрессом [1].

Образовательные учреждения разных стран находят разные методы и формы обучения надпрофессиональным навыкам [6]. Не существует единого представления о том, какие из этих методов и форм наиболее эффективны. Однако есть мнение, что внедрение в университетские программы специальных курсов по soft skills дает не столь хорошие результаты, как формирование мягких навыков при обучении профессиональным дисциплинам [3].

Разумеется, не все предметные курсы одинаково пригодны для решения этой задачи. Но то, что занятия иностранным языком создают для этого естественно благоприятные условия, не вызывает сомнений. Коммуникативная направленность современного языкового образования объективно способствует развитию коммуникативных аспектов общепрофессиональных навыков, а активное использование когнитивного подхода создает почву для развития их когнитивных аспектов. Таким образом, повышение лингвистической компетенции в принципе означает расширение возможностей для приобретения компетенций общепрофессиональных. Вопрос в том, как использовать этот потенциал наилучшим образом.

Обширное исследование заданий из учебников английского языка для специальных целей по разным специальностям, проведенное в трех крупных российских университетах с участием преподавателей и студентов, показало, что разные задания в разной степени способствуют формированию softskills. В частности, преподаватели среди наиболее полезных заданий назвали составление списка слов, необходимых для обсуждения проблемы. Студенты же именно это задание упомянули в числе наименее полезных. А среди наиболее полезных здесь оказалось задание сделать презентацию на определенную тему [9].

Мы попросили студентов магистратуры финансового факультета Российского экономического университета имени Плеханова ответить на вопросы об их презентационных умениях и о том, какие из этих умений помогают улучшить презентации в процессе университетских занятий (по любым предметам). Всего было опрошено 76 человек.

- Считаете ли Вы, что умение делать презентации пригодится вам в будущем?

да – 66 нет – 1 не знаю – 9

То, что подавляющее большинство ответили на этот вопрос утвердительно, подтверждает актуальность темы данного исследования.

- Приходилось ли Вам делать презентации где-либо, кроме учебных занятий?

да – 52 нет – 24

- Как вы оцениваете свое умение делать презентации?

Плохо – 5 Удовлетворительно – 19 Хорошо – 40 Очень хорошо – 12

Таким образом, у большинства опрошенных опыт презентаций не ограничивается университетскими занятиями, и больше половины высоко оценивают свои презентационные умения. Тем не менее многие считают, что им есть что улучшить.

- Какие навыки и умения в подготовке и проведении презентаций Вам хотелось бы улучшить?

А	Умение выражать свои мысли	19
Б	Умение преобразовывать большой объем текста из письменного источника в краткий разговорный текст	22
В	Умение учитывать интересы аудитории и чувствовать реакцию слушателей на ваше выступление	29
Г	Умение уверенно чувствовать себя при публичном выступлении	47
Д	Навыки поиска и обработки информации с помощью информационных технологий	22
Е	Навыки критического мышления при отборе и способах подачи материала	32
Ж	Другие навыки*	11

- Какие из этих навыков и умений помогает улучшить работа над презентациями в процессе университетских занятий?

А	Умение выражать свои мысли	29
Б	Умение преобразовывать большой объем текста из письменного источника в краткий разговорный текст	44
В	Умение учитывать интересы аудитории и чувствовать реакцию слушателей на ваше выступление	14
Г	Умение уверенно чувствовать себя при публичном выступлении	37
Д	Навыки поиска и обработки информации с помощью информационных технологий	38
Е	Навыки критического мышления при отборе и способах подачи материала	25
Ж	Другие навыки	7

* (3 человека конкретизировали этот ответ: технологические навыки; умение готовить визуализации посредством фотошопа, умение группировать большой объем числовой информации в наглядные диаграммы, пригодные для чтения пользователям)

3 респондента считают, что университетские презентации не помогают в улучшении навыков и умений.

1 респондент высказал мнение, что университет дает недостаточно навыков для структурирования информации и было бы полезно рассказать студентам, что такое МЕСЕ, дерево проблем и дерево гипотез (это методы, которые используются главным образом в консалтинге и к кратким университетским презентациям вряд ли могут иметь отношение).

Однако в целом мы видим, что университетские презентации в той или иной мере способствуют приобретению необходимых для презентаций универсальных навыков. Занятия иностранным языком не могут нести за это полную ответственность. Но пожалуй, здесь больше возможностей для развития в презентациях soft skills в силу того, что сосредоточенность на процессе коммуникации побуждает уделять большее внимание форме, чем в презентациях на уроках предметных дисциплин.

Анализ проблем студенческих презентаций, которые студентам магистратуры хотелось бы решить, показывает, что эти проблемы тем или иным образом связаны между собой и решать их надо в комплексе. При выборе средств для решения приходится учитывать и малое количество аудиторных часов, и большую разницу в языковых уровнях внутри учебной группы, и то, что сегодняшние магистранты, как правило, очень загружены на работе.

Одной из серьезных проблем для студентов магистратуры является проблема публичных выступлений. По мнению психологов, страх публичных выступлений является одним из наиболее распространенных (по некоторым оценкам, он занимает второе место после страха смерти). К сожалению, самостоятельный курс ораторского искусства публичных выступлений отсутствует в программе как бакалавриата, так и магистратуры для студентов экономических специальностей. И как нам представляется, курс иностранного языка может позволить магистрантам совершить прорыв в этой области.

Очень хорошей практикой является включение в курс иностранного языка навыка мини-презентаций (elevator pitch). Этот формат представляет из себя практически полноценную по формату презентацию, но ограниченную по времени (1-2 минуты). На занятиях любая дискуссионная активность может, как подведение итогов, включать данный вид деятельности. Например, после обсуждения деловой ситуации магистранты представляют итоги дискуссии в форме мини-презентаций. Это позволяет использовать практику практически на каждом занятии, в отличие от полноценных презентаций, которые студенты готовят 2-3 раза в семестр. Таким образом, мы помогаем им сделать выступления на публике более привычными и более комфортными.

Следующая проблема, которую преподаватели видят очень часто и которую, как свидетельствует наш опрос, сами студенты прекрасно сознают – недостаток, а иногда и полное отсутствие умения преобразовывать большой объем текста из письменного источника в краткий разговорный текст. Поскольку выучить такой текст невозможно, его приходится торопливо зачитывать по бумажке, со всеми длинными фразами и сложными выражениями, которые трудно воспринимать на слух.

Эту проблему не решить, если у студентов не было достаточной практики составления кратких изложений (summaries) разных текстов. Качественное краткое изложение невозможно без перефразирования, которое тоже требует учебной практики и хотя бы минимума словарного запаса, в том числе знания средств организации текста. На такие средства стоит обращать внимание студентов, особенно в группах со слабым языковым уровнем, при чтении и переводе в классе текстов на специальные темы.

Также одним из инструментов развития навыка краткого изложения текста, на наш взгляд, является контекстный поиск без дословного понимания текста целиком, что особенно ценно для магистрантов с небольшим словарным запасом. Как показывает опыт, за семестр еженедельной практики контекстного поиска в ограниченное время мы можем достичь увеличения понимания общего смысла предложенного материала, а также ускорение поиска основных мыслей текста. По нашему мнению, это позволит нашим выпускникам получить конкурентное преимущество при работе с большими массивами информации в будущем.

После того, как освоены приемы краткого изложения отдельного текста, полезно предложить студентам, используя уже знакомые подходы, соединить два-три небольших текста в один. Наш опыт показывает, что многим студентам это задание дается нелегко. У кого-то в итоговом варианте все тексты существуют по отдельности, у кого-то соединяются в ущерб логике. Но такого рода учебные задания – если на них удастся найти учебное время, которого всегда не хватает – всегда в той или иной мере приносят пользу и в лингвистическом, и в коммуникативном, и в когнитивном плане. Они могут принести определенную пользу и в плане умения выражать свои мысли в презентации.

Конечно, тут может иметь значение и практика устной речи на занятиях, в форме дискуссий или ролевых игр, если ситуация в группе позволяет сделать их достаточно активными и не ограничивающимися заданным печатным контентом. Но быть может, для свободы выражения мыслей в презентации всего важнее, чтобы у студента были именно мысли, а не случайный набор сведений. Нужна четкая определенность темы и угол зрения – о чем именно студент собирается говорить, почему ему интересна эта тема и что именно он хочет сказать.

Поскольку речь идет о презентации на иностранном языке, необходимо также освоить соответствующую лексику. И если для общего ознакомления с фактами и идеями вначале может быть полезно почитать материалы на русском языке, то затем идеи и выражения на избранную тему абсолютно необходимо почерпнуть из иноязычных текстов. Следует побуждать студентов, используя информационные технологии, находить материалы из разных аутентичных источников. По возможности стоит давать студентам представление о стратегиях профессионально ориентированного чтения на иностранном языке, значение которых справедливо отмечают Ю.С. Сизова и Е.А. Лаврентьева[2].

Разумеется, при недостаточном языковом уровне презентацию на иностранном языке на специальную тему подготовить намного труднее, чем на родном языке, и на это требуется больше времени. Но при этом и информация по предмету лучше запомнится, и языковые знания пополнятся. То есть в данном случае разработка soft skills естественно способствует укреплению hard skills.

Что касается развития навыков критического мышления, то кроме работы над summaries, где прежде всего нужно определить, что в тексте важно и что неважно, этому помогает такой популярный вид учебной деятельности, как кейс-анализ. Он побуждает студентов думать над решением проблем, выбирать оптимальные варианты решения и находить убедительные аргументы для обоснования своего выбора [5].

Общепризнанная трудность обучения soft skills – проблема контроля и количественной оценки их сформированности. В учебных презентациях можно оценить в баллах каждый критерий оценки презентации,

соответствующий учебным задачам – например, выбор содержания, качество языка, контакт с аудиторией. Умение находить контакт с публикой и чувствовать реакцию слушателей приходит с практикой. Но предварительное обсуждение с преподавателем может помочь представить, будет ли презентация понятной и достаточно интересной для людей, которые не являются специалистами в данной области. Из нескольких критериев, которые студентам заранее известны, складывается общий балл. Более высокие оценки от презентации к презентации повышают уверенность в себе и способность чувствовать себя более свободно при любом публичном выступлении.

Выводы. Работа над учебными презентациями является эффективным средством формирования надпрофессиональных навыков. Если она осуществляется в процессе преподавания иностранного языка, она не требует никакого дополнительного методического обеспечения и может проводиться в рамках методов, обычно используемых в учебной программе. Также важно, что она способствует формированию не только soft skills, но и hard skills.

Литература:

1. Россия 2025 – от кадров к талантам. The Boston Consulting Group, 2017, p. 9. URL: bcg.com/images/Russia-2025-report.
2. Сизова Ю.С., Лаврентьева Е.А. К вопросу о работе с аутентичным текстом научной статьи на занятиях по английскому языку для специальных целей в неязыковом вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25. №1. С. 230-235.
3. Цаликова И.К., Пахотина С.В. Научные исследования по вопросам формирования soft skills (обзор данных в международных базах Scopus, Web of Science) // Образование и наука. Том 21, №8, 2019 / The Education and Science Journal. Vol. 21, №8. 2019. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-7-187-207>.
4. Ananiadou Katerina, Claro Magdalen. 21st Century Skills and Competences for New Millenium Learners in OECD countries // OECD Education Working Papers. 2009. No.41. <https://dx.doi.org/10.1787/218525261154>.
5. Buzina Y.N., Alasaniya E.P. Cross-cultural education in non-linguistic universities: the effectiveness of case studies. Russian Linguistic Bulletin. 2017. №4 (12). pp. 88-89.
6. Cinque Maria. “Lost in Translation”. Soft skills development in European countries // Tuning Journal for Higher Education. 2016. Vol.3 Issue 2. P. 389-427.
7. ESCO Handbook: European Skills, Competences, Qualifications and Occupations. EC Directorate. 2017. p. 6.
8. Gruzdev Mikhail V., Kuznetsova Irina V., Tarkhanova Irina Yu., Kazakova Elena I. University Graduates Soft Skills: the Employers’ Opinion. // European Journal of Contemporary Education. 2018. 7(4). p. 692.
9. Tikhonova E., Raitskaya L., Solovova E. Developing soft skills in English for specific purposes courses: the case of Russian universities. // SGEM Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts, 2018, Vol. 5, Issue 3.4, P. 223-231. URL: mgimo.ru/library/publications.

Педагогика

УДК 37.02

доктор экономических наук, доцент Александрова Ольга Борисовна

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 исторических наук Дрожжин Михаил Анатольевич

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 технических наук, доцент Моисейкин Дмитрий Александрович

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)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ИНТЕГРАЦИОННОМ ПОДХОДЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

Аннотация. Теоретические знания, полученные при изучении дисциплины, должны подкрепляться практическими навыками. Современные педагогические технологии на основе интерактивных методов позволяют использовать интеграцию теории и практики, что способствует нераздельному освоению компетенций, системному применению полученных знаний, умений и навыков в своей жизнедеятельности.

Ключевые слова: интеграционный подход, учебный процесс, системность, дидактические системы, педагогические технологии.

Annotation. Theoretical knowledge obtained in the course of studying the discipline should be supported by practical skills. Modern pedagogical technologies based on interactive methods allow using the integration of theory and practice, which contributes to the undivided development of competencies, the systematic application of the acquired knowledge, skills and abilities in their life activities.

Keywords: integration approach, educational process, system, didactic systems, pedagogical technologies.

Введение. Стремительное развитие научно-технического прогресса, совершенствование и создание новых технологий призваны служить на благо общества и человека, но наравне с новыми положительными результатами несут потенциальную опасность. Изучая источники опасностей можно выделить три агрегированных направлений: природа; социум; мир техники и технологии. Создавая комфортные условия для пребывания человека в био- и техносреде необходимо повышать степень безопасности, и прежде всего на индивидуальном уровне, который зависит от личных качеств человека. Увеличение числа чрезвычайных ситуаций разного характера с большим количеством жертв среди населения требует подготовки компетентных специалистов, способных обеспечить безопасность в повседневной жизни, и в экстремальных ситуациях.

В образовательном процессе выделяют три уровня в области изучения безопасности жизнедеятельности: общеобразовательный; обучение в вузе; подготовка инженеров по безопасности жизнедеятельности. Каждый уровень нацелен на получение определенной информации и строится по принципу кумулятивности знаний. Знания, полученные на различных уровнях подготовки к безопасной жизнедеятельности, помогут

ориентироваться в нестандартных ситуациях, определять способы защиты, предвидеть возможное развитие подобных ситуаций. Для успешного осуществления учебного процесса необходимо объединить методические основы в единые знания через реализацию различных инновационных подходов в образовательном процессе, нацеленных на улучшения качества профессиональной подготовки, в основе которых лежит интеграционный подход.

Изложение основного материала статьи. Безопасность занимает одно из главных мест в жизни человека и выступает в качестве потребности. Саму потребность в безопасности можно отнести к социальному инстинкту каждого человека и общества, что является основополагающим мотивом любой деятельности, и человека, и общества. Условно области обеспечения безопасности представлены: личная безопасность, безопасность в производственной среде, безопасность при чрезвычайных ситуациях, умение оказать первую само и взаимопомощь.

Проблема обеспечение безопасности находится в центре внимания различных структур и уровней, основной целью которых является формирование идеологии безопасности, воспитание безопасного мышления и поведения. Увеличение антропогенной деятельности связано с ростом общественных потребностей и требует создание адекватных систем защиты населения от техногенных катастроф различного происхождения [2].

Создание систем защиты необходимо начинать с первого звена системы – с человека. Именно человеку отводится особая роль в безопасности жизнедеятельности, т.к. он является и объектом защиты; и источником опасности; и специалистом по обеспечению безопасности. Поэтому воспитывать культуру безопасного поведения, прививать навыки и умения безопасного существования в различных ситуациях необходимо на индивидуальном уровне.

Критериями профессиональной компетентности обучающегося являются: теоретическая база, перечень умений и навыков, необходимых для конкретной профессии, которые достигаются во время учебного процесса. Учебный процесс является важнейшей, основополагающей категорией, выступает как система, в основе которой единство и взаимосвязь преподавания и учения, и имеет целенаправленное взаимодействие педагога и обучающегося. Перед учебным процессом ставятся задача формирования гармонично развитой личности, способной к постоянному обновлению научных знаний, профессиональной мобильности и быстрой адаптации к изменениям, происходящим в условиях переходной экономики, что возможно применяя современные технологии в образовании.

Учебный процесс в высшем учебном заведении строится на следующих принципах диалектики: научности; проблематичности; связи теории с практикой; системности и последовательности в подготовке специалистов; сознательности, активности и самостоятельности обучающихся; соединения индивидуального поиска знаний с учебной работой в коллективе; сочетания абстрактности мышления с наглядностью в преподавании; доступности научных знаний; прочности усвоения знаний [3].

Обучение в высшем учебном заведении ориентировано на профессиональную подготовку и организуется в условиях, когда обучающиеся уже имеют определенный опыт учебно-познавательной деятельности, сформированы основные общенаучные навыки, а именно умение самостоятельно получать знания.

Основной учебной процесс являются теоретические знания, в ходе овладения которыми у обучающихся развиваются основы теоретического мышления и сознания, что способствует реализации практических видов деятельности. Учебный процесс построен на осуществлении дедуктивного метода познания – от общего к частному и традиционно включает четыре ступени: изложение; понимание; обобщение; применение. Однако подобная логическая цепочка не способствует развитию у обучающегося мышления, активности, творчества и как следствие сдерживает самостоятельность обучающегося [1].

Современные дидактические системы участвуют в формировании знаний, общего развития учащихся, их интеллектуальных, трудовых, творческих умений, что позволяет осуществить современные педагогические технологии и педагогику сотрудничества.

Педагогические технологии, применяемые в учебном процессе должны обеспечивать, оптимизировать образовательный процесс, и гарантировать достижения учащимися запланированных результатов обучения. Используемые технологии обучения выступают связующим звеном между теорией обучения и практической ее реализации.

Непрерывному освоению требуемых компетенций способствует процесс интеграции теории и практики в учебной деятельности. Интеграционный подход позволяет уменьшить деление полученных знаний на теоретические и практические, что приводит к целостному применению освоенных знаний, умений и навыков в своей жизнедеятельности. Целью интеграционного подхода является образование связей, которые обеспечивают целостность образовательного процесса и способствуют формированию особого стиля умственной деятельности, исследовательской активности и самостоятельности обучающихся [1].

Для закрепления полученных теоретических знаний необходимо создать условия, отвечающие к реальным ситуациям, и предлагать обучающимся пользоваться современными средствами и методами для их разрешения, что приводит к необходимости проводить обучение в ситуации приближенной к реальным или ее имитирующую [5]. Особенно важно единение теории и практики в изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», когда от умения применить в экстренной ситуации полученные знания зависят здоровье и жизнь человека.

Из всего многообразия современных педагогических технологий при интеграции теории и практики в рамках изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» наиболее приемлемыми на наш взгляд являются: технология проблемного обучения; игровые педагогические технологии; метод конкретных ситуаций. Все эти методы предполагают создание преподавателем какой-либо ситуации, решение которой требует активного, самостоятельного участия обучающегося. Усвоение материала происходит за счет активной поисковой деятельности обучающегося. Учебный процесс, где реализуются подобные способы обучения, способствуют формированию у обучающегося необходимой системы знаний, умений и навыков; позволяют достигнуть высокого уровня развития к самообучению и самообразованию.

Возникновение теории проблемного обучения вызвано потребностями жизни и самого учебного процесса. Данная технология предполагает постоянную постановку проблемной ситуации перед обучающимся. Проблемная ситуация создается преподавателем на всех этапах учебного процесса. Преподаватель организует поиск решения и направляет обучающегося к выходу из проблемной ситуации, что приводит к получению новых знаний и позволяет овладеть новыми способами действия [4].

Основой игровых педагогических технологий являются различные игровые приемы и ситуации, которые выступают средствами побуждения и стимулирования к учебе. Педагогическая игра ориентирована на обучение, нацелена на достижение определенных результатов, имеет учебно-познавательный характер [4].

В ходе игры обучающиеся осваивают правила поведения в определенных ситуациях; рассматривают поведение, роль различных социальных групп в нестандартных ситуациях; приобретают, накапливают навыки совместного и индивидуального действия для получения положительного результата при сложившейся ситуации. В игровой деятельности в процессе достижения общей цели активизируется мыслительная деятельность.

Для совершенствования уже полученных навыков применяют метод анализа конкретной ситуации, который позволяет получить опыт: при выявлении, отборе и решении поставленной проблемы; работы с информацией; работы с гипотезами; при оценке альтернативных вариантов и при принятии решения.

В основе данного метода положены анализ рассматриваемой ситуации, выбор способа ее решения, оценка предложенных алгоритмов. В результате обучающиеся получают не только знания, но и развитие жизненных установок, навыки профессиональной деятельности, мироощущения и миропреобразования [4].

Метод анализа конкретной ситуации содействует развитию у обучающихся самостоятельного мышления, учит учитывать альтернативную позицию, аргументировано высказываться и находить наиболее приемлемое решение.

Рассмотренные методы являются интерактивными методами обучения, имеют положительную реакцию со стороны обучающихся, обеспечивают не только овладение теоретическими знаниями, но и практическое использование материала, а также имеют положительную мотивацию к учебе. Однако у этих методов существует недостаток, связанный с неравнозначным владением информацией по обсуждаемым вопросам. Как правило, преподаватель более информирован, что осложняет во влечение в дискуссию обучающихся [2].

Реализация современных педагогических технологий не возможна без взаимодействия педагога и обучающегося, которое предполагает принятие собеседников в системе «преподаватель–обучающийся» как равноправных субъектов, т.е. два субъекта одного процесса должны действовать вместе, ни один из них не должен довлеть над другим. И преподаватель и обучающиеся являются субъектами учебного процесса. Но преподаватель так же отводится роль руководителя учебно-познавательной деятельностью обучающихся, который стимулирует их самостоятельную работу, активность и творческий поиск.

Развитию у обучающихся самостоятельности суждений, выводов, адекватной оценки ситуации и правильному применению полученных знаний на практике способствует сочетание сознательности и активности. Такое сочетание служит источником инициативы и творческого отношения при рассмотрении проблемных ситуаций.

Для успешной реализации принципа сознательности, активности и самостоятельности необходимо соблюдать следующие правила: добиваться четкого понимания цели для решения поставленной задачи в конкретной ситуации, используя при этом активно методы интерактивного обучения; уделять больше внимания формированию навыков самостоятельной работы; активировать мыслительную деятельность обучающегося, понимание и осознание изучаемого материала, исключая механическое заучивание.

Реализуя метод интеграции теории и практики, следует соблюдать принцип системности и последовательности при изучении дисциплины, в основе которого лежит строгое соблюдение логики изложения материала, формирующая систему знаний на основе понимания их взаимосвязи и сохраняя при этом преемственность занятий.

Выводы. Для успешной реализации взаимосвязи теории и практики в учебном процессе необходимо ориентироваться на системность получения знаний, в основе которой научнообоснованный выбор цели, тщательный отбор материала, методов и средств организации деятельности обучающихся, а также формирование благоприятных условий для обучения.

Применяя интерактивные методы, в интегральном подходе обеспечивается практическое использование теоретических знаний. У обучающихся при этом активизируется мыслительная деятельность, познавательная активность, формируется интерес и положительная мотивация к учебе.

Литература:

1. Александрова О.Б., Дрожжин М.А., Моисейкин Д.А. Интерактивное обучение курсантов высшего военного авиационного училища культуре безопасности // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 60. – Ч.2. – С 10-13.
2. Александрова О.Б., Дрожжин М.А., Моисейкин Д.А. Теория и практика как взаимосвязанные категории в освоении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 65. – Ч.4. – С 13-16.
3. Ардабацкая И.А. Процессы интеграции в образовательном пространстве современной школы // Ярославский педагогический вестник. - 2017. – № 6 - С. 36-40
4. Современные педагогические технологии : учебное пособие для студентов-бакалавров, обучающихся по педагогическим направлениям и специальностям / Автор-составитель: О.И. Мезенцева; под. ред. Е.В. Кузнецовой; Куйб. фил. Новосиб. гос. пед. ун-та. – Новосибирск: ООО «Немо Пресс», 2018. – 140 с.
5. Стрельников П.А. Сущность и содержание интеграционных образовательных процессов // научное педагогическое обозрение – 2016. - № 3 (13). С. 169-174

УДК 372.851

кандидат педагогических наук Алексеева Елена Евгеньевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Академия социального управления» (г. Москва)

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. В статье обоснована актуальность формирования функциональной грамотности учащихся. Формирование культуры мышления и интеллектуальное развитие учащихся рассматриваются как структурные составляющие формирования функциональной грамотности учащихся в обучении математике. Приводится пример организации деятельности учащихся при решении учебных задач.

Ключевые слова: функциональная грамотность, культура мышления, интеллектуальное развитие, обучение, математика, познавательные действия.

Annotation. The article substantiates the relevance of the formation of functional literacy of students. The formation of a culture of thinking and the intellectual development of students are considered as structural components of the formation of students' functional literacy in teaching mathematics. There is given an example of the organization of students' activities in solving educational tasks.

Keywords: functional literacy, culture of thinking, intellectual development, learning, mathematics, cognitive actions.

Введение. Современный уровень развития общества ставит перед общим образованием задачи формирования личности, способной к самоопределению и самореализации, готовой к непрерывному образованию. Поэтому школьное математическое образование в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) [14], и образовательными программами основного и среднего общего образования (ПООП ООО И СОО) [11; 12], должно быть ориентировано на личностное развитие учащихся и достижение образовательных результатов, необходимых для его личностного и профессионального самоопределения, готовности к продолжению образования, в частности математического.

Международные исследования по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) и качества математического и естественнонаучного образования в начальной и основной школе (TIMSS) проводятся с целью оценки грамотности учащихся в разных видах учебной деятельности, в частности математической, и умения применять знания на практике. Анализ результатов показал, что у 15-летних школьников не достаточно высоко сформирована функциональная грамотность, отражающая умения применения знаний в условиях нестандартных, приближенных к реальным жизненным ситуациям.

Таким образом, существует противоречие между требуемыми результатами, отражёнными в ФГОС и ПООП ООО и СОО, и реальным состоянием математического образования. Необходимость разрешения противоречий обуславливают актуальность формирования функциональной грамотности в обучении математике. В связи с этим возникает потребность в изменении педагогической практики обучения математике, ориентации её не только на получение предметных знаний, но и на формирование метапредметных результатов обучения. Такие изменения требуют от учителя математики использования современных технологий, приёмов и средств, в том числе активных и интерактивных форм обучения, способствующих формированию функциональной грамотности учащихся. Функциональная грамотность неразрывно связана с культурой мышления учащихся и их интеллектуальным развитием [2].

Поэтому целью исследовательской работы является разработка методики формирования функциональной грамотности учащихся, базирующаяся на развитии культуры мышления и интеллектуальном развитии в обучении математике.

Изложение основного материала статьи. В словаре С. И. Ожегова даются разные трактовки понятий “грамота”, “грамотный”, “функциональный”, “культура” и “мышление”. В частности, грамота рассматривается, как умение читать и писать, а грамотный человек – человек, обладающий необходимыми знаниями, сведениями в какой-нибудь области [10, с. 143], функция – работа, обязанность, круг деятельности [10, с. 858]. Под культурой понимаются духовные достижения людей и высокий уровень развития, умения [10, с. 313]; мышление – как процесс отражения объективной действительности в представлениях, суждениях и понятиях [10, с. 372]. В педагогической и психологической литературе функциональная грамотность, рассматривается, во-первых, как способность успешного функционирования человека во внешней среде, во-вторых, как использование знаний для решения задач в реальных жизненных ситуациях, в-третьих, как совокупность навыков и умений [6; 7; 8; 9].

В нашем исследовании под функциональной грамотностью в обучении математике понимается использование результатов школьного математического образования в реальной жизни. Функциональная грамотность учащихся неразрывно связана с их культурой мышления и интеллектуальным развитием (см. Рис. 1). При таком подходе к формированию функциональной грамотности в обучении математике под культурой мышления школьников понимаем правильное применение на высоком уровне развития метапредметных и предметных результатов обучения математике, а интеллектуальное развитие – формирование и совершенствование умственных действий, присвоение предметных знаний, позволяющих решать различные проблемы в процессе репродуктивной и продуктивной деятельности (см. Рис. 1) [1; 2].



Рисунок 1. Структура формирования функциональной грамотности в обучении математике

Поэтому характеристиками функциональной грамотности является сформированность культуры мышления и интеллектуального развития. Критериями сформированности культуры мышления и интеллектуального развития являются, например, уровень и качество сформированности метапредметных результатов, в частности, познавательных универсальных учебных действий, которые в процессе развития становятся умениями (Д.Н. Богоявленский, Е.Н. Кабанова-Меллер, Н.А. Менчинская); рациональность решения проблемы, представленной в форме учебно-познавательной или математической задачи. Культура мышления и интеллектуальное развитие школьника в обучении математике формируются и развиваются в процессе личностного становления учащегося, активной репродуктивной и продуктивной, включающей эвристическую и творческую, деятельности учащихся.

Отметим, что организация деятельности, направленной на формирование культуры мышления и интеллектуальное развитие учащихся должно происходить при обучении каждой содержательной линии математики с использованием разнообразных математических текстов [1; 3]. При обучении математике большую часть учебного времени отводят на решение математических задач. Поэтому математические задачи являются главным средством усвоения обучающимися понятий и методов математики [3]. Помимо математических задач особая роль в формировании культуры мышления и интеллектуальном развитии учащихся отводится учебно-познавательным задачам. Рассмотрим примеры организации деятельности учащихся в процессе решения учебно-познавательных и текстовых математических задач, способствующей формированию культуры мышления и интеллектуальному развитию учащихся.

Отметим, что в настоящее время умение моделированию рассматривается в социальном заказе общества как один из важнейших метапредметных результатов обучения. Текстовая задача, отражающая реальную жизненную ситуацию, является основным средством формирования умений моделирования. Особо отметим, что умение составления математической модели в процессе решения текстовой задачи с экономическим содержанием является элементом экономической культуры человека современного общества [1]. Конкретизируем состав межпредметных понятий и познавательных универсальных учебных действий используемых при составлении математической модели реальной ситуации, описанной в экономической задаче (см. Табл. 1) [1].

Познавательные действия, используемые при составлении математической модели при решении экономических задач

Метапредметные результаты (ООП ООО и ООП СОО)		Познавательные действия, используемые при составлении математической модели
Межпредметные понятия	Формирование и развитие основ читательской компетенции	Чтение текста задачи с экономическим содержанием. Построение речевых высказываний при переводе условия и требования из словесной формы в символическую или схематичную форму.
	Совершенствование навыков работы с информацией	Анализ, обобщение и интерпретация информации, содержащейся в задаче. Выделение главной информации, смысловое свёртывание и структурирование выделенных фактов, условий. Представление условия, требования, процесса моделирования в наглядно-символической форме (в виде таблицы, графической схемы). Применение полученных знаний при моделировании реального процесса, отраженного в задаче с экономическим содержанием.
	Приобретение опыта проектной деятельности	Формулирование учебной задачи: составить математическую модель реального процесса, отражённого в задаче с экономическим содержанием. Выявление вида экономической задачи и базы для составления математической модели. Выбор задачи с экономическим содержанием для самостоятельного составления математической модели и последующей работы с моделью. Самоконтроль процесса составления математической модели задачи и самооценка составленной модели.
Познавательные УУД	Умение определять понятия, устанавливать причинно-следственные связи, строить рассуждение, умозаключение на основе логики, делать выводы	Сравнение условий, представленных в задаче, по существенным и несущественным признакам. Анализ известных экономических условий и перевод их в математические отношения. Установление причинно-следственных связей между известными компонентами задачи. Выведение следствий из условия и требования текста задачи. Построение логической цепи рассуждений при составлении математической модели как результата моделирования реального процесса, отражённого в задаче.
	Умение применять и преобразовывать знаки и символы, схемы для решения задач	Составление схемы текста задачи с экономическим содержанием на основе его анализа. Выполнение знаково-символических действий при записи умозаключений. Синтез условия и требования при составлении математической модели реальной ситуации.
	Смысловое чтение	Поиск информации для составления математической модели реальной ситуации через смысловое чтение текста задачи с экономическим содержанием. Формулирование проблемы при выполнении учебной задачи «составить математическую модель реальной ситуации» и проектирование её решения.

Приведём пример организации деятельности учащихся при решении задачи с экономическим содержанием, направленной на формирование функциональной грамотности учащихся.

Пример 1 (алгебра 11 класс). Учитель ставит перед учащимися учебную задачу: проанализируйте текст и составьте соответствующую математическую модель реальной ситуации, отражённой в тексте: «В июле 2020 г. планируют взять кредит на некоторую сумму. Условия его возврата таковы: а) в январе каждого года долг увеличивается на 20% по сравнению с предыдущим годом; б) с февраля по июнь нужно выплатить часть долга одним платежом. Определите, какая сумма будет выплачена заёмщиком банку, если кредит был полностью погашен за 3 года равными платежами и общая сумма выплат на 48250 р. больше суммы взятого кредита» [текст задачи № 50, 15, с. 32].

1 этап: анализ текста. Учащиеся в зависимости от уровня сформированности умения моделирования реальной ситуации самостоятельно или под руководством учителя анализируют текст, выявляют главную информацию, представленную в тексте; выделяют условие и требование, известные и неизвестные компоненты. В результате анализа текста учащиеся выявили, что: 1) текст содержит условие и требование, соответствующее ему; 2) текст экономического содержания; 3) планируют взять кредит. Значит, это текстовая задача на кредиты. Результаты анализа учащиеся оформляют в виде таблицы (см. Табл. 2).

Результаты анализа текста

Компонент		Значение	
Условие	Основная часть условия	Первоначальная сумма кредита	$S_{\text{перв.}}$
		Срок (период)	$n = 3$
		Процентная ставка	$r = 20\%$
			$\alpha = \frac{r}{100} = \frac{20}{100} = 0,2$; $\beta = 1 + \frac{r}{100} = 1,2$
		Действия с кредитом	Ежегодные равные платежи
	Результат	Кредит выплачен полностью	
	Разъяснительная часть условия		
Требование	Найти		

2 этап: составление математической модели. Учащиеся, при необходимости, составляют ленту времени реального процесса, переводя информацию из словесной формы в схематическую форму (см. Рис. 2).

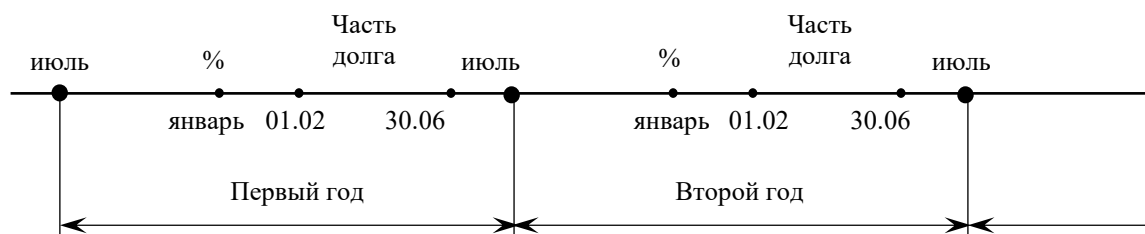


Рисунок 2. Лента времени реального процесса

Затем учащиеся выводят следствия из условия и требования. Логические рассуждения учащихся в процессе построения модели учащиеся оформляют в форме методической схемы (см. Табл. 3).

Таблица 3

Результат логических рассуждений при составлении математической модели

	Сумма до начисления %, руб.	Начисленный %, руб.	Сумма после начисления %, руб.	Выплаты
1	S	$0,2S$	$1,2S$	x_1
2	$1,2S - x_1$	$0,2(1,2S - x_1)$	$1,2(1,2S - x_1)$	x_2
3	$1,2(1,2S - x_1) - x_2$	$0,2(1,2(1,2S - x_1) - x_2)$	$1,2(1,2(1,2S - x_1) - x_2)$	x_3
4	$1,2(1,2(1,2S - x_1) - x_2) - x_3$	-	-	-

Пусть сумма, которую взяли в кредит, равна $S_{\text{перв.}} = S$ рублей.

1) Так как кредит выплачивают ежегодными равными платежами, то

$$x_1 = x_2 = x_3 = x ;$$

2) Так как кредит выплатили тремя равными платежами, то

$$S_{\text{общ.выплат}} = x_1 + x_2 + x_3 = 3x ;$$

3) Так как кредит выплатили полностью, то сумма в конце третьего года после выплаты части долга (или в начале четвертого года до начисления процентов) равна 0, то $1,2(1,2(1,2S - x_1) - x_2) - x_3 = 0$ или

$$1,2(1,2(1,2S - x) - x) - x = 0 ; 1,2^3S - 1,2^2x - 1,2x - x = 0 ;$$

4) Так как, то

$S_{\text{общ.выплат}} > S_{\text{перв.}}$ на 48250 рублей, то

$$S_{\text{общ.выплат}} = S_{\text{перв.}} + 48250 = S + 48250;$$

Тогда математической моделью реальной ситуации является система уравнений:

$$\begin{cases} 1,2^3 S - 1,2^2 x - 1,2x - x = 0, \\ S_{\text{общ.выплат}} = 3x, \\ S_{\text{общ.выплат}} = S + 48250. \end{cases}$$

При составлении математической модели учащиеся выполняли следующие действия: сравнение, анализ, синтез, выведение следствий из условия и следствия; установление причинно-следственных связей.

После составления математической модели учитель может организовать работу с математической моделью в рамках третьего этапа, предложив учащимся найти ответ на вопрос задачи (общая сумма выплат

равна **162000 рублей**) или учитель может предложить несколько задач аналогичных рассмотренной. Затем учитель организует оценку и обобщение действий, выполненных при составлении математической модели. В результате обобщения учащиеся, используя приём алгоритмизации, конструируют приём моделирования реальной ситуации экономической задачи на кредиты.

В обучении геометрии в качестве учебно-познавательной задачи, способствующей формированию культуры мышления и интеллектуальному развитию учащихся, могут быть, например, предложены задания на составление: 1) схемы определения понятия; 2) классификационную схему; 3) предписания для решения задач определённого типа; 4) схемы поиска решения задачи [4; 5; 13].

Кроме этого используется учебно-познавательная задача на составление геометрической задачи по тексту задачной ситуации и последующей работой с составленными задачами. Приведём примеры формулировок учебных задач: 1) проанализируйте и выберите текст задачной ситуации для выполнения следующего задания; 2) составьте задачи по одному тексту задачной ситуации для разных уровней обучения школьников; 3) проанализируйте геометрические задачи и выберите задачу для выполнения следующего задания; 4) решите задачу, отразив формируемые метапредметные умения на разных этапах решения задачи [3].

Для решения такого вида учебных задач предлагаются тексты задачных ситуаций, например, содержащие в качестве известного компонента условие (схема $Дхуз$), остальные компоненты (решение, обоснование, требование) – неизвестны. При этом текст задачной ситуации может быть представлен в разных формах: словесная, символическая, графическая (чертеж). Приведём пример текста задачной ситуации, соответствующий схеме $Дхуз$, и отметим действия, выполняемые учащимися в процессе составления задачи [3].

Пример 2 (геометрия 10–11 класс). Учитель ставит перед учащимися учебную задачу: проанализируйте задачный текст и сформулируйте геометрическую задачу соответствующую этому тексту (см. Рис. 3).

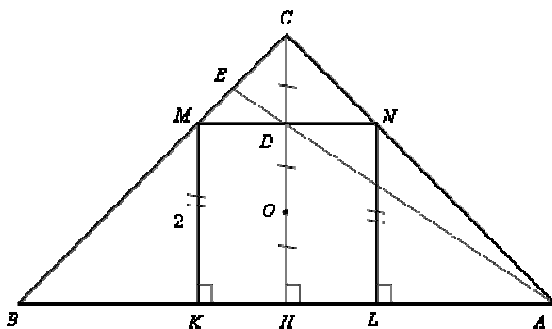


Рисунок 3. Текст задачной ситуации

Учащиеся анализируют текст задачной ситуации и выявляют, что это условие, представленное в форме готового чертежа. Они переводят условие в символическую и словесную форму. Затем, используя логическое познавательное действие «выведение следствий из условия», выясняют, какие математические отношения между геометрическими объектами можно доказать и какие величины можно найти. На основе выведенных следствий формулируют требования к задаче, а затем геометрическую задачу.

Примеры сформулированных требований по тексту задачной ситуации: *докажите*, что: 1) ΔNMC и/или ΔABC – равнобедренный и прямоугольный; 2) ΔNMC и ΔABC подобны; *найди*: 1) AD ; 2) AE ; 3) AB ; 4) $\cos \angle DAN$.

Затем учащиеся анализируют составленные геометрические задачи и выбирают для решения задачу, соответствующую своему уровню обучения.

Выводы. Формирование функциональной грамотности учащихся в обучении математике – процесс сложный. Методологической основой его является формирование культуры мышления учащихся и их интеллектуальное развитие, направленные на приобретение учащимися не только предметных знаний, но и на формирование метапредметных результатов обучения. В этом процессе учитель использует математические и учебно-познавательные задачи, позволяющие создать проблемные ситуации и организовать активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению. Таким образом, чем лучше, быстрее, рациональнее учащиеся решают учебно-познавательные задачи, тем выше не только уровень предметных знаний, но и метапредметных результатов обучения.

Такой подход к организации обучения математике непосредственно влияет на качество формирования культуры мышления учащихся и их интеллектуальное развитие, а, следовательно, и на формирование и развитие функциональной грамотности учащихся.

Литература:

1. Алексеева Е.Е. Дидактическая модель формирования умений моделирования реального процесса при обучении учащихся решению экономических задач. / Е.Е. Алексеева. – Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. Том 5. Выпуск 1. – С. 9-16.
2. Алексеева Е.Е. Формирование культуры мышления учащихся в обучении математике. / Е.Е. Алексеева. – Российский научный электронный журнал «Электронные библиотеки». – Т. 22, № 5 (2019): Тематический выпуск «Математическое образование в школе и вузе». Ч. 1. – С. 308-324.
3. Алексеева Е.Е. Формирование познавательных умений учащихся 7-9 классов при обучении составлению задач в курсе геометрии: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е.Е. Алексеева – Москва, 2017. – 233 с.
4. Боженкова Л.И. Интеллектуальное воспитание учащихся при обучении геометрии: Монография / Л. И. Боженкова. – Калуга: Изд-во КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2007 – 281 с.
5. Боженкова Л.И. Методика формирования универсальных учебных действий при обучении геометрии / Л.И. Боженкова. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. – 205 с.
6. Володина Е.В. Педагогические условия развития творческого мышления у школьников в процессе преподавания математики: дисс. ... канд. педа. наук: 13.00.01. – Чебоксары, 2004. – 252 с.
7. Ежова В.С. Формирование математического мышления будущего учителя математики в вузе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Шуя, 2011. – 160 с.
8. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. /А.М. Новиков. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
9. Нурмуратова К.А. Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях. Электронный журнал Киберленка. № 1(23). – 2019. – [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-gramotnost-kak-osnova-razvitiya-garmonichnoy-lichnosti-v-sovremennyh-usloviyah/viewer> (дата обращения: 07.03.2020).
10. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
11. Примерная основная образовательная программа основного общего образования в области «Математика и информатика» (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15). – [Электронный ресурс] / URL: <https://mosmethod.ru> (Дата обращения 07.03.2020).
12. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 28 июня 2016 г. № 2/16-з) – [Электронный ресурс] / URL: <https://mosmethod.ru> (Дата обращения 07.03.2020).
13. Смирнов В.А., Смирнова И.М. О новой концепции геометрии / В.А. Смирнов, И.М. Смирнова. – Математика. – N 8. – 2015. – С. 4-7.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Мин-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.
15. Шевкин А.В. Математика. Трудные задания ЕГЭ. Задачи с экономическим содержанием: учебное пособие для общеобразовательных организаций: профильный уровень / А.В. Шевкин. – М.: Просвещение, 2020. – 80 с.

Педагогика

УДК 37.043: 371.382

кандидат педагогических наук, доцент Амет-Уста Зарема Ремзиевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ГЕНДЕРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ: МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается сущность методического сопровождения гендерной социализации детей в условиях дошкольного образовательного учреждения. Гендерный подход в дошкольном образовании ориентирован на выбор способов такого взаимодействия с мальчиком или девочкой, которые способствовали бы адекватному и позитивному становлению их гендерной идентичности, т.е. формированию таких свойств, качеств и способов поведения, которые адекватны их биологическому полу, а также соответствуют гендерным ролям, закрепленным в обществе. Методическое сопровождение данного процесса, являясь одной из важных функций методической работы в дошкольном образовательном учреждении, ориентировано на

поддержку педагогов в выборе адекватных форм, методов, приемов работы с детьми разного пола, а также преодоление трудностей, как в планировании, так и в организации данного процесса.

Ключевые слова: методическое сопровождение, методическая поддержка, гендерная социализация, дети дошкольного возраста.

Annotation. The article deals with the essence of methodological support for gender socialization of children in pre-school educational institutions. The gender approach in pre-school education is focused on the choice of ways to interact with a boy or girl that would contribute to the adequate and positive development of their gender identity, i.e., the formation of such properties, qualities and behaviors that are adequate to their biological sex, as well as correspond to gender roles enshrined in society. Methodological support of this process, being one of the important functions of methodological work in a preschool educational institution, is focused on supporting teachers in choosing appropriate forms, methods, and techniques for working with children of different sexes, as well as overcoming difficulties in both planning and organizing this process.

Keywords: methodological support, gender socialization, preschool children.

Введение. Гендерная социализация детей является одной из актуальных проблем дошкольного образования в России, что обусловлено кардинальными изменениями, которые произошли в обществе за последние пятнадцать лет, в частности: большой процент разводов в обществе, что привело к преобладанию неполных семей; главенствующая роль в семье часто принадлежит матери; пассивное участие мужчин в воспитании детей; неправильное распределение ролей в семье; отсутствие культуры взаимоотношений между мужчинами и женщинами, мальчиками и девочками; низкий процент мужчин-педагогов; недостаточный уровень гендерной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений и др.

Современное дошкольное образование ставит перед педагогами новые задачи. Результаты анализ опыта работы многих педагогов показывает, что несмотря на новые приоритеты образования и технологии обучения, нередко они остаются приверженными прежнему содержанию образовательной деятельности. Решением данных проблем выступает методическое сопровождение педагогов в условиях введения новых стандартов образования.

Несмотря на определенные достижения, проблема гендерного воспитания детей постоянно находится в кругу научных интересов ученых и не теряет своей актуальности: ведутся поиски его эффективной организации в условиях дошкольного учреждения (К.Ю. Белая [1], Т.А. Репина [6], [7], А.Л. Сиротюк [8], Н.А. Шинкарева [9]), а также осуществляются попытки апробации и внедрения в практику более эффективных моделей, методик и технологий.

Изложение основного материала статьи. Гендерная социализация – это усвоение общественных норм и правил поведения, характерных для того или иного пола [2, с. 158]. Как указывают А.Л. Сиротюк [8] и Н.А. Шинкарева [9], проходит она более эффективно в условиях организованного в дошкольном образовательном учреждении гендерного воспитания, которое является одной из задач деятельности педагогов. Однако, деятельность последних в силу новых приоритетов образования и технологий обучения нуждается в методическом сопровождении.

Понятие «сопровождение» было предложено отечественными учеными в конце прошлого столетия и получило свое развитие в работах К.Ю. Белой [1], Т.Б. Веселовой [3], В.А. Новицкой [5]. Под ним понималось взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на обучение последнего разрешать профессиональные трудности, которые возникли у него в процессе организации своей деятельности, с наибольшей степенью эффективности [1, с. 34]. Характеризуя сущность понятия «сопровождение» мы опираемся на исследование Т.Б. Веселовой [3], З.А. Климентьевой [4], В.А. Новицкой [5]. Авторы понимают его как совместную целенаправленную деятельность специалистов дошкольной организации, оказывающих помощь и поддержку педагогу в его профессиональной деятельности.

Методическое сопровождение включает такие задачи, как выявление проблемных зон, а также информационный поиск и конструирование путей решения актуальных для воспитателя проблем профессиональной деятельности. Согласно Н.А. Шинкаревой, существует следующие этапы методического сопровождения деятельности воспитателей по организации гендерной социализации дошкольников:

1. Диагностический этап, ориентированный на идентификацию существующих проблем посредством диагностических процедур со стороны более компетентных специалистов дошкольного образовательного учреждения (старший воспитатель, заведующий), а также самообследования педагогов.

2. Прогностический этап, ориентированный на создание индивидуальных маршрутов профессиональной деятельности воспитателей.

3. Деятельностный этап, нацеленный на оказание поддержки педагогам в реализации маршрутов их профессиональной деятельности посредством использования адекватных методов и приемов работы.

4. Контрольный этап, имеющий целью анализ результатов решения проблемы, а также оценку степени реализации маршрутов профессиональной деятельности воспитателей [7, с. 427].

Н.А. Шинкарева указывает, что учитывая выделенные этапы, а также специфику работы в разных возрастных группах дошкольного образовательного учреждения, становится возможной разработка диагностического инструментария, ориентированного на определение качества организации работы по гендерному воспитанию дошкольников, целью которого выступает формирование у ребенка системы потребностей, интересов, ценностных ориентаций, способов поведения, характерных для его пола, а также на формирование партнёрских взаимоотношений между мальчиками и девочками [9, с. 426]. Другими словами, можно сказать, что гендерное воспитание – это подготовка ребенка к выполнению будущей социальной роли мужчины или женщины.

Согласно исследований В.А. Новицкой, методическое сопровождение осуществляется в цепочке взаимосвязанных и взаимодополняющих этапов: диагностики, информирования, консультирования, помощи и поддержки на первых этапах реализации плана [5]. Рассмотрим их более подробно.

1. Актуализация проблемы и диагностика ее сущности. Важными инструментами работы на данном этапе являются: наблюдение за ходом педагогического процесса в группе, организацией педагогом различных видов деятельности детей с учетом гендерного подхода, а также характером взаимодействия с родителями; анализ дидактического оборудования, сопровождающего непосредственно образовательную деятельность; анализ соответствия предметно-развивающей среды гендерным различиям детей; анализ педагогической документации и др. Результаты, полученные на данном этапе, требуют моментального

принятия решений, чтобы устранить те или иные выявленные нарушения и внести необходимые коррективы [5, с. 18].

2. Информационный поиск возможных вариантов проработки проблемы, поиск путей ее решения. Действенными методами на данном этапе выступают: анализ основных трудностей, проблемных ситуаций, выявление уровня развития детей, оценка профессиональных умений педагога и др.

3. Информирование, просвещение педагогов, предоставление консультаций, оказание помощи при выборе нужных действий, помощь в составлении плана работы, а также апробация и внедрение в практику более эффективных моделей, методик и технологий.

4. Помощь, поддержка в первичной реализации плана [5, с. 19].

Т.Б. Веселова отмечает, что методическая поддержка воспитателей должна быть целостной системой, все компоненты которой должны быть связаны между собой [3, с. 68]. По мнению автора, эта система должна опираться на научные достижения ведущих педагогов, работающих над проблемой гендерного воспитания, способствовать формированию готовности педагогов решать новые профессиональные задачи в данном направлении, развитию их компетентности, а значит и повышению качества осуществляемой ими образовательной деятельности.

Как указывает З.А. Климентьева, основными методами в сопровождении организации гендерной социализации дошкольников являются помощь и поддержка [4]. Интерпретация слова «поддержка» рассматривается в психолого-педагогической литературе как сильная помощь, взаимодействие в совместной деятельности с целью обретения уверенности педагогом. В нашем случае методическая поддержка – это содействие старшего воспитателя педагогу в развитии профессиональных навыков, компетентности, индивидуального стиля при организации гендерного воспитания дошкольников. Под методической помощью также понимается оснащение, снабжение, предоставление педагогам готовой методической продукции, основанной на рекомендациях по гендерному воспитанию детей: созданию развивающей гендерно-ориентированной среды, подготовке к занятиям, работе с родителями и др. [6].

Согласно исследованиям А.Л. Сиротюк, методическая поддержка воспитателей по организации гендерной социализации дошкольников должна включать:

- анализ рекомендуемых примерных образовательных программ дошкольного образования на предмет их гендерной направленности, а также подбор вариативных гибких программ, учитывающих образовательные потребности дошкольников разного пола;

- формулирование корректных целей и задач гендерного воспитания дошкольников, подбор методов, форм и средств, адекватных поставленным задачам;

- планирование гендерного воспитания детей, учитывая их возрастную специфику, а также личностные особенности восприятия детей разного пола;

- создание в группе гендерно-ориентированной развивающей предметно-пространственной среды;

- анализ применяющихся методов гендерного воспитания дошкольников, выбор наиболее эффективных из них;

- поиск решений проблемных ситуаций в гендерном воспитании дошкольников, используя опыт педагогов-практиков;

- распространение собственного положительного опыта в гендерном воспитании дошкольников, а также издание методических пособий, рекомендаций, разработок [8].

Как отмечает Т.В. Фиалкина, основными проблемами в методическом сопровождении воспитателей по организации гендерной социализации дошкольников являются: отсутствие учета гендерных особенностей детей в программно-методической документации дошкольного образовательного учреждения, а также в стратегии построения образовательного процесса, подборе форм и методов воспитания; ориентация содержания образования на психолого-возрастные особенности детей, а не на личностные различия мальчиков и девочек; ориентированность образовательного процесса на работу, прежде всего, с девочками [10, с. 33].

Конечно, стоит отметить, что проблема гендерной социализации находится не только в поле зрения воспитателей и методической службы дошкольного учреждения, но и других специалистов: музыкального руководителя, инструктора по физической культуре, учителя-логопеда, психолога. Каждый решает свой спектр задач, использует свои методы. Методическое сопровождение позволяет объединить усилия разных специалистов для решения поставленных задач с целью оптимизации процесса гендерного воспитания детей.

Выводы. Гендерный подход в дошкольном образовании ориентирован на выбор способов такого взаимодействия с мальчиком или девочкой, которые способствовали бы адекватному и позитивному становлению их гендерной идентичности, т.е. формированию таких свойств, качеств и способов поведения, которые адекватны их биологическому полу, а также соответствуют гендерным ролям, закрепленным в обществе. Методическое сопровождение данного процесса, являясь одной из важных функций методической работы в дошкольном образовательном учреждении, ориентировано на поддержку педагогов в выборе адекватных форм, методов, приемов работы с детьми разного пола, а также преодоление трудностей, как в планировании, так и в организации данного процесса.

Литература:

1. Белая К.Ю. Методическая работа в ДОУ: анализ, планирование, формы и методы / К.Ю. Белая. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 96 с.

2. Бутовская М.Л. Биология пола, культурные и полоролевые стереотипы поведения у детей / М.Л. Бутовская // *Семья, гендер, культура*. – 2016. – №1. – С. 156-162.

3. Веселова Т.Б. Совершенствование методической работы с педагогическими кадрами ДОУ / Т.Б. Веселова. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2012. – 160 с.

4. Климентьева З.А. Методическая работа в образовательной организации / З.А. Климентьева – Казань: Экспро, 2013. – 145 с.

5. Новицкая В.А. Методическое сопровождение воспитателя в условиях современного дошкольного образовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед.н.: 13.00.007 / Новицкая Виктория Александровна. – СПб, 2007. – 29 с.

6. Репина Т.А. Проблема полоролевой социализации детей / Т.А. Репина. – М.: Мозаика, 2004. – 210 с.

7. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада / Т.А. Репина. –

М.: Педагогика, 1988. – 232 с.

8. Сиротюк А.Л. Дифференциация обучения на основе гендерного подхода / А.Л. Сиротюк // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 94-99.

9. Шинкарева Н.А. К проблеме повышения гендерной компетентности педагогов / Н.А. Шинкарева // Гуманитарные технологии педагогической диагностики в дошкольном образовании: от теории к практике. – 2008. – №1. – С. 425-429.

10. Фиалкина Т.В. Методическое сопровождение профессионализации педагога на основе индивидуального образовательного маршрута / Т.В. Фиалкина // Пермский педагогический журнал. – 2014. – №5. – С. 31-37.

Педагогика

УДК 37.018: 398

кандидат педагогических наук, доцент Анафиева Эльзара Ризаевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

доцент Яяева Алимэ Миметовна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

ИЗУЧЕНИЕ КРЫМСКОТАТАРСКОГО ФОЛЬКЛОРА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА МАТЕРИАЛЕ «АЗБУКИ» («ЭЛИФБЕ»)

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы изучения крымскотатарского фольклора в начальной школе на материале первого учебника «Элифбе» («Азбуки»). В ней раскрывается содержание определенных тем, в рамках которых учитель знакомит обучающихся с фольклором крымскотатарского народа. Фольклор как средство воспитания содержит богатый воспитательный потенциал, который приобщает младших школьников к национальной и общечеловеческой культурам. Он относится к этнопедагогическим средствам, которые способствуют не только воспитанию любви к слову, к родному языку, но и развитию личностных качеств.

Ключевые слова: Элифбе, крымскотатарский фольклор, сказка, пословица, поговорка, загадка.

Annotation. The article deals with the study of Crimean Tatar folklore in primary school on the basis of the first textbook "Elifbe" ("ABC"). It reveals the content of certain topics in which the teacher introduces students to the folklore of the Crimean Tatar people. Folklore as a means of education contains a rich educational potential that attaches younger students to national and universal cultures. It refers to ethnopedagogic means that contribute not only to the education of love for the word, for the native language, but also to the development of personal qualities.

Keywords: Elifbe, Crimean Tatar folklore, fairy tale, proverb, saying, riddle.

Подлинную историю трудового народа нельзя знать,
не зная устного народного творчества ...

М. Горький

Введение. Одной из функций литературы как учебного предмета является совершенствование читательской культуры учащихся, их способности к полноценному художественному восприятию книги, отдельного произведения. В процессе преподавания литературы необходима постоянная забота педагога о стимулировании художественных свойств личности учеников – развитии воображения, способности творчески мыслить. Педагог должен стремиться прививать учащимся интерес к изучению, навыки самостоятельной работы, пробуждать в них дух поиска и жажду открытий. Литература как учебный предмет представляет для этого большие возможности.

Изложение основного материала статьи. Первому общему представлению о родной литературе способствует последовательность расположения материала.

Обучение «Элифбе» («Азбуке») крымскотатарского языка начинается с развития устной речи младших школьников, которое осуществляется на основе ознакомления с фольклором, посредством которого передается мудрость народа, собранная веками и передаваемая из поколения в поколение на протяжении многих веков.

Первая тема «Азбука – первый учебник. Ты теперь ученик» знакомит обучающихся с книгой. Учитель проводит беседу о роли книги в жизни человека, в ходе которой обсуждается пословица: «Книга – ключ к знаниям». В рамках данной темы обучающимся предлагается задание составить устный рассказ на основе рисунка об ученике, который собирается в школу. Учитель задает следующие вопросы: «Ты собираешься в школу. Что ты возьмешь в рюкзак? Что тебе понадобится в школе? Заполни рюкзак». Отвечая на данные вопросы учителя, ученики составляют рассказ о школьных принадлежностях, которые необходимы обучающимся для обучения в школе.

Вторая тема «Элифбе» – «Здравствуй, школа! Устная и письменная речь. Предложение», в рамках которой учитель ведет беседу о друзьях человека и об их роли в жизни каждого из нас. В ходе такой беседы задаются вопросы следующего плана: «Ты пошел в школу. У тебя появились в школе друзья? Как их зовут? Ты познакомился с учителями?». В контексте данной беседы учитель знакомит обучающихся с пословицей «Человек без друга – словно птица без крыльев». В рамках этой темы учитель объясняет сущность понятия «устная речь», и предлагает детям составить предложение на основе рисунка, а также вспомнить по рисунку, что это за сказка («Дюймовочка») и рассказать ее. В конце урока учитель обобщает сказанное в виде формулировки «Речь состоит из предложений».

Тема 3 называется «Не оставляй на завтра то, что можно сделать сегодня. Предложение и слово». Учитель продолжает работу по совершенствованию устной речи младших школьников на тему «В саду», предлагая задания на составление предложений по рисунку «Что делают дети?» (Дети в саду сажают деревья) и по схемам, а также на обобщение группы предметов одним словом. В рамках темы обсуждаются пословицы: «Не оставляй на завтра то, что можно сделать сегодня», «будешь ухаживать за садом – будет сад,

а не будешь – будет лес». Делается обобщение «Предложение состоит из слов». Также в рамках этой темы обучающиеся рассказывают сказку «Почему петушок и курочка живут в одном курятнике» по картинке и составляют слова по схемам.

Тема 4 «Не груби родителям. Слово и слог». В рамках темы учитель ведет беседу «Семья» с помощью наводящих вопросов: «Из скольких человек состоит твоя семья? Какую работу ты выполняешь по дому? Кому помогаешь?», а также составить устный рассказ обучающимся помогает сюжетная картинка, на которой изображена семья за столом. В данном контексте учитель знакомит с пословицей «Дружная жизнь – долгая жизнь». На этапе обобщения урока формулируется вывод «Слово делится на слоги» и предлагается задание на определение количества слогов в словах по предметным картинкам.

Тема 5 «Ложись с курочками, вставай с петушками. Слог. Ударение», в рамках которой учитель ведет беседу на тему «Домашние животные». Дети составляют устный рассказ по сюжетной картинке, на которой изображена девочка, которая кормит своих домашних животных: лошадь, корову, индюка, курей, собаку и кошечку. Уже в теме урока заложена пословица, смысл которой заключается в том, что ложиться спать нужно рано и вставать тоже рано с петушками. Также по данной теме дети вспоминают и рассказывают сказку «Рукавичка», и знакомятся с понятием «ударение».

Сказки и другие произведения фольклора предстают перед учениками как истоки будущей письменной литературы.

Устное народное творчество является одной из составляющих частей национальной культуры крымскотатарского народа. В результате длительного отбора, совершаемого тысячами исполнителей и слушателей, отшлифованы и сохранены такие легенды и сказания, песни и сказки, пословицы и поговорки, в которых наиболее выразительно отражены исторические особенности духовного склада народа, его идеалы, надежды, художественные вкусы и быт.

Мотивы и сюжеты многих крымскотатарских фольклорных произведений успешно использовались русскими писателями и композиторами. Достаточно вспомнить поэму «Бахчисарайский фонтан» А.С. Пушкина, «Песню о соколе» М. Горького, мелодии оперы «Руслан и Людмила» М.И. Глинки, знаменитые «Крымские эскизы» выдающегося композитора А. Спендиарова, который жил и творил в Крыму и т.д.

Крымскотатарский фольклор, как и фольклор других народов, отличает четкость деления героев на хороших и плохих, четкая градация жанров, наличие приемов, которые помогают заполнить и воспроизвести текст, отчетливый ритм повествования...

Изучение произведений устного народного творчества требует от учителя тщательно разработанного цикла уроков, каждый из которых тесно связан с предыдущим и последующим уроками, а сам цикл уроков как бы вырастает из первого вводного урока, а продолжается и развивается в разделе «Литературные сказки» (Э. Селямет «Алтын балта акъкъында масал, Ш. Селим «Джумерт йылан, алидженап къарт ве хиянет косе акъкъында масал»).

Учащимся важно проникнуться пафосом и поэтичностью устного народного творчества, овладеть умениями и навыками рассказывать сказки, правильно произносить и толковать пословицы, уметь их использовать в собственной речи, научиться загадывать и отгадывать загадки, освоить теоретические термины, связанные с этой темой. Произведения устного народного творчества рассчитаны на устное произнесение, они помогают воссоздавать характерные черты крымскотатарской народной речи. Вместе с тем, пословицы и поговорки демонстрируют сжатость и мудрость народной речи, что также полезно учесть при изучении этого раздела. Устное народное творчество – неиссякаемый источник для нравственного, патриотического, трудового, эстетического воспитания школьников.

Одним из самых распространенных жанров устного народного творчества являются пословицы и поговорки. Пословицы выражают мировоззрение народа, создавшего их, думы и чаяния людей, их взгляды на окружающий мир, на явления личной и общественной жизни. Краткость и лаконичность пословиц способствует их быстрому запоминанию, и помогают следовать тем нравственным нормам, которые в них заложены.

Пословицы и поговорки по праву называют жемчужинами устного народного творчества. В них запечатлен многовековой опыт народа. В них отражено пережитое людьми, их страдания:

- о трудолюбии:
Коктен истедим ве бекледим, ерден булдым.
Просил и ждал с неба, а добился от земли.
- о единстве:
Торгъай учса, топунен.
Если воробьи летят, то летят стаями.

Разумеется, примеры такого содержания помогут учителю раскрыть красоту и своеобразие пословиц и поговорок.

Осмысление меткости и точности родного языка, образности, прямого и переносного смысла заложенного в пословицах и поговорках, следует считать основной целью хорошо продуманных учителем уроков.

Школьники должны осознать пословицы и поговорки как особый жанр устного народного творчества, усвоить определения, научиться использовать их в своей речи.

Учитель предлагает школьникам прочитать вслух статью учебника, а затем проводит фронтальную беседу:

- Что такое пословицы?
- Найдите в прочитанном тексте пословицы о труде и трудолюбии.
- Как народ оценивает умение трудиться?
 - а) Ишлеген – тишлер. (Кто работает, тот ест)
 - б) Адамны адам эткен иштир. (Труд создал человека)
 - в) Иште терлемегеннинь къазаны къайнамаз. (Кто не работает, тот не ест)
- Этот вид работы на уроке можно несколько усложнить, строя вопросы примерно так:
 - Какими пословицами ты воспользуешься для убеждения ленивого товарища лучше заниматься?
 - Эринчекнинь ярыны битмез. (Для ленивого «завтра» не заканчивается)
 - Тенбельден иш, текеден сют къыдырма. (Не жди молока от козла, а от ленивого – работы).

Более подробно можно проанализировать наиболее яркую, образную пословицу. Например: Достсыз адам – тамырсыз терек. (Человек без друзей, что дерево без корней).

1. Нравится ли вам эта пословица?
2. Как ее правильно произнести?
3. Почему она так легко запоминается?
4. С чем сравнивается человек без друзей?
5. Что делает пословицу убедительной?

Можно предложить учащимся прислушаться, какие пословицы и поговорки употребляют в речи окружающие люди.

Чтобы научить детей использовать пословицы и поговорки в речи, можно проводить аудирование, создавая различные ситуации:

а) Когда я был болен, мне помогали одноклассники Правильно говорят, что друзья познаются в беде. (Дост кьара куньде белли олур)

б) Я поссорился с другом. Мама сказала: «Нет друга, так ищи, а нашел, так береги». (Урбанынь янысы, достнынь – эскиси)

Интересны и содержательны уроки и по разделу «Загадки».

Крымскотатарские загадки разнообразны по содержанию и форме. Знакомство с ними эстетически обогащает учащихся, развивает их наблюдательность, образное мышление, художественный вкус.

Загадкам крымскотатарского народа присущи те же художественные признаки, что и загадкам народов мира. О загадках учащиеся слышали и до поступления в школу, а в начальных классах знания о загадках пополняются как о малой форме фольклора, углубляется представление об иносказательной форме загадки, ее художественном своеобразии.

Загадки всегда интересны: они поражают наше воображение необычностью сравнений, помогают увидеть новое в обыденном, и, конечно, вызывают удовлетворение от отгадки. Поэтому работа над отгадками всегда увлекает. Ребята уже знают, что загадки существуют с древнейших времен и в них отражаются все стороны окружающей действительности. Явления природы сравнивались с конкретными повседневными вещами, привычными действиями.

Акь сандыгьым ачылды
Ичинден нурлар сачылды. (Кунеш)
Раскрылся мой белый сундук
А изнутри него рассыпались лучи. (Солнце)
Акьшам олса корюнюр,
Саба олса, джоюльюр. (Ай)
Вечером появляется, а утром исчезает. (Месяц)
Мавы атлас, ине без, аз,
Макьас кесмез, терзи бичмез. (Кок)
Голубой атлас, иглу не пропустит,
Ножницы его не режут, портной его не раскроит. (Небо)

Художественные образы в загадках всегда яркие, красочны, конкретны, иногда подчеркивают не только внешнюю форму или цвет отгадываемого предмета, но и звуки, запахи и даже действие, поведение определенного лица, предмета:

Ап-акь чаршаф
Дюньяны кьаплады. (Кьар)
Белая простыня
Весь мир покрыла. (Снег)

Урок, посвященный загадкам, должен быть максимально насыщен деятельностью учащихся, которые сами знают множество загадок и любят их отгадывать. Можно предложить учащимся подготовить рисунки-отгадки к загадкам. Еще одно интересное задание: как отразился в загадках повседневный труд людей? Здесь ребята припомнят загадки о пиле, нитке с иглой, вилах, лопате и т.д.

Вся работа над загадками может сопровождаться игрой, соревнованием. Дома ученики (групповое задание) могут подготовить книжки-малышки с записанными туда загадками и нарисованными отгадками.

В сказке «Эйликке кемлик япма» («Не делай зла за доброту») рассказывается о том, что чабан (пастух), заметив в лесу огонь и услышав плач, побежал на помощь. В огне что-то огромное шевелилось и плакало, пытаясь выползти. Пастух, недолго думая, бросил свой тулуп в огонь.

Шевелившееся нечто мигом закуталось в тулуп, который пастух вытянул из огня.

Оказалось, что это был не человек, а огромный дракон.

Спасенный дракон, выпучив глаза, пристально смотрел на пастуха.

А пастух:

- Скажи-ка, что ты мне дашь за свое спасение?
- Я тебя съем, – говорит дракон.
- Так если бы я не подоспел на помощь, ты бы сгорел в огне.
- А это уже не твое дело. Я болен и мне, естественно, нужна вкусная пища. Я тебя съем.

Услышав их спор, прибежала лиса.

– Извините, из-за чего вы ссоритесь? – спросила она.

– Чтобы вытащить из огня этого злого дракона, я спалил свой дорогой тулуп, а когда я заговорил о вознаграждении, он сказал, что хочет меня съесть.

Лиса, не придавая значения словам пастуха, с хитростью:

– Эй, пастух, а ты оказывается хвастун! Разве такой большой дракон мог поместиться в твой маленький тулуп? Я тебе не верю.

– Вместился, вместился, клянусь Аллахом, вместился! – кричит дракон.

– Ну-ка еще раз покажи мне, что вместился, – говорит лиса.

Дракон влез в тулуп, а голова наружу.

Лиса:

- Вот видишь, не вмещался же. Туловище-то там, а голова наружу....
- Вот и голова вмещается – говорит дракон.

Воспользовавшись этим, пастух схватил тулуп и бросил его в полыхающий огонь.
– Вот тебе за то, что за добро ты хотел ответить злом, – сказал пастух и отправился пасти овец.
Уместна работа над текстом сказки.

Задания:

- а) Объясните значение последних слов пастуха.
- б) Какой пословицей можно заменить слова пастуха? (название сказки)

Аудирование: Учитель предлагает учащимся вспомнить и рассказать случаи из жизни. Монологические рассказы можно заканчивать выражениями «Я убедился (ась) ...», «Верно говорят ...» и так далее.

Произведения устного народного творчества, созданные в расчете на устное воспроизведение, помогают познать характерные черты крымскотатарской народной речи, напевной и мелодичной.

Выводы. Устное народное творчество – неиссякаемый источник и величайшее подспорье учителю в воспитании нравственного, патриотического, трудового, эстетического воспитания учащихся.

Литература:

1. Асанов Ш. Пословицы и поговорки. – Симферополь: Крымучпедгиз, 2002. – 184 с.
2. Анализ литературного произведения: [Сб. статей] АН ССР, Институт русской литературы. – Л.: Наука, 1976. – 236 с.
3. Бекиров Дж. Къырымтатар халкъ агъыз яратыджылыгы. – Ташкент: Укитувчи, 1988. – 280 с.
4. Велиулаева А. Тувгъан эдебият. 5 кл. – Симферополь: Крымучпедгиз, 2000. – 200 с.
5. Велиулаева А.В., Муртазаева Г.Э., Алиева Л.А. Тувгъан эдебият. 6 кл. ср. шк. – Симферополь: Крымучпедгиз, 1998. – 192 с.
6. Методическое руководство к учебнику-хрестоматии «Родная литература». – М.: «Просвещение», 1985. – 127 с.
7. Фазыл Р. Крымскотатарская литература. – Симферополь: Крымучпедгиз, 2005. – 216 с.
8. Яева А.М. Изучение крымскотатарского фольклора в начальной школе. / А.М. Яева // Перспективы развития науки и образования: сборник научных трудов 29 февраля 2016 г. по материалам II заочной научно-практической конференции / Под общ.ред. А.В. Туголукова – Москва: ИП Туголуков А.В., 2016. – С. 131-134.
9. Яева А.М. Бекир Чобан-заденинь балалар ичюн иджады акъкъында. / А.М. Яева // Вопросы крымскотатарской филологии, истории и культуры. Научный сборник. Выпуск 2. ГБОУВО РК «КИПУ», 2016. – С. 117-120.
10. Яева А.М. Эдебиятны окъутувда къулланылгъан фааль усуллар: окув-усулий къулланма / А.М. Яева, Х.В. Велишаева, Н.М. Яева. – Симферополь: КъДЖИ «Къырымкъувпеднешир» нешриятъ», 2014. – 172 с. – Къырымтатар тилинде.
11. Яева Н.М. Методика развития речи (крымскотатарский язык): учебное пособие / Н.М. Яева. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2019. – 164 с.

Педагогика

УДК 373.2

старший преподаватель Андросова Мария Ивановна

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

воспитатель Сидорова Мария Ивановна

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Центр развития ребенка – детский сад «Сайдды» (с. Нюрбачан)

ЗНАКОМСТВО ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЯКУТСКИМИ НАСТОЛЬНЫМИ ИГРАМИ ПОСРЕДСТВОМ КРУЖКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена ознакомлению детей дошкольного возраста с якутскими настольными играми и с модифицированными играми по типу лото и парных картинок с национальной тематикой посредством кружковой деятельности. Игра являясь ведущей деятельностью детей дошкольного возраста служит универсальным средством познания, одновременно выступая некой моделью реальности. Введение в образовательный процесс якутских настольных игр и модифицированных игр расширяет их кругозор и знакомит с культурой своего народа.

Ключевые слова: дошкольный возраст, дети дошкольного возраста, игра, настольные игры, якутские настольные игры.

Annotation. The article is devoted to familiarizing preschool children with Yakut Board games and modified games like Lotto and paired images with national themes through group activities. The game being the leading activity of preschool children serves as a universal means of cognition, while acting as a kind of model of reality. The introduction of Yakut Board games and modified games into the educational process expands their horizons and introduces them to the culture of their people.

Keywords: preschool age, preschool children, game, board games, Yakut board games.

Введение. Детям старшего дошкольного возраста характерна тяга к усвоению новых знаний, опыта. Им интересно практически все, что их окружает. Игра, выступая ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, как отмечал Д.Б. Эльконин, способствует активному познанию мира и выступает посредником между ребенком и реальностью. По мере взросления ребенка игра претерпевает изменения с позиции усложнения. В младшем дошкольном возрасте сюжетная игра ведет за собой детское развитие, в среднем дошкольном возрасте на первый план выходит ролевая игра, которая активно способствует развитию эмоциональной сферы ребенка – основы эмоционального интеллекта. В старшем дошкольном возрасте детям присуща игра по правилам, которая способствует формированию произвольности психических процессов, регуляции поведения, успешной социализации и развитию познавательной активности.

Изложение основного материала статьи. Игра – это не только развлечение, но также радость познания окружающего мира и самого себя, своего места в этом мире. Игровая деятельность активно способствует овладению и развитию речи, так ребенок комментирует свои действия, говорит то, о чем думает. Игры в дошкольном возрасте должны иметь направленность на развитие качеств, необходимых детям в дальнейшем для обучения в школе – это логика, вычислительные навыки, умение систематизировать и анализировать. Этим требованиям соответствуют настольные игры, специфика которых заключается в том, что они проводятся за столом, а это уже правило, которому дошкольник должен следовать. В процессе настольной игры ребенок старается сосредоточиться, сконцентрироваться, распределить внимание, представить (предвосхитить события), запомнить правила, алгоритм действий, он активно использует мыслительные операции, развивается логическое мышление и начинает формироваться внутренняя (планирующая) речь. В настольных играх могут принимать участие несколько игроков, существуют определенные правила и игровые действия, которые необходимо совершать. А использование именно национальных настольных игр способствует повышению кругозора и знакомит с культурой своего народа.

Настольные игры – это деятельность, направленная на развлечение и обучение детей в условиях ограниченного пространства. Настольные игры способствуют развитию не только умственных способностей, но и определенных волевых черт характера, способствуют привитию усидчивости, приучению правилам игры, соблюдению очередности ходов, умение испытывать радость не только своей победе, но и победе друзей, а также принимать поражение как один из моментов игры – все не могут быть победителями.

В психолого-педагогической литературе отмечается, что использование настольной игры в образовательном процессе дошкольного учреждения активно способствует как интеллектуальному, так и личностному развитию дошкольника. Во время увлекательного занятия, ребенок учится придерживаться правил, принятых в игре, ищет оптимальное решение поставленных перед ним задач, учится оперативно реагировать на изменения по ходу игры; тренирует моторику, ловкость, координацию движений, развивает речь.

Особенность дошкольного возраста такова, что память является ведущим психическим процессом, который ведет за собой развитие ребенка в целом. В этот период онтогенеза у ребенка наблюдается огромный объем памяти. Поэтому вся информация, которая заинтересовала дошкольника, сохраняется в его памяти.

Рассмотрим обучение национальным настольным играм на примере национального детского сада «Сайдыы», который реализует три программы:

- программа дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой [6];
- национальная программа «Тосхол» МО РС (Я);
- физкультурный комплекс «Кэчээри» МО РС (Я).

Обучение и воспитание в дошкольном образовательном учреждении ведется на якутском языке, но также активно создаются условия для изучения русского языка. С сентября 2018 г. в детском саду «Сайдыы» начал работать кружок «Сатабыллаах тарбахчааннар», цель которого - знакомство детей дошкольного возраста с настольными играми, в том числе якутскими.

Целевые ориентиры кружковой работы при выходе из дошкольного учреждения в соответствии с ФГОС:

- ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности – игре;
- активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх;
- способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя;
- развита крупная и мелкая моторика;
- дошкольник владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам [7].

В ходе кружковой деятельности осуществляются следующие задачи:

- ознакомить детей с историческим аспектом появления настольных игр;
- познакомить с якутскими настольными играми;
- научить детей играть в настольные игры;
- сформировать приёмы умственных действий;
- сформировать умение обдумывать и планировать свои действия и осуществлять их в соответствии с заданными правилами, проверять результат своих действий и т.д.;
- развить умение саморегуляции во взаимоотношениях с окружающими.

В кружковая деятельность способствует знакомству детей с различными национальными настольными играми, историей их возникновения, различными модификациями и правилами. При подборе игр необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенностями детей. Любую игру необходимо адаптировать к детям – либо усложняя, либо упрощая правила, делая игровой процесс более интересным и увлекательным.

В программу кружка «Сатабыллаах тарбахчааннар» входит ознакомление с такими якутскими играми как «хабылык» (ловить, поймать), «хаамыска» (камешки), «тырынка» (игра в палочки), а также с модифицированными играми по типу лото и парных картинок игры на национальную тематику, чтобы обучать детей играя.

Игры «хабылык», «хаамыска» и «тырынка» получили свое развитие примерно в начале 16 века, в те времена, когда наш народ жил алаасами (небольшими поселениями у озер). Специфика экстремальных климатических условий (длительный зимний период с низкими температурами, доходящими в некоторых районах нашей республики до -72 градусов холода) способствовала активному развитию настольных игр в силу вынужденного длительного пребывания в жилище – в условиях ограниченного пространства. Эти игры имеют очень тесную связь с укладом жизни якутского народа. Для данных видов традиционного хозяйствования (скотоводство, рыболовство, охотничий промысел) в экстремальных климатических условиях ценились такие качества мужчин, как ловкость, спокойствие, выдержка, внимательность, выносливость, быстрота реакции, острый ум, точность движений и т.д.

«Хабылык»

Цель: развитие мелкой моторики, координации движений, ловкости, знакомство с национальными настольными играми.

Описание. В игре используют 30 штук палочек (называется палочка хабылык и изготавливается из листовницы) длиной 16 см, шириной 0,9 мм, толщиной 0,4 и с острыми концами.

Правила. Игрок подходит к столу, и все палочки раскладывает по 5 штук, чтобы удобнее было вести подсчет. Играющий, держа хабылык на ладони, осторожно подбрасывает ее вверх, а затем ловит тыльной стороной кисти. Потом снова подбрасывает хабылык вверх и поворачивая кисть старается поймать пальцами один хабылык. До 25 ловят по одному хабылыку, а остальные 5 штук по 3 или 5 хабылыков. По итогам подсчетов у кого больше хабылыков, тот и выигрывает.

«Хаамыска» (игра в камушки)

Цель: развитие мелкой моторики, координации движений, ловкости, знакомство с национальными настольными играми.

Описание. «Хаамыска» (камешек) – это одна из древних игр, в которую наши предки стали играть с начала 17 века и изготавливались «хаамыска» из костей тайменя. Позже кубики размером 1,5 x 1,5 стали изготавливать из дерева.

Правила. Играют 5,7,9 штуками. *Первый этап характеризуется тем, что* игрок подбрасывает вверх один камешек, и во время его полета подбирает со стола по одному камешку и ловит подброшенный вверх камешек. *На втором этапе* игрок, подбрасывая вверх один камешек, поднимает каждый раз по две и ловит подброшенный. *Третий этап,* подбрасывая вверх один камешек, игрок поднимает со стола сначала один, а затем и все остальные три или наоборот. *Четвертый этап,* игрок подкидывает один камешек, во время его полета кладет на стол остальные четыре. Снова подкидывает одну и во время ее полета должен успеть подобрать все четыре и поймать подброшенную. *Пятый этап,* участник бросает на стол все камешки. Берет одну и подкидывая ее вверх, собирает в ладонь остальные камни по одному. *Шестой этап:* все камешки игрок держит в ладони, подбрасывает всех и ловит тыльной стороной ладони, снова подбрасывает и ловит все камешки с прихватом упавших на стол при первом подбрасывании. Из этих шести этапов состоит один заход. Если за 2 минуты игрок прошел один заход, то получает 5 очков. Если прошел два захода, то 10 очков. Так, каждый пройденный заход оценивается на 5 очков.

«Тырынка»

Цель: развитие мелкой моторики, координации движений, ловкости, знакомство с национальными настольными играми.

Описание. «Тырынка» – (лучинки) игра, направленная на развитие логики детей. Количество игроков может варьироваться от двух и более. «Тырынки» изготавливают из нащепанных лучинок. По длине лучинка должна быть равна ширине ладони, иметь округлую форму и быть тоньше спичечных палочек.

Правила. Игрок должен зажать в ладони лучинки, затем опустить их на стол. Те лучинки, которые упали отдельно, игрок может забрать себе. Далее он начинает отсоединять лучинки друг от друга начиная с верхней из лежащих в кучке при помощи специальной лучинки с загнутым концом. При этом нельзя сдвигать соседние иначе ход переходит к другому игроку. Игра продолжается до последней лучинки. Побеждает тот, у которого, в конечном счете, останется больше лучинок по количеству.

«Найди пару» (символы Якутии)

Цель: нами была разработана настольная игра с символами Якутии, которая направлена на развитие памяти, навыков общения, знаний о символах Якутии.

Описание. Игра состоит из 16 карточек, составляющих 8 пар. В игре могут участвовать 2 игрока.

Правила. Во-первых, разложить карточки на стол картинками вниз; во-вторых, первый игрок начинает игру и переворачивает любые две карточки (если они составляют пару, то игрок забирает их себе и переворачивает другую карточку, в противном случае игрок кладет их обратно на те же места картинкой вниз, и ход переходит к следующему игроку); в-третьих, играющие должны внимательно следить за ходом игры, чтобы запомнить картинки на карточках к своему ходу; в-четвертых, игра заканчивается, когда все пары разобраны; в-пятых, победитель – игрок, собравший наибольшее количество пар.

Такого плана игры хороши тем, что можно карточки подготовить по любой теме: «Растительный мир Якутии», «Животный мир Якутии», «Герои якутских сказок» и т.д.

В течение года ребята активно усваивали игры предков, с которыми они познакомились только в стенах детского сада. Ко дню защитника Отечества в целях популяризации национальных настольных игр был устроен турнир среди отцов и среди кружковцев мальчиков. Данное мероприятие показало, что ребята, которые не посещают кружок, заинтересовались играми, и желающие после турнира могли попробовать поиграть.

Также необходимо отметить, что среди ребят подготовительной группы в несколько этапов были проведены настольные игры с символами Якутии, «Животный мир Якутии», «Растительный мир Якутии», «Герои якутских сказок», а также оценка умений играть национальные настольные игры. Заключительный контроль по итогам всех этапов показала, что есть значительная динамика в уровне усвоения знаний, приобретения навыков в сравнении контрольным срезом на начало работы кружка (табл. 1, 2).

Таблица 1

(Сентябрь 2018 г.)

Название игр	низкий	средний	высокий
Символы Якутии	33 %	42 %	25 %
«Растительный мир Якутии»	42 %	42 %	16 %
«Животный мир Якутии»	42 %	50 %	8 %
«Герои якутских сказок»	50 %	42 %	8%
Якутские настольные игры	67 %	25 %	8 %

(Май 2019 г.)

Название игр	низкий	средний	высокий
Символы Якутии	17 %	50 %	33 %
«Растительный мир Якутии»	17 %	50 %	33 %
«Животный мир Якутии»	8 %	67 %	25 %
«Герои якутских сказок»	16 %	67 %	17 %
Якутские настольные игры	17 %	50 %	33 %

Выводы. Подводя итог можно отметить, что настольные игры необходимы для детей дошкольного возраста с позиции расширения кругозора, развития мелкой и крупной моторики, развития познавательной сферы, коммуникативных навыков, умения сотрудничать и формирования личности, которая знает свои корни и культуру, ведь к общемировой культуре личность приходит через познание культуры своего народа.

Литература:

1. Андросова, М.И., Афанасьева, Л.И. Этнокультурные традиции семейного воспитания народов Северо-востока России // Проблемы современного педагогического образования. 2017. – выпуск 55, часть 6 С. 10-17.
2. Бондаренко, А.К., Матусик, А.И. Воспитание детей в игре: пособие для воспитателя детского сада. - М.: Просвещение, 1983 - 192 с.
3. Касаткина, Е.И., Иваненко, С.С, Реуцкая, Н.А, Смирнова, Н.А., Смирнова, А.Н. Познавательное и социальное развитие дошкольников средствами игры. – Вологда: Издательство Вологодского института развития образования, 2001. - 46 с.
4. Федоров А.С. Саха төрүт оонньуулар. Народные игры и забавы Саха Якутск: Бичик, 2013. - 79 с. (на якутском языке).
5. Эльконин, Д.Б. Психология игры. – М.: Книга по Требованию, 2013. – 228 с.
6. <http://municipal.garant.ru/#/document/162017287>
7. <http://ivo.garant.ru/#/document/77677348/paragraph/1:0>

Педагогика**УДК 373.1****магистрант 2 курса кафедры дошкольного образования Антонова Айыына Юрьевна**

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

старший преподаватель Яковлева Саргылана Степановна

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

О ПОТЕНЦИАЛЕ НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ ДЕТСКИХ САДОВ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается потенциал негосударственных дошкольных образовательных организаций в системе дошкольного образования. Авторы проводят анализ действующих государственных программ, статистических данных, касающихся негосударственного сектора дошкольного образования, определяя основные достоинства и зоны роста данной сферы. В статье рассматривается опыт реализации программы государственного субсидирования в частных дошкольных образовательных организациях.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, дошкольное образование, негосударственный сектор дошкольного образования, вариативные формы дошкольного образования, качество, образовательные услуги.

Annotation. This article examines the potential of non-state preschool educational organizations in the system of preschool education. The authors analyze existing state programs and statistical data related to the non-state sector of preschool education, identifying the main advantages and growth areas of this sphere. The article considers the experience of implementing the state subsidy program in private preschool educational organizations.

Keywords: preschool educational organization, preschool education, non-governmental sector of preschool education, variable forms of preschool education, quality, educational services.

Введение. Задачи доступности и качества дошкольного образования является важным направлением развития науки и общества. В современных условиях увеличения потребности семей в услугах в сфере дошкольного образования, встает вопрос о качестве и разнообразии его вариативных форм. В настоящей статье поставлена задача - освещение потенциала негосударственных детских садов. Опыт показывает успешность данной формы организации реализации дошкольного образования.

Изложение основного материала статьи. Актуальность вопроса развития негосударственного сектора дошкольного образования обусловлена проблемой сохраняющегося дефицита мест в бюджетные детские сады, общим увеличением числа детей, потребностью отдельных семей в вариативном образовании. Все дети дошкольного возраста должны быть обеспечены местами в дошкольных образовательных организациях – это определено Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», Указом президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». В действительности многие дети до 7 лет могут попасть в детский сад лишь незадолго до поступления в первый класс школы. Поэтому есть необходимость изучения проблемы развития и совершенствования вариативных форм организации дошкольного образования.

Негосударственную область дошкольного образования представляют частные организации (индивидуальные предприниматели, семейные детские сады, группы по присмотру и уходу за детьми, центры развития и др.). Данные организации приравнены к государственным детским садам в соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», т.е. требования стали общими [1].

Частные детские сады изначально встречают проблему медленной окупаемости вложений. Прежде чем предприятие в сфере образовательных услуг начнет приносить должную прибыль, должно пройти большее время для формирования репутации среди родителей, наращивания клиентской базы, чем в других сферах бизнеса. Открытие негосударственного детского сада всегда связано со значительными вложениями в здание, оборудование, мебель, инвентарь, персонал, рекламу. По этой причине возникает высокая себестоимость образовательных услуг и услуг по присмотру и уходу за детьми в частном секторе, что может влиять на то, что многие индивидуальные предприниматели вскоре после открытия детского сада вынуждены приостанавливать бизнес.

Зарубежные практики стран с рыночной экономикой показывают, что негосударственный сектор является необходимым элементом дошкольного образования. В западных странах этот сегмент составляет – 15%. В России он занимает 1,8% от общего рынка дошкольных образовательных услуг [2].

По установленным данным Института социального анализа и прогнозирования в 2017 году дошкольное образование в нашей стране доступно лишь для одной третьей части количества всех детей, нуждающихся в детском саду, а уровень образовательных услуг имеет тенденцию снижению.

По данным государственной статистики данные регионы лучше всех обеспечены местами в детский сад: Чукотский автономный округ, Новгородская область, Республика Коми, Мурманская, Магаданская, Владимирская, Вологодская области. Обеспеченность местами в дошкольные организации меньше чем на половину обнаружена в Ингушетии, Дагестане, Чеченской республике.

Сдерживание развития частного сектора дошкольного образования исследователи (Е.С. Комарова, А.А. Кузнецов, А.Н. Мухитдинов и др.) связывают со следующими причинами:

- сложность получения лицензии,
- высокая себестоимость услуг,
- трудности, связанные с повышением качества услуг.

Изучение проблемы развития частных дошкольных образовательных организаций требует системного подхода, так как затрагиваются интересы различных социальных институтов, в том числе и государства. Это объясняет наличие неоднозначных источников по данной теме. Российские ученые и практики исследовали данную сферу с различных аспектов. С одной стороны, демонстрируются позитивные изменения, которые предпринимают государственные субъекты (В.В. Садьрин [3], О.А. Скорлупова [4]). Наряду с этим имеется ряд материалов, где отражаются проблемные стороны негосударственного сектора дошкольного образования (Е.С. Комарова [5], А.А. Кузнецов [6] и др.).

Для преодоления различных проблем, сдерживающих развитие частного сектора дошкольного образования государственная власть предлагает ввести различные инструменты поддержки:

- организация инфраструктуры поддержки бизнес-инкубаторов,
- проведение конкурсов на гранты начинающим предпринимателям,
- развитие гарантийных фондов,
- финансирование мест в негосударственных организациях дошкольного образования средствами бюджетов субъектов страны,
- субсидии на оснащение необходимым дидактическими материалами, инвентарем и др.,
- развитие кадрового потенциала,
- налоговые льготы.

В соответствии с государственной программой РФ «Развитие образования» на 2018-2025 гг., направлением (подпрограммой) «Содействие развитию дошкольного и общего образования» в нашей стране предусмотрена организация ведомственных целевых программ и отдельных мероприятий, которые должны обеспечить:

- сохранение доступности дошкольного образования для всех детей дошкольного возраста;
- оптимизацию численности воспитанников на одного педагога (12 человек);
- увеличение заработной платы педагогов;
- поддержку педагогических кадров – обеспечение овладения педагогами дошкольных образовательных организаций современными образовательными технологиями и методиками обучения;
- актуализацию требований санитарных и строительных норм, пожарной безопасности и иных требований к инфраструктуре образовательных организаций.

Частные детские сады относятся к группе социально-ориентированных некоммерческих организаций, поэтому на них распространяется действие Федерального закона «О некоммерческих организациях», и им должна оказываться государственная поддержка (финансовая, имущественная, информационная, консультационная поддержка, а также поддержка в области развития профессиональной компетентности педагогов и др.) [7].

В республике Саха (Якутия) доля частных лицензированных дошкольных образовательных организаций составляет 4,5 % от общего количества детских садов, что является одним из высоких показателей по стране, наряду с г. Москва, Свердловской областью, Ямало-Ненецким автономным округом и др.

В республике реализуется предоставление бюджетных субсидий частным дошкольным образовательным организациям на оплату труда, приобретение учебных пособий, средств обучения, игрушек (за исключением расходов на содержание зданий и оплату коммунальных услуг).

За последние годы, рождаемость в городе Якутске, столице республики, неуклонно растет, что подтверждают статистические данные, представленные на рисунке 1.

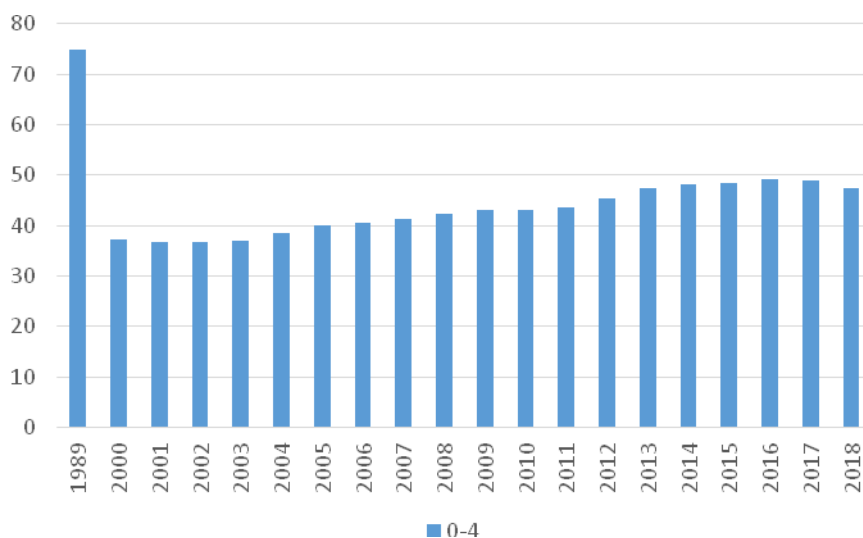


Рисунок 1. Население города Якутска в возрасте от 0 до 4 лет (по данным территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Республике Саха (Якутия)), тыс. чел.

По сравнению с предыдущей переписью населения в городе Якутске, рост населения внушительный, т.к. произошло увеличение на более чем 20%. В первую очередь, это явилось следствием естественного прироста и миграции. Миграционные процессы в Республике Саха (Якутия) имеют внутриреспубликанский и внешний характер. Позитивное изменение демографической ситуации и миграционное движение за последние годы показали неготовность столичной системы дошкольного образования обеспечить всех детей местами в детских садах и услугами дошкольного образования. Показатели сети дошкольного образования в г. Якутск представлены в таблице 1.

Таблица 1

Показатели сети дошкольного образования в г. Якутск

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Очередность в детские сады от 0 до 7 лет (на конец года)	15362	18786	19229	14772	15216	14735	15748
Очередность в детские сады от 3 до 7 лет (на конец года)	6069	7234	6611	0	0	1756	4186
Количество мест в муниципальных ДОО (мощность ДОО)	7710	8060	8590	9975	10796	10896	10896
Численность детей в муниципальных ДОО (фактически)	12229	13053	13673	16087	16836	17289	17250
Численность детей в частных ДОО	146	669	810	1750	2200	3459	3577
Количество муниципальных детских садов	56	56	57	59	59	60	59
Количество частных детских садов, имеющих лицензию на образовательную деятельность	2	2	4	8	28	28	34

Как показывает статистика, численность детей, стоящих в очереди на место в детском саду, а также переполненность детских садов с каждым годом неуклонно растет, в то время как количество детских садов за последние 5 лет почти не изменилось. На 1 января 2019 года охвачены дошкольным образованием 21 652 ребенка в возрасте от 2 до 7 лет.

Программа Российской Федерации «Развитие образования», предусматривает выделение субсидий на создание дополнительных мест в частных детских садах. В республике в 2019 году начала действовать обновленная программа субсидирования частных детских садов.

Недостатки существующей системы субсидирования по мнению руководителей частных дошкольных организаций заключаются в том, что назначенные деньги поступают с большой временной задержкой. Кроме того, они указывают, что размер субсидии в сумме 3 917 рублей за одного ребенка не индексировался с декабря 2015 года.

Если говорить о суммах, направляемым из бюджета на субсидии частным дошкольным образовательным организациям, то в 2018 году предусмотрено, в общей сложности (из бюджета республики и города), порядка 110 млн рублей. 86% указанной суммы обеспечивается республикой, 14% — городом. По данным на сентябрь 2019 г. в частных ДОО насчитывается 1849 детей в возрасте от 3 до 7 лет и 1506 – до 3 лет. Однако, по словам предпринимателей, число детей, как правило, растет до конца года и стабилизируется только в декабре. При этом, расчет общего объема финансирования на субсидии на 2019 г. определяется, исходя из норматива 2280 воспитанников.

Одним из инициаторов данной программы в Якутске, было отмечено, что со стороны частных детских садов бывают случаи нарушений в части предоставления отчетности. Например, субсидии считают на детей без прописки, не стоящих в городской очереди, или не того возраста.

Можно сделать вывод о том, что необходимо разработать согласованный проект изменений в существующее положение о субсидиях, которые будут затрагивать вопросы интересов родителей и детей, не подпадающих под критерии для получения субсидий в Якутске.

Отметим основные достоинства и недостатки негосударственного сектора дошкольного образования.

К достоинствам можно отнести:

- возможность выбора семьей образовательной организации, в соответствии со своими потребностями;
- малая комплектация групп. Благодаря этому, обеспечивается индивидуальный подход к обучению и развитию детей;
- широкий ассортимент предлагаемых блюд и возможность подбора подходящего рациона питания для каждого воспитанника;
- родители имеют право влиять на учебно-воспитательный процесс - например, через попечительский совет. В частности, они могут инспектировать кухню, присутствовать на занятиях и т.п.;
- многие частные сады работают по системе «детский сад – школа».

Наряду с плюсами в деятельности негосударственных детских садов отмечаются и существенные недостатки:

- высокая стоимость,
- не предусмотрена законом компенсация части родительской платы за содержание ребёнка в ДОО (за исключением отдельных регионов),
- не всегда частный детский сад расположен рядом с домом,
- иногда желание угодить родителям за их собственные деньги вредит учебно-воспитательному процессу.

Выводы. Можно сделать вывод о том, что в Российской Федерации сформирована нормативно-правовая основа для поддержки функционирования негосударственных форм дошкольного образования.

Решение государственной задачи обеспечения детей местами в детских садах в первую очередь видится в развитии негосударственного дошкольного образования. Стабильный спрос на места в частных детских садах, и существующая очередь в государственные сады требует совершенствования системы вариативных форм организации дошкольного образования.

Литература:

1. Федеральный закон «Об образовании в российской Федерации». – М.: Проспект, 2013. – 160 с.
2. Савинская О.Б. Родительская оценка услуг детского сада: ценность воспитания и обучения / О.Б. Савинская // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2015. – Т. 18. – № 2. – С. 115-129.
3. Садырин В.В. Поддержка и развитие дошкольного образования / В.В. Садырин // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 6. – С. 16-17.
4. Скоролупова О.А. Об основных направлениях государственной политики в сфере дошкольного образования / О.А. Скоролупова // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 9. – С. 5.
5. Комарова Е.С. Проблемы развития частного сектора в отечественной системе примере Челябинской области / Е.С. Комарова // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 9. – С. 15-21.
6. Кузнецов А.А. Дошкольное образование на рубеже веков: развитие муниципального и негосударственного секторов / А.А. Кузнецов // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 9. – С. 26.
7. Леонидова Г.В. Негосударственное дошкольное образование: текущая практика территориального развития / Г.В. Леонидова, И.И. Свирелкина // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. – 2016. — 1 (43). – С. 148-156.

Педагогика

УДК 37.013

доцент кафедры общей и клинической психологии Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна
ЧОУ ВО «Московская международная академия» (г. Москва);
доцент кафедры педагогики и образовательных технологий Пашина Светлана Алексеевна
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные образовательные технологии, которые применяют преподаватели в вузе. Среди которых представлены, следующие: технология развития критического мышления, проектная технология, технология развивающего обучения, здоровьесберегающие технологии, игровые технологии, модульная технология, технология мастерских, кейс – технология, технология интегрированного обучения, педагогика сотрудничества, технологии уровневой дифференциации, групповые

технологии, традиционные технологии.

Ключевые слова: профессиональное образование, образование, педагогический процесс, вуз, технология, образовательные технологии, преподавание.

Annotation. The article discusses the current educational technology that teachers use at the university. Among which are the following: technology for the development of critical thinking, project technology, technology for developing education, health-saving technologies, game technologies, modular technology, workshop technology, case technology, integrated learning technology, pedagogy of cooperation, level differentiation technologies, group technologies, traditional technologies.

Keywords: vocational education, education, pedagogical process, university, technology, educational technology, teaching.

Введение. В настоящее время в сфере российского образования происходят кардинальные изменения. Новые образовательные стандарты нацеливают педагога на формирование у обучающихся универсальных компетенций, которые могут быть сформированы только в результате деятельности последнего в условиях выбора и при использовании педагогом индивидуально-ориентированных технологий, что делает их освоение и внедрение особенно актуальными.

Как пишет В.А. Сластенин, технология – это совокупность и последовательность методов и процессов преобразования исходных материалов, позволяющих получить продукцию с заданными параметрами.

Г.М. Коджаспирова дает понятие образовательной технологии – это система способов, приемов, шагов, последовательность выполнения которых обеспечивает решение задач воспитания, обучения и развития личности воспитанника, а сама деятельность представлена процедурно, т.е. как определенная система действий; разработка и процедурное воплощение компонентов педагогического процесса в виде системы действий, обеспечивающих гарантированный результат. [1].

Изложение основного материала статьи. У педагогов возникла проблема – превратить традиционное обучение, направленное на накопление знаний, умений, навыков, в процесс развития личности обучающегося.

Для реализации познавательной и творческой активности обучающегося в учебном процессе используются современные образовательные технологии, дающие возможность повышать качество образования, более эффективно использовать учебное время и снижать долю репродуктивной деятельности учащихся за счет снижения времени, отведенного на выполнение домашнего задания. Современные образовательные технологии ориентированы на индивидуализацию, дистанционность и вариативность образовательного процесса, академическую мобильность обучаемых, независимо от возраста и уровня образования. В вузе представлен широкий спектр образовательных педагогических технологий, которые применяются в учебном процессе [1].

В условиях реализации требований новых образовательных стандартов наиболее актуальными становятся технологии:

Информационно – коммуникационная технология; которой отводится большое значение, т.к. обучающийся должен владеть информацией, уметь ею пользоваться, выбирать из нее необходимое для принятия решения, работать со всеми видами информации и т.д. И сегодня преподаватель должен понимать, что в информационном обществе он перестает быть единственным носителем знания, как это было раньше. В некоторых ситуациях студент знает больше, чем он, и роль современного педагога – это в большей степени роль проводника в мире информации.

Информатизация образования – это приведение системы образования в соответствие с потребностями и возможностями информационного общества.

В качестве ведущих направлений использования ИКТ в обучении, как правило, выступают следующие:

- формирование первичных навыков работы с информацией – ее поиска и сортировки, упорядочивания и хранения;

- освоение информационных и коммуникационных средств как одного из основных инструментов деятельности, приобретения навыков работы с общепользовательскими инструментами (прежде всего, с текстовым редактором и редактором презентаций, динамическими таблицами); различными мультимедийными источниками; некоторыми инструментами коммуникации (прежде всего, с Интернетом).

Занятия с использованием информационных технологий имеют ряд преимуществ перед традиционными.

Паря с использованием информационных технологий становится более интересным для студентов, следствием чего, как правило, становится более эффективное усвоение знаний; улучшается уровень наглядности на занятии.

Использование некоторых компьютерных программ позволяет облегчить труд педагога: подбор заданий, тестов, проверка и оценка качества знаний, тем самым на занятии освобождается время для дополнительных заданий (за счет того, что материалы заранее заготовлены в электронном виде).

Технология развития критического мышления. Что понимается под критическим мышлением? Критическое мышление – тот тип мышления, который помогает критически относиться к любым утверждениям, не принимать ничего на веру без доказательств, но быть при этом открытым новым идеям, методам. Критическое мышление – необходимое условие свободы выбора, качества прогноза, ответственности за собственные решения. Критическое мышление, таким образом, по сути – некоторая тавтология, синоним качественного мышления.

Позволяет развивать критическое мышление учащихся при организации их работы с различными источниками информации (специально написанные тексты, параграфы учебника, видеofilмы и т.д.).

Мотивацию учащихся к изучению нового материала осуществляют, привлекая их к самостоятельному полаганию, рефлексии, а также организуя коллективную, парную и индивидуальную работу на занятии.

Цель технологии: научить обучающегося самостоятельно мыслить, осмысливать, определять главное, структурировать и передавать информацию, чтобы другие узнали о том, что нового он открыл для себя.

Основные методические приемы развития критического мышления: Учебно-мозговой штурм, Интеллектуальная разминка, Эссе, Приём «Корзина идей», Да – нет и т.д.

Проектная технология. Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Он возник еще в начале нынешнего столетия в США. Его называли также методом проблем и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским

философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В.Х. Килпатриком. Чрезвычайно важно было показать детям их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. Для этого необходима проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для ребенка, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания, новые знания, которые еще предстоит приобрести [2].

Цель технологии - стимулировать интерес учащихся к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность, предусматривающим решение этих проблем, умение практически применять полученные знания.

В современном российском вузе проектная система обучения начала возрождаться лишь в 1980-х – 90-х годах, в связи с реформированием профессионального образования, демократизацией отношений между педагогом и обучающимся, поиском активных форм познавательной деятельности последних.

Технология развивающего обучения. Основой развивающего обучения является «зона ближайшего развития». Это понятие принадлежит советскому психологу Л.С. Выготскому.

Главная идея заключается в том, что все знания, которым можно научить обучающихся, делятся на три вида. Первый вид включает в себя то, что ученик уже знает. Третий – это, наоборот, то, что ученику абсолютно неизвестно. Вторая же часть находится в промежуточном положении между первой и второй. Это и есть зона ближайшего развития.

Развивающее обучение разрабатывалось с конца 50-х годов в рамках школ Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина.

Сегодня под проблемным обучением понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством педагога проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность обучающихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Технология проблемного обучения предполагает организацию под руководством преподавателя самостоятельной поисковой деятельности студентов по решению учебных проблем, в ходе которых у обучающихся формируются новые знания, умения и навыки, развиваются способности, познавательная активность, любознательность, эрудиция, творческое мышление и другие личностно значимые качества [4].

Здоровьесберегающие технологии. Обеспечение студенту возможности сохранения здоровья за период обучения в вузе, формирование у него необходимых знаний, умений и навыков по здоровому образу жизни и применение полученных знаний в повседневной жизни.

Организация учебной деятельности с учетом основных требований к уроку с комплексом здоровьесберегающих технологий:

- соблюдение санитарно - гигиенических требований (свежий воздух, оптимальный тепловой режим, хорошая освещенность, чистота), правил техники безопасности;
- рациональная плотность занятия (время, затраченное студентами на учебную работу) должно составлять не менее 60 % и не более 75-80%;
- четкая организация учебного труда;
- строгая дозировка учебной нагрузки;
- смена видов деятельности;
- обучение с учетом ведущих каналов восприятия информации обучающимися (аудиовизуальный, кинестетический и т.д.);
- место и длительность применения ТСО;
- включение в занятие технологических приемов и методов, способствующих самопознанию, самооценке обучающихся;
- построение занятия с учетом работоспособности студентов;
- индивидуальный подход к обучающимся с учетом личностных возможностей;
- формирование внешней и внутренней мотивации деятельности обучающихся;
- благоприятный психологический климат, ситуации успеха и эмоциональные разрядки;
- профилактика стрессов;
- работа в парах, в группах, как на местах, так и у доски, где ведомый, более «слабый» студент чувствует поддержку товарища; стимулирование обучающихся к использованию различных способов решения, без боязни ошибиться и получить неправильный ответ;
- целенаправленная рефлексия в течение всего занятия и в его итоговой части.

Применение таких технологий помогает сохранению и укреплению здоровья обучающихся; предупреждение переутомления студентов на парах; улучшение психологического климата в студенческих коллективах; снижение показателей заболеваемости обучающихся, уровня тревожности [3].

Использование данных технологий позволяют равномерно во время занятия распределять различные виды заданий, чередовать мыслительную деятельность, определять время подачи сложного учебного материала, выделять время на проведение самостоятельных работ, нормативно применять ТСО, что дает положительные результаты в обучении.

Игровые технологии. Уровень обучения и воспитания в вузе в значительной степени определяется тем, насколько педагогический процесс ориентирован на психологию возрастного и индивидуального развития обучающегося. Это предполагает психолого-педагогическое изучение студентов на протяжении всего периода обучения с целью выявления индивидуальных вариантов развития, творческих способностей каждого учащегося, укрепления его собственной позитивной активности, раскрытия неповторимости его личности, своевременной помощи при отставании в учебе или неудовлетворительном поведении. Особенно важно это на младших курсах в вузе, когда только начинается целенаправленное профессиональное образование, когда учеба становится ведущей деятельностью, в лоне которой формируются психические свойства и качества личности, прежде всего познавательные процессы и отношение к себе как субъекту познания (познавательные мотивы, самооценка, способность к сотрудничеству и пр.).

Изученный в процессе игровой деятельности материал забывается обучающимися в меньшей степени и медленнее, чем материал, при изучении которого игра не использовалась. Это объясняется, прежде всего, тем, что в игре органически сочетается занимательность, делающая процесс познания доступным и увлекательным для студентов, и деятельность, благодаря участию которой в процессе обучения, усвоение знаний становится более качественным и прочным [5].

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком — наличием четко поставленной цели обучения и соответствующего ей педагогического результата, которые могут быть обоснованы, выделены в ясном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Определение места и роли игровой технологии в учебном процессе, сочетания элементов игры и учения во многом зависят от понимания педагогом функций и классификации педагогических игр.

В развивающих играх, в этом заключается их главная особенность — удалось объединить один из основных принципов обучения — от простого к сложному — с очень важным принципом творческой деятельности — самостоятельно по способностям, когда обучающийся может подняться до «потолка» своих возможностей.

Выводы. Таким образом, используя инновационные образовательные технологии преподавания в вузе, можно решить следующие взаимообусловленные проблемы:

1. Через формирование умений ориентироваться в современном мире, способствовать развитию личности обучающихся с активной гражданской позицией умеющей ориентироваться в сложных жизненных ситуациях и позитивно решать свои проблемы.

2. Изменить характер взаимодействия субъектов системы образования: педагог-обучающийся — партнеры, единомышленники, равноправные члены «одной команды».

3. Повысить мотивацию обучающихся к учебной деятельности.

Позитивная мотивация к учебе у студентов может возникнуть в том случае, когда соблюдены 3 условия:

• мне интересно то, чему меня учат;

• мне интересен тот, кто меня учит;

• мне интересно как меня учат.

Высокая мотивация к учебной деятельности обусловлена еще и многогранностью учебного процесса. Идет развитие разных сторон личности обучающихся, путем внедрения в учебный процесс различных видов деятельности.

4. Уделять больше внимания изучению и овладению современными педагогическими технологиями, позволяющими существенно изменить методы организации образовательного процесса, характер взаимодействия субъектов системы, и, наконец, их мышление и уровень развития.

Литература:

1. Ахмедова Э.М. Образовательный коворкинг как инновационная форма организации образовательного процесса в вузе // Психологическое здоровье личности: теория и практика: материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Отв. ред. И.В. Белашева. — Ставрополь: СКФУ, 2018. — 259 с.

2. Ищак Е.Р. Современные педагогические технологии как основа проектирования учебных занятий в вузе // СТЭЖ. 2011. №14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-pedagogicheskie-tehnologii-kak-osnova-proektirovaniya-uchebnyh-zanyatiy-v-vuze> (дата обращения: 18.03.2020).

3. Мельников С.В. Образовательные технологии в вузе — новые подходы // Развитие современного образования: теория, методика и практика: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 29 мая 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.] — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — С. 207-218. — ISSN 2413-4007.

4. Останина С.А., Птицына Е.В. Современные образовательные технологии в вузе: обобщение теоретического и практического опыта // Проблемы современного образования. 2018. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-obrazovatelnye-tehnologii-v-vuze-obobschenie-teoreticheskogo-i-prakticheskogo-opyta> (дата обращения: 03.03.2020).

5. Современные образовательные технологии: педагогика и психология: монография. Книга 16 / О.К. Асекретов, Б.А. Борисов, Н.Ю. Бугакова и др. — Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2015. — 318 с.

Педагогика

УДК 371.13:51

старший преподаватель Бажан Зинаида Ивановна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

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

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ

Аннотация. Автор статьи рассматривает математическую компетентность как составляющую профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, формирование которой может осуществляться в процессе изучения дисциплин математического цикла в педвузе.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентность, математическая компетентность, методико-математическая подготовка учителей начальных классов.

Annotation. The author considers mathematical competence as a component of future primary school teachers professional training, the formation of which can be carried out in the process of studying the mathematical cycle disciplines at a teacher training university.

Keywords: competency-based approach, competence, mathematical competence, methodological and mathematical training of primary school teachers.

Введение. Социально-экономические и политические изменения, происходящие в современном обществе, требуют кардинальных преобразований во всех сферах, в том числе и в сфере образования. В качестве основы модернизации современного педагогического образования выдвигается компетентностный подход, направленность которого ориентирована на подготовку квалифицированного и компетентного учителя, готового к постоянному профессиональному росту.

Особую актуальность приобретает проблема подготовки будущих учителей начальных классов, которые в силу многопрофильности своей педагогической деятельности призваны закладывать основы общей

образованности обучающихся начального звена общеобразовательной школы. Значимость этого уровня образования в развитии личности младших школьников обуславливает необходимость подготовки учителя начальных классов к компетентному осуществлению образовательной деятельности различных направлений, в частности, по математике [2].

Математическая подготовка является составной частью профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы. Поэтому одной из главных задач математической подготовки будущих учителей начальных классов является формирование у них математической компетентности.

Целью статьи является охарактеризовать основные теоретико-практические аспекты формирования математической компетентности будущих учителей начальных классов.

Изложение основного материала статьи. Под компетентным подходом в образовании понимается направленность учебного процесса на формирование и развитие основных компетентностей личности. Это требует переноса акцента с усвоения определенных знаний, умений и навыков на формирование и развитие личности способности самостоятельно практически действовать в нестандартных, творческих, жизненных ситуациях. Компетентность каждого человека связана с его профессиональной деятельностью. Профессиональной деятельностью педагога является его педагогическая деятельность. Следовательно, профессиональная компетентность – это ключевое понятие для характеристики педагогической деятельности или профессиональной деятельности педагога. Поэтому изначально определимся, что означает термин «компетентность» и как раскрывается его смысл в работах ведущих исследователей компетентностного подхода в образовании таких, как: И.А. Зимней, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова и других авторов.

Так, А.В. Хуторской определяет понятие «компетентность» как «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [7]. В свою очередь автор под компетенцией понимает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способностей деятельности), необходимых для осуществления качественной продуктивной деятельности в определенной сфере.

С точки зрения И.А. Зимней компетентность определяется как интеллектуально- и личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека [1].

В.Д. Шадриков под компетентностью понимает «системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности» [8]. Автор считает, что успешность педагогической деятельности современного педагога определяется совокупностью следующих основных компетентностей:

- компетентностью в области личностных качеств педагога;
- компетентностью в целеполагании педагогической деятельности;
- компетентностью в мотивации обучающихся на активное участие в учебно-воспитательном процессе;
- компетентностью в обеспечении информационной основы педагогической деятельности;
- компетентностью в разработке программы педагогической деятельности с последующей ее реализацией;
- компетентностью в организации непосредственной профессиональной деятельности педагога [8, с. 7].

Учитель начальных классов обладает многопрофильностью в своей педагогической деятельности, поскольку преподает в начальной школе ряд учебных предметов, в частности, один из таких основных предметов как математика. Поэтому важное место в подготовке учителей начальных классов должна занимать математическая компетентность.

Сущность и практические основы математической компетентности педагога отражены в работах исследователей компетентностного подхода в образовании: О.В. Лешер, В.П. Матвейкиной, М.Л. Палеевой, О.С. Пономарчук, В.Г. Плаховой и других.

О.В. Лешер определяет математическую компетентность субъекта, как «интегративное качество, основывающееся на развитой самостоятельной познавательной деятельности, на математических знаниях, умениях, навыках, характеризующее готовность и способность применять и совершенствовать их на практике» [3, с. 103].

По мнению В.П. Матвейкина в структуру математической компетентности обучающегося вуза входят математические знания и умения, математическое мышление, стремление к постоянному самообразованию и самосовершенствованию в изучении предмета «математика», а также опыт профессионально-ориентированной математической деятельности [4, с. 115].

М.Л. Палева рассматривает математическую компетентность студента как «комплекс усвоенных математических знаний и методов деятельности» [5, с. 123].

Н.Г. Ходырева определяет математическую компетентность студента как «системное свойство личности, выражающееся в наличии глубоких и прочных знаний по математике, в умении применять имеющиеся знания в новой ситуации, способности достигать значимых результатов и качества в деятельности» [6].

Другими словами, математическая компетентность предполагает наличие высокого уровня знаний по математике и опыта самостоятельной деятельности на основе этих знаний.

Как показывают наблюдения из практики большинство нынешних учителей и будущих учителей начальных классов не в состоянии методически грамотно организовать учебный процесс. Все это объясняется недостатками профессионально-педагогической подготовки обучающихся в педузее.

Математическая компетентность будущих учителей начальных классов формируется в процессе овладения ими учебной дисциплины «Методика преподавания математики в начальной школе». Содержание данного учебного курса направлено, прежде всего, на формирование у будущих учителей начальных классов составляющих методической компетентности в обучении младших школьников математике. Овладение студентами учебной дисциплиной «Методика обучения математике в начальной школе» происходит во время лекций, практических и семинарских занятий. Степень активности студентов в процессе обучения является важным фактором успеха в овладении ими будущей профессией.

Для формирования методико-математической компетентности будущих учителей начальных классов лекции и практические занятия должны быть построены с учетом современных технологий обучения, которые реализуют установку на высокую активность обучающегося в учебном процессе. Лекционный материал курса должен быть направлен на освоение инновационных технологий математического образования младших школьников с тем, чтобы будущие учителя начальных классов умели применять современные методики и технологии в процессе обучения младших школьников математике.

Планы практических занятий должны предусматривать решение не только учебно-методических и ситуационных задач, но и предусматривать дискуссии и имитацию фрагментов уроков, методики работы над отдельными задачами, выполнение индивидуально-исследовательских заданий в виде учебных проектов, что является подготовкой к педагогической практике. На практических занятиях целесообразно уделять время для презентации студентами результатов выполнения индивидуально-исследовательских заданий.

Проблему формирования математической компетентности будущего учителя начальной школы можно решить через введение в учебный процесс дисциплины по выбору, что позволит усилить профессиональную направленность будущих учителей начальных классов. Данная дисциплина по выбору может служить дополнением к основному учебному курсу «Методика преподавания математики в начальной школе». В рамках дисциплины по выбору можно предложить дисциплину с названием «Математическая компетентность будущих учителей начальных классов». Включение данной дисциплины в учебный процесс будет способствовать формированию более четких представлений у обучающихся о математической компетентности. Изучение данной дисциплины позволит расширить и углубить знания обучающихся в плане их подготовки к реализации предмета «Математика» в начальной школе. В разработку содержания данного курса было бы рационально включить следующие структурные компоненты:

- математическая компетентность: значение, структура и содержательное наполнение компонентов математической компетентности;

- реализация предмета «Математика» в начальной школе согласно новых ФГОСов (характеристика современных вариативных и альтернативных программ по математике для начальных классов, рассмотрение нормативных документов, регламентирующих содержание предмета «Математика» в начальной школе, анализ учебников по математике для начальных классов разных авторов);

- формы обучения математике младших школьников (рассмотрение типов уроков по ФГОС, их предназначение и структура; проектирование конспектов уроков по математике согласно новым требованиям; рассмотреть виды и особенности организации внеурочной деятельности младших школьников по математике);

- инновационные технологии в процессе обучения математике младших школьников (рассмотреть возможности их использования на уроках математики в начальной школе);

- нормативно-методический арсенал документов для начальной школы и работа с ним.

Выводы. Таким образом, формирование методико-математической компетентности требует использования на занятиях по предметам математического цикла современных технологий обучения студентов, ориентированных на компетентностный подход. Методика обучения математике для будущих учителей начальных классов может быть эффективной только в том случае, когда она строится на методах и приемах, активизирующих деятельность самого обучаемого, служит умственному его развитию. Чем активнее познавательная деятельность обучаемого, тем выше эффективность усвоения учебного материала и тем больше вероятности, что приобретенные знания будут методически грамотно применяться им в учебном процессе.

Литература:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 2004. – 52 с.

2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М.: АПКИПРО, 2002. – 24 с.

3. Лешер О.В., Сергеева Е.В. Модель развития математической компетентности студентов технических вузов в процессе математической подготовки // Вести. Челябин. Гос. Пед. ун-та, 2010. – № 5. – С. 101-109.

4. Матвейкина В.П. Модель формирования математической компетентности студентов университета // Вести. Оренбург. гос. ун-та, 2012. – № 2. – С. 115-121.

5. Палева М.Л. Опыт развития математической компетентности студентов технических специальностей // Вести. Томск. Гос. пед. ун-та, 2009. – № 10. – С. 122-128.

6. Ходырева Н.Г. Методическая система становления готовности будущих учителей к формированию математической компетентности школьников: дис.. канд. пед. наук. Волгоград, 2004. – 179 с.

7. Хуторской А.В. Ключевые компетентности как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование, 2003. – №2. – С. 58-64.

8. Шадриков В.Д., Кузнецова М.Д. Квалификация педагогических кадров – условие получения качественного образования. – Режим доступа: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/0wftkfy10/direct/62770945>

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Бакиева Ольга Афанасьевна

Институт психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);

студентка Новыхова Светлана Прокопьевна

Институт психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

ТРАДИЦИОННЫЙ КОСТЮМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЗНАНИЙ (НА ПРИМЕРЕ НАРОДНОГО КОСТЮМА ОБСКИХ УГРОВ)

Аннотация. В статье авторы рассматривают проблему этнокультурных знаний в ходе изучения традиционного костюма обских угров на уроках изобразительного искусства. В процессе анализа традиционного костюма обских угров, который сохранил самобытность культуры в закрытых обществах и донес до современности самобытные знаки и символы в почти неизменном виде. Авторы утверждают, что костюм является средством получения этнокультурных знаний (форма, крой, цвет).

Ключевые слова: этнокультурные знания, культура, традиционный народный костюм, обские Угры.

Annotation. In the article, the author considers the problem of ethno-cultural knowledge in the course of studying the traditional costume of the Ob Ugric peoples in art classes. In the process of analyzing the traditional costume of the Ob Ugrians, who preserved the identity of culture in closed societies and brought signs and symbols to the present day in an almost unchanged form, the author argues that the costume is a means of obtaining ethnocultural knowledge (shape, cut, color).

Keywords: ethnocultural knowledge, culture, traditional folk costume, Ob Ugric peoples.

Введение. На современном этапе развития общества реформы образования необходимо направить на развитие конкурентоспособной личности. В этом процессе следует организовать приобретение жизненного опыта опираясь на знания прошлого, традиции прошлых поколений.

Известно, что компетентность в традициях и истоках народной культуры помогает в развитии этнокультурных знаний и в духовном становлении. Таким образом, одной из главных задач обучения в общеобразовательной школе является формирование человека культуры.

Этнокультурное воспитание занимает значимое место в системе учебно-воспитательного процесса, так как оно участвует в развитии духовно-нравственных ценностей, социальных норм поведения, этнических взаимоотношений учащихся.

Это проблема не нова. Такие ученые, как Г.Н. Волков, И.П. Глинская, И.А. Горяева, А.С. Хворостов и др. посвятили большое количество исследований различным аспектам этнокультурного воспитания учащихся средствами народного искусства. Этнорегиональный компонент рассматривался педагогами Т.Я. Шпикалова, В.Г. Горяева и др.

Россия является многонациональным государством, в котором проживают более 150 народов, которые представляют богатый культурный опыт, знания, традиции.

Однако, культура обских угров в контексте российской культуры является малоизученной в силу своей изолированности и обособленности. Тем не менее, культура северных народов уникальна традициями и бытом которые можно, рассмотреть на примере костюма.

Известно, что этнокультурное воспитание в ходе знакомства с народными костюмами является сложным, долгосрочным учебно-воспитательным процессом, охватывающим различные аспекты и направления работы учителя, педагога, в которой немаловажное место занимают этнокультурные знания.

Изложение основного материала статьи. Изучение вопросов этнокультурных знаний и условий их формирования представляют теоретический, и практический интерес отражены ФГОС в изучении таких дисциплин как Изобразительное искусство.

Рассмотрим суть этнокультурных знаний через такие понятия как «этнокультура» и «знания».

Почти во всех областях быта различных народов проявляется этническая культура: в языке, в одежде, в воспитании, в фольклоре, в способе ведения домашнего хозяйства и т.д.

Так, по мнению М.М. Бахтина, «культура есть там, где есть две (как минимум) культуры, и что самосознание культуры есть форма ее бытия на грани с иной культурой» [1].

В педагогическом словаре термин «знание» трактуется как результат познания, совокупность научных сведений из соответствующей изучаемой области [2].

Следовательно, знания культуры – это процесс получения научных сведений из соответствующей области культуры, традиций.

Анализируя диссертационные исследования по теме этнокультурные знания, мы находим определение «этнокультурные знания подростков, которые трактуются, как результат отражения в сознании учащихся особенностей народной культуры и составляющих ее элементов, ценностного отношения к ним, способствуют формированию умений использовать их в художественно-творческой деятельности» [3].

Следовательно, мы в своем исследовании будем ориентироваться на понятие «этнокультурные знания средствами традиционного костюма как результат отражения знаний о народном костюме, составляющих его элементах (крой, цвет, орнаментация, материал и др.), эмоционально-ценностного отношения к традициям, технологиям, способам ношения одежды, которые способствуют (мотивируют) формированию умений использовать эти знания в художественно-творческой деятельности (рисунке, декоративно-прикладном творчестве и т.д.).

По мнению исследователей народной культуры, традиционная одежда является символом нации, потому что каждый человек в состоянии ощутить себя частью этноса, олицетворяет разнообразные связи человека с миром и поэтому может способствовать наиболее эффективному процессу формированию этнокультурных знаний.

Рассмотрим потенциал народного костюма на примере традиционного костюма обских угров.

Исследования традиционного костюма обских угров рассмотрены в работах Н.Ф. Прытковой [1951], Е.Г. Федоровой [1988, 2000], М.В. Южаниновой [1992], О.М. Рындиной [2005], А.М. Сязи [2005], А.А. Багардаевой [2005], и др.

Особенность народного костюма обских угров напрямую зависит от суровых климатических условий крайнего севера, в основе которого лежит промысловый охотоведческий культ, в котором существует четкая, устоявшаяся экосистема человек-природа-животный мир. В котором охотник не только добывает добычу, но и ведет работу по восстановлению популяции животных, сохраняя гармонию системы.

Знакомство с традиционным костюмом обских угров на уроках изобразительного искусства, позволит учащимся «проникнуть» в арктическую культуру аборигенных народов, выявить художественные особенности традиционного костюма.

По мнению исследователя культуры обских угров Богордаевой А.А. традиционный костюм представляет собой уникальный комплекс декоративно-прикладного творчества, сочетающий архаичные элементы с современными материалами [4].

Важным моментом в знакомстве с традицией костюма народов севера, изучение материала, из которого изготавливалась одежда ханты и манси, которая обуславливалась суровым климатом и особенностью труда и быта. Традиционный костюм угров можно разделить на одежду охотников-рыболовов (шкурки птиц и животных, кожа рыб и ровдуга), оленеводов (шкура животных и ровдуга), которая украшалась окрашиванием; металлическими подвесками, вышивкой бисером; аппликацией [5].

В мужской зимней одежде преобладала одежда глухого покроя (надеваемая через голову) трех видов: малица, гусь и парка [6].

Женщины носили распашную верхнюю одежду. Особое значение предают женской шубе-сах. Так как она буквально всю жизнь сопутствует человеку и отшивает ее старшая женщина в семье. Шуба-сах ценится, как художественное произведение в том случае если мастерица строго придерживалась традиций, не изменяя покрой и не модернизируя орнаменты. Головным убором служили капор, платок или капюшон малицы и гуся.

Таким образом, форма и крой традиционной одежды обских угров отражает охотоведческую культуру, традиции тундровиков, в которой учащиеся рассматривают принципы природосообразности, культуросообразности.

Одним из важных аспектов этнокультурных знаний, учащихся в анализе традиционного костюма обских угров будет анализ цветовых сочетаний в костюме.

Цвет несет в себе информативную, охранно-магическую, престижную функции в декоративно-прикладном искусстве, потому что мог выступать как символ национальной и региональной принадлежности или как определитель возраста и пола [3].

Проанализировав научные публикации исследователей арктической цветовой культуры мы пришли к выводу что, традиционными сочетаниями в одежде ханты и манси являются: красный - синий, красный – черный, красный-зеленый, зеленый – желтый, символизирующие живописную природу северного края.

В традиционном костюме важным носителем информации об особенностях этноса, традициях, их мировоззрении является орнаментальное искусство.

По мнению исследователей орнамента, бытовали универсальные мотивы и композиции: круг – круговорот бытия, вечность; круг с крестом внутри – колесо – солнце, время – год; квадрат - земное начало, ось мира; квадрат с крестом внутри – центр, поле, плодородие. Валюта - образ мирового древа; ломаная линия – грозные силы природы, молния; волнистая линия – вода [6].

В своих исследованиях орнаментального искусства обских угров О.М. Рындина пишет, что именно «обско-угорская орнаментика является прямой наследницей древнейших региональных традиций и одновременно вершиной их развития... Ведущую роль в нем сыграла культура хантов, а мансийская в значительной степени впитала в себя южные иранские черты» [7].

Как считают исследователи Южанинова М.В., Багардаева А.А., Рындина О.М., Лукина и др. в орнаментальных мотивах распространена идея «следа», характерная для мировосприятия охотоведческой культуры, которая находила отражение в ленточном построении орнаментальных композиций, в названиях мотивов «читается» экологическая культура северных народов (рога оленя, рот маленькой лошади, заячьих ушки, кедровая шишка, глухарка и др.).

В ходе анализа орнаментального искусства в народном костюме обских угров было обнаружено, что художественная практика коренных народов Севера базируется на использовании выразительных возможностей изобразительного орнамента [8], в структуру которого входят элементы рисунка человека, животных, растений.

Выводы. Подводя итоги анализа традиционного костюма обских угров можно утверждать, что народный костюм является средством получения этнокультурных знаний учащимися, потому что арктические народы, находясь в закрытых сообществах, сохранили самобытность культуры и донесли до наших дней знаки и символы в почти неизменном виде. Традиционная одежда обских угров и по сей день является ярким примером отражения коллективного сознания в триединстве «человек-природа-животное» в гармонии с окружающим миром, обладающая мощным воспитывающим потенциалом.

Литература:

1. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура / В.С. Библер. - М.: Прогресс, 1991. - 176 с.
2. Словарь терминов по общей и социальной педагогике <https://mybiblioteka.su/tom2/3-125157.html> (дата обращения 18.02.2020)
3. Бакиева О.А. Формирование этнокультурных знаний у учащихся 5-8 классов в процессе изучения народного костюма на уроках изобразительного искусства <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-formirovanie-etnokulturnyh-znaniy-u-uchaschih-sya-5-8-klassov-v-protse-izucheniya-narodnogo-kostyuma-na-urokah-izobrazh> (дата обращения 18.02.2020)
4. Богордаева, Аксана Александровна Классификация, функции, развитие: диссертация кандидата исторических наук: 07.00.07 / А.А. Богордаева. - Санкт-Петербург, 2005. – 212 с.
5. Богордаева А.А. Цветовая символика в традиционной одежде обских угров Вестник археологии, антропологии и этнографии / А.А. Богордаева. - 1999. № 2. С. 98-104
6. Бакиева О.А. Орнаментальное искусство тюркских народов - культурное наследие России (на примере татарской и чувашской вышивки) // Педагогика искусства / Издательство: Институт художественного образования и культурологии ПАО (Москва) eISSN: 1997-4558 <http://www.art-education.ru/electronic-journal/ornamentalnoe-iskusstvo-tyurkskih-narodov-kulturnoe-nasledie-rossii-na-primere>(дата обращения 18.02.2020)
7. Рындина О.М. Система художественного оформления меховых изделий в культуре ненцев <https://docplayer.ru/36862088-O-m-ryndina-sistema-hudozhestvennogo-oformleniya-mehovyh-izdeliy-v-kulture-nencev.html> (дата обращения 8.06.2019)
8. Лазутина Татьяна Владимировна/Символичность орнамента коренных народов севера России // Общество: философия, история, культура Издательство: Издательский дом "ХОПС" (Краснодар) ISSN: 2221-2787 eISSN: 2223-6449 <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26185041>(дата обращения 18.02.2020)

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Барينو́ва Наталья Геннадьевна
 Алтайский государственный аграрный университет (г. Барнаул);
кандидат педагогических наук, доцент Тимофеева Елена Викторовна
 Алтайский государственный аграрный университет (г. Барнаул)
кандидат технических наук, доцент Клейменова Марина Николаевна
 Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

РОЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной научной статье мы делаем акцент на теоретический анализ и практический опыт работы по подготовки бакалавров к научно-исследовательской деятельности. Раскрывается роль исследовательского подхода в подготовке бакалавров к научно-исследовательской деятельности. Анализируется система координации научной и научно-методической работы по воспитанию бакалавров в вузах. Авторами рассматриваются некоторые положения проектирования модели процесса повышения эффективности подготовки бакалавров к научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: исследовательский подход, исследовательский принцип, исследовательский метод, научно-исследовательская деятельность, научно-методическая работа.

Annotation. In this scientific article, we focus on theoretical analysis and practical experience in preparing bachelors for research activities. The role of the research approach in preparing bachelors for research activities is revealed. The system of coordination of scientific and methodological work on education of bachelors in higher education institutions is analyzed. The authors consider some provisions of designing a model of the process of improving the efficiency of training bachelors for research activities.

Keywords: research approach, research principle, research method, research activity, scientific and methodological work.

Введение. Изменения, происходящие в обществе и в системе образования, требуют подготовки специалиста нового типа, способного работать в меняющихся условиях с учетом современных тенденций в развитии обучения и воспитания и организовывать профессиональную деятельность на исследовательском основе. В частности, овладение будущим специалистом научным и научно-методическим, дидактическим исследованием как видом профессиональной деятельности позволит ему моделировать возможные изменения в организации, структуре и содержании образовательного процесса; исследовать возможности использования различных педагогических технологий и инноваций в системе обучения; исследовать варианты применения различных методов, приемов, средств учебного процесса, исходя из образовательных, воспитательных и развивающих возможностей учебного материала, затруднений обучающихся в процессе обучения; планировать, анализировать и корректировать результаты своей работы и опыт работы других специалистов.

Таким образом, перед вузами стоит задача научить бакалавров видеть свою область знаний и профессиональную деятельность глазами исследователя. Добиться этого можно, если последовательно применять в вузе исследовательский подход в обучении, который не считается новым явлением в педагогической теории и практике.

Известно, что элементы его применял еще Сократ. Также предпосылки его разработки были заложены в трудах зарубежных и отечественных педагогов 17 - первой половины 19 в.в.: Я.А. Коменского, Ж-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервеги, А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова, К.Д. Ушинского, чьи идеи развивались в последующее время [2].

На современном этапе развития образования обращение к проблеме исследовательского подхода в обучении начинается с 60-х годов в связи с разработкой теории и методики развивающего (В.В. Давыдов, Л.В. Занков) и проблемного обучения (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов). Оно увязывается с проблемами познавательной самостоятельности, которая в дидактике определяется как познавательная способность обучающегося, его умение самостоятельно учиться (П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин) [4].

В зарубежной педагогике последних десятилетий учебный процесс рассматривается как самостоятельный поиск учащимися нового знания (Д. Брумер, Д. Мезироу) [3].

В настоящее время, по мнению многих дидактов, исследовательская деятельность не чужда обучающимся, а, напротив, соответствует их интересам, доступна им. Поэтому нужно обеспечить обучающимся субъективную позицию в обучении, передачу им инициативы в организации и осуществлении своего учебного познания, что связано с необходимостью развития их индивидуальности, творческого потенциала и самостоятельности, в том числе и в познавательной деятельности [1].

А для того, чтобы организовать учебный процесс на основе поиска, направленный на активизацию познавательной деятельности обучающегося, на развитие его личности и реализующий партнерские взаимоотношения на занятиях, необходимо применять исследовательский подход в обучении. Квалифицированно, на достаточно высоком уровне с учетом специфики содержания и методов преподавания определенного предмета это будет делать тот преподаватель, который сам прошел через такое обучение в вузе и, следовательно, знаком с этой методикой не только в теории, но и на практике.

Изложение основного материала статьи. Исследовательский подход требует от преподавателя соблюдения исследовательских принципов и применения исследовательского подхода в своей деятельности.

Термин «исследовательский принцип» в педагогике понимается как исходное положение, определяющее деятельность преподавателя и характер познавательной деятельности обучающихся. Сущность этого принципа состоит в том, что в ходе обучения основам наук бакалавры знакомятся с методами исследования, применяемыми в каждой области знаний, и усваивают элементы исследовательской методики [5].

Исследовательский метод понимается как способ организации поисковой, творческой деятельности обучающихся по решению новых для них проблем. Исследовательский метод предполагает их ознакомление с научными методами и формирование исследовательских умений [5].

Взросшие требования к качеству образования в вузе требуют от бакалавров интенсивной работы, сопряженной с большой умственной и физической нагрузкой. В связи с этим важно знать, как

систематические занятия отражаются на академической успеваемости бакалавров, их здоровье, общественной и социальной активности, а также влияют на процесс формирования необходимых прикладных знаний, физических, психических и специальных качеств, умений и практических навыков, обеспечивающих объективную готовность будущих специалистов к успешному выполнению профессиональной деятельности.

На решение именно этих задач нацеливают преподавателей вузов приказы «О научной и научно-методической работе бакалавров в высших учебных заведениях», которые периодически издаются Министерством высшего и среднего специального образования.

Реализуя их, Учебно-методический отдел по высшему образованию и Центральный учебно-методический кабинет по высшему образованию на основе тематики, представленной ректоратами вузов, разрабатывают и составляют сводный план основных научных и научно-методических работ по воспитанию бакалавров.

В нем, как правило, предусматривается 6-8 проблем и обобщенные темы: «Воспитание в процессе подготовки специалистов»; «Совершенствование учебного процесса по воспитанию в высших учебных заведениях»; «Медико-биологическое обоснование системы воспитания бакалавров»; «Использование средств и методов для повышения работоспособности и учебно-трудовой активности бакалавров»; «Средства и методы при подготовке бакалавров к будущей профессиональной деятельности»; «Совершенствование культурно-массовой работы в вузе».

По каждой проблеме определяется вуз, имеющий в составе кафедр кандидатов наук и доцентов, соответствующую материальную базу, оснащенную современными учебными приборами. Разработано и утверждено положение о вузе, в нем, в частности, предусмотрено следующее:

- выезды преподавателей вуза, имеющих ученые звания или степени, в вузы - соисполнители для оказания методической помощи в организации и проведении плановой научно-методической работы преподавателями, для контроля и внесения коррективов в методы исследования;
- приглашение преподавателей в вуз с целью консультаций, стажировки, овладения инструментальными методами исследований;
- организация и проведение итоговых научно-методических конференций по результатам научно-методических исследований по проблемам;
- подготовка и издание обобщенных рекомендаций по закрепленной проблеме, и распространение их в других вузах для внедрения в учебный процесс по воспитанию.

Преподаватели вузов регулярно выезжают в вузы-соисполнители для чтения лекций, участия в педагогическом эксперименте, обсуждения хода научных исследований и подведения предварительных итогов на заседаниях ректоратов, кафедр. Эти командировки, по отзывам вузов-соисполнителей, положительно влияют на организацию научной и научно-методической работы на кафедрах.

Завершает цикл итоговая научно-методическая конференция преподавателей высшей школы. Она проводится с изданием научных сборников или тезисов. В ее программу включаются лучшие доклады, представленные вузами.

Общий объем изданий вузов по вопросам воспитания бакалавров составил 285,6 авторских листа, из них методические рекомендации, указания, разработки - 223, учебники и учебные пособия - 20,1, сборники научных трудов - 33,9 и монографии - 8,6.

Эти показатели значительно выше предыдущих лет. Одновременно вырос объем применения технических средств и автоматизированных систем управления в учебном процессе по воспитанию.

В ряде вузов оборудованы специальные лекционные залы. Использование их в учебном процессе увеличивает плотность и эмоциональность учебных занятий. До 4810 человек возросло число бакалавров дневного обучения, принимающих участие в НИР.

Необходимо подчеркнуть, что рекомендации и методические указания, издаваемые кафедрами, стали гораздо глубже по содержанию и оказывают положительное влияние на организацию и качество учебного процесса на подготовительном и специальном отделениях. На заседаниях секции воспитания дважды заслушивались научные руководители вузов по теме «О ходе реализации планов НИР вузами, привлеченными к исследованиям по проблеме». При этом коллегиально намечались пути устранения имеющихся недостатков.

На заседаниях также подводились итоги проведенных вузами научно-методических конференций по проблемам воспитания, говорилось о ходе подготовки к итоговой научно-методической конференции преподавателей кафедр.

Определенную роль в улучшении и совершенствовании научно-методической работы сыграло организованное совещание-семинар старших преподавателей, ответственных за НИР на кафедрах вузов. Лекции, прочитанные ведущими учеными и проведенные на семинаре практические занятия, способствовали повышению научной квалификации преподавателей.

Таким образом, можно констатировать, что система координации научной и научно-методической работы по воспитанию бакалавров, дает положительные результаты, однако не свободна она и от недостатков. В первую очередь, это неэффективность мер, принимаемых ректорами вузов к преподавателям, принимающим крайне слабое участие в НИР по воспитанию. Не способствует плановой завершенности научных работ.

Анализ философских, психологических и педагогических исследований показывает, что исследовательский подход при проектировании и построении модели процесса повышения эффективности подготовки бакалавров к научно-исследовательской деятельности позволяет:

- рассмотреть подготовку бакалавров к научно-исследовательской деятельности как целостную систему;
- представить подготовку бакалавров к научно-исследовательской деятельности, как систему многообразных связей, отношений;
- актуализировать в учебно-воспитательном процессе вуза систему подготовки бакалавров к научно-исследовательской деятельности и обеспечить ее связи с внешней средой;
- определить методы реализации процесса повышения эффективности подготовки бакалавров к научно-исследовательской деятельности;

- выяснить условия, необходимые для повышения эффективности процесса подготовки бакалавров к научно-исследовательской деятельности на новом качественной уровне.

Применение исследовательского подхода при проектировании и построении модели процесса повышения эффективности подготовки бакалавров к научно-исследовательской деятельности обеспечивает целостность учебно-воспитательного процесса, так как соблюдается условие: преподаватель - учебная группа - бакалавр - практика - производственный коллектив - преподаватель.

Анализ опыта внедрения образовательных инноваций показывает, что в вузах при совершенствовании учебного процесса на первый план зачастую выдвигаются технические и организационные вопросы, а подготовка преподавателя и бакалавра уходит на второй и судьба инновационных процессов в образовании зависит уже не от содержания педагогической технологии и не от замены «плохой» технологии на «хорошую», а от становления субъектности преподавателя, так как его мировоззренческие установки являются непосредственным содержанием образования, что делает проблему внедрения технологий в учебный процесс вуза актуальной.

Поэтому необходимо исследовать уровень опыта и существующие проблемы конкретного руководителя или будущего специалиста (бакалавра), исходя из социального заказа общества, выдвигать перед каждым действенные цели повышения научно-исследовательского уровня, по этим целям представлять индивидуализированное содержание обучения, нацеленное на пополнение имеющейся системы знаний и развитие умений и навыков научно-исследовательской деятельности, а также на решение практических проблем каждого бакалавра, обеспечивать активное, самостоятельное и интенсивное получение высшего профессионального образования, определять реальное «получение профессии» на основе реализации обратной связи.

Исходя из этого, в учебно-воспитательный процесс вуза можно ввести следующие методологические регуляторы, повышающие эффективность процесса подготовки бакалавров к научно-исследовательской деятельности и положительно влияющие на качество учебно-воспитательного процесса вуза в целом:

- подготовка бакалавров к научно-исследовательской деятельности - целостное образование, состоящее из элементов и частей, которые находятся в неразрывной связи между собой;

- подготовка бакалавров к научно-исследовательской деятельности в структурном отношении характеризуется аспектом состояния, аспектами движения, развития и динамики;

- подготовка бакалавров к научно-исследовательской деятельности характеризуется своими функциями, через которые она включается в более сложные системы;

- подготовка бакалавров к научно-исследовательской деятельности отличается целесообразностью, т. е. стремлением к достижению целей;

- подготовке бакалавров к научно-исследовательской деятельности присуща иерархичность строения, которая зависит от степени взаимозависимости ее частей и элементов.

Выводы. Исследовательский подход требует от преподавателя соблюдения исследовательских принципов и применения исследовательского подхода в своей деятельности. В ходе обучения основам наук бакалавры знакомятся с методами исследования, применяемыми в каждой области знаний, и усваивают элементы исследовательской методики. А способами организации поисковой, творческой деятельности обучающихся по решению новых для них проблем, с научными методами и формирование исследовательских умений, знакомят преподаватели. Таким образом, проектирование модели процесса повышения эффективности подготовки бакалавров к научно-исследовательской деятельности представляет собой процесс развития одного из элементов сложной системы в составе учебно-воспитательного процесса вуза.

Литература:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М., 2002. – 320 с.
2. Киселева Ю.В., Попова Н.В. Педагогические условия формирования культуры учебной деятельности студентов. // Мир науки, культуры, образования. - 2009. - № 5. - С. 273-276.
3. Попова Н.В. Формирование авторитета преподавателя как задача профессиональной деятельности // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. - 2019. - № 3. - С. 30-36.
4. Попова Н.В., Грабиненко Е.В., Воронцов П.Г. Практический аспект использования технологии оценки уровня развития профессиональной компетенции бакалавров в процессе учебной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - № 63-1. - С. 258-262.
5. Попова Н.В., Барина Н.Г. Теоретические и практические вопросы развития образовательного пространства высшего учебного заведения в контексте компетентно-ориентированного обучения // В сборнике: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием "Развитие образовательного пространства региональных вузов в системе координат приоритетных проектов РФ: лучшие практики" сборник материалов. Алтайский государственный университет. - 2018. - С. 628-636.

УДК 372.882

кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии**и языковой коммуникации Бахор Тамара Андреевна**Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);**студент Брагина Анастасия Олеговна**Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);**студент Смагина Вероника Юрьевна**Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)**ИЗУЧЕНИЕ ЛИРИКИ И.Ф. АННЕНСКОГО В ШКОЛЕ (КОНТЕКСТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД)**

Аннотация. В статье представлены методические рекомендации по изучению лирики И. Ф. Анненского, в основе которых – результаты опроса, выявляющего когнитивный диссонанс, существующий в восприятии современных старшеклассников в отношении творчества символистов. Особенности клипового сознания современных подростков и фрагментарность картины мира, присущей их восприятию, порождают у обучающихся трудности при актуализации эксплицитно представленного в стихотворениях И. Анненского культурно-исторического контекста, способствующего корректной интерпретации художественных особенностей текста. Активное обращение учителя к различным формам интеграции в деятельности обучающихся при изучении литературы позволяет формировать предметные (научные) и коммуникационные стратегии, нацеленные на органичное дополнение жизненного опыта подростков представлением о целостности культурно-исторического процесса с присущим ему многообразием форм эстетического освоения окружающей действительности.

Ключевые слова: методика преподавания литературы, контекстуальный подход, интегрированная деятельность, интертекстуальность, реминисценции, мифологемы, символизм, И. Анненский.

Annotation. The article presents methodological recommendations for studying the lyrics of I.F. Annensky, based on the results of a survey revealing cognitive dissonance that exists in the perception of modern high school students regarding the work of symbolists. The features of the clip consciousness of modern adolescents and the fragmentary picture of the world inherent in their perception give rise to difficulties for students in actualizing the cultural and historical context explicitly presented in I. Annensky's poems, which contributes to the correct interpretation of the artistic features of the text. The teacher's active appeal to various forms of integration in the activities of students in the study of literature allows us to formulate objective (scientific) and communication strategies aimed at organically supplementing the life experience of adolescents with an idea of the integrity of the cultural and historical process with its inherent variety of forms of aesthetic development of the surrounding reality.

Keywords: literature teaching methodology, contextual approach, integrated activity, intertextuality, reminiscences, mythologemes, symbolism, I. Annensky.

Введение. Изучение поэзии русского символизма в старших классах является одним из важных разделов методики обучения литературе, требующих контекстуального подхода. Его сторонники нацелены на решение задач, которые Ю.В. Гуськова формулирует следующим образом: «...обеспечение, как минимум, адекватного прочтения художественного произведения, как максимум – углубленного его понимания» [4, с. 69]. Обучение контекстуальному анализу студентов педагогического вуза – будущих учителей становится преобладающим в их литературоведческой и методической подготовке, начиная с 3-го курса [3].

При таком контекстуальном подходе к изучению биографии и творчества поэта-символиста учитель в своей работе стремится охватить широкий спектр связей художественного произведения с биографией его автора, его личными и творческими связями, социально-культурными событиями эпохи и др. Важно также учитывать все многообразие диалогов анализируемого текста с другими художественными произведениями. Способность и готовность выявлять эти диалоги и интерпретировать их зависит от сформированных к этому времени у обучающихся дисциплинарных и коммуникационных стратегий, отражающих жизненный и культурный опыт старшеклассников. Активная работа современного учителя с разнообразными контекстами, направленная на организацию интегрированной деятельности обучающихся на уроке, позволяет успешно достичь предметных результатов, зафиксированных в ФГОС среднего (полного) общего образования: «... формирование целостных представлений о мире и общей культуры обучающихся путем освоения систематических научных знаний и способов действий на метапредметной основе» [7].

В настоящее время методисты настаивают на активном приобщении обучающихся к интегрирующей деятельности, которую пропагандировали отечественные педагоги, начиная с середины XIX в. (например, Д. Ушинский). Характерные черты такого обучения корректно сформулированы в аналитической статье Е.Ю. Сизгановой: «...это понимание обучающимися целостности различных сторон из разнообразных сфер науки и формирование у них умения совокупно применять их в реальной жизни в процессе саморазвития» [6, с. 218].

Цель нашего исследования – выявление готовности старшеклассников к изучению лирики символистов и разработка методических рекомендаций по организации образовательной деятельности школьников при изучении лирики И.Ф. Анненского как участника историко-литературного процесса конца XIX – нач. XX вв.

Изложение основного материала статьи. Методисты и учителя-практики, работающие в старших классах, неоднократно заявляли о сложности темы русского символизма для восприятия обучающихся. Проводивший в московских школах (в профильных классах) по этой теме обучающий эксперимент С.М. Ананьев отмечает: «...отношение современных учащихся старших классов к поэзии русского символизма носит дисконгитивный характер. Это обусловлено рядом социокультурных противоречий, а также проблемами, связанными с информационной полисемией» [1, с. 218].

Чтобы выявить трудности восприятия обучающимися творчества символистов, мы предложили, опережая изучение лирики И.Ф. Анненского, 11-классникам средней общеобразовательной школы №47

г. Енисейска самостоятельно проанализировать на выбор одно из 2-х стихотворений: «Поэзия» («Творящий дух и жизни случай») и «Я на дне, я печальный обломок...».

Выбравшим для интерпретации сонет «Поэзия» («Творящий дух и жизни случай») были предложены следующие вопросы: 1. Что для лирического героя значит Поэзия? 2. Как И.Ф. Анненский характеризует поэзию?

Из 11-ти обучающихся, представивших свой анализ стихотворения «Поэзия», 64% респондентов, отвечая на 1-ый вопрос, ограничились отдельными лаконичными предложениями: «Лирический герой – это поэт, он любит свое творчество»; «Лирический герой находится в состоянии озарения»; «Для него поэзия – прекрасная сила в жизни»; «Он любит читать стихи». Некоторые респонденты отказались от ответа, т.е. просто процитировали стихотворные строчки, не выявляя содержание и границы художественного образа, не соотнося его с определенной ситуацией и переживаниями лирического героя: «Лирический герой увидел поэзию как творящий дух»; «Поэзия неощутима и боготворима».

Отвечая на 2-ой вопрос, старшеклассники обратили внимание на эпитеты («неощутима», «незрима» и др.), используемые автором для воплощения состояния лирического героя – субъекта, чье размышление о творчестве представлено в сонете: «Поэзия – это нечто одухотворенное, потому что она неощутима и незрима»; «Поэзия неощутима, так как ее следует понимать сердцем и душой»; «Не каждый человек может понять поэзию, так как она неощутима и незрима». 18% обучающихся, проанализировавших сонет «Поэзия», также сосредоточились на интерпретации этих эпитетов, но попытались выйти за характеристику творчества как феномена духовной деятельности человека: «Слова передают нереальность существования поэзии»; «Лирический герой не видит поэзию, но ощущает ее».

Как видим, большинство обучающихся обратили внимание на божественную сущность поэзии, но не пытались охарактеризовать этапы развития мысли лирического героя, развертывание образа-символа в сонете. Важно отметить, что старшеклассники даже не стремились задействовать историко-литературный контекст, эксплицитно представленный в стихотворении. Таковы, например, легко узнаваемые реминисценции стихотворения А.С. Пушкина «Пророк»: «Творящий дух и жизни случай // В тебе мучительно слиты <...> В пустыне мира зыбко жгучей./ Где мир – мираж...» [2]. Никто из старшеклассников не акцентировал внимания на образе цветов, часто соотносимом в истории мирового искусства с мотивом воплощения идеала. Без внимания старшеклассники оставили и противопоставление 2-х миров, характерное для поэтики И. Анненского: идеальному миру красоты противопоставлен мир реальной жизни, в которой красота – всего лишь мираж.

Таким образом, при изучении поэзии Анненского необходимо акцентировать внимание учеников на особенностях развития лирического сюжета стихотворения, формировать умения видеть эксплицитно представленные в текстах реминисценции и аллюзии, актуализирующие различные контексты, способствующие корректной интерпретации поэтического текста, отражая особенности мировоззрения и стиля автора.

Обучающиеся, которые интерпретировали стихотворение «Я на дне, я печальный обломок...», сразу же обратили внимание на задействованные автором образы известного древнегреческого мифа об Андромеде и Персее. Андромеда – дочь эфиопского царя. В виде искупительной жертвы она была отдана на съедение чудовищу. Персей уничтожил чудовище и спас от гибели Андромеду, обещанную ему в супруги. Позднее Персей и Андромеда были превращены в созвездия.

Действие в стихотворении происходит в Екатерининском парке Царского Села, у бассейна с фонтаном, где находится реальная статуя Андромеды.

Учащимся необходимо было ответить на следующие вопросы: 1. Как вы объясните, почему лирический герой оказался на дне водоема? 2. Чем вызваны его воспоминания о небе? 3. Чем вызвана, по мнению лирического героя, тоска Андромеды и как она соотносится с художественной идеей стихотворения?

При ответе на первый вопрос 55% опрошенных неосознанно использовали контаминацию различных частей мифа о Персее: «Лирический герой утонул от горя, т.к. Андромеда стала статуей из-за горгон»; «Персей – это лирический герой, он оказался на дне бассейна, где расположена статуя Андромеды»; «Лирический герой – это обломок звезды из созвездия Андромеды, который упал в пруд».

Некоторые обучающиеся соотносили миф с реальным действием в Екатерининском парке: «Лирический герой был статуей Персея, но ее сломали, обломки попали на дно водоема»; «Лирический герой помнит себя статуей, под которой был водоем».

Среди интерпретирующих это стихотворение были и те, кто связал художественное пространство текста с Екатерининским парком Царского села, где часто гулял поэт рядом со скульптурами Андромеды и Персея. Некоторые из 11-классников описали события, которые, по их мнению, могли происходить в парке: «Лирический герой заблудился, он не мог выбраться из парка и поэтому чувствовал себя несчастным»; «Лирический герой увидел Андромеду с искаленной рукой и почувствовал тоску и разочарование».

Как видим, выбор этого стихотворения для интерпретации можно объяснить тем, что поэт описывает скульптуры античных героев с присущими этому виду искусства телесностью и материальностью формы, что особенно привлекательно для современных подростков – визуалов.

На наш взгляд, с этим же связаны и попытки некоторых учащихся реконструировать ход событий, отраженный в стихотворении. Это позволяет читателю обосновать чувства и переживания героев, соотнести их с определенным временем и пространством.

Отвечая на второй вопрос, 72% опрошенных обратили внимание на образ неба: «Лирический герой любил смотреть на небо и звезду Андромеды»; «Персей наблюдал за созвездием Андромеды»; «Лирический герой находился сам когда-то на небе». Во 2-ой строфе стихотворения обучающиеся увидели указание на то, что лирический герой, являясь поэтом – певцом красоты, в реальной жизни связан с водой: «Он помнит во сне прекрасные моменты жизни, плавания на судне, небо, водомет, гуляние по парку»; «Он случайно утонул и, находясь на дне, думает о небе, струях водомета». Другие ученики указали, что лирический герой – обычный романтик, который погрузился в воспоминания о прошлом: «Он романтик, на дне водоема он думает о небе и полете»; «Когда он начал тонуть, вся жизнь прошла перед его глазами».

При ответе на третий вопрос, предложенный школьникам, 11-классники указали, что Андромеда тоскует по лирическому герою, так как она в него влюблена. Ученики, сопоставляя события мифа с событиями, отраженными в стихотворении, находили общие образы: «Она его любит, но не может быть с ним, потому что стала статуей»; «Андромеда вспоминает о Персее с тоской, она находится на небе, а он – на земле»;

«Созвездие Андромеды тоскует по своему обломку звезды, который упал в пруд»; «Андромеда тоскует по сломавшийся статуе Персея».

К сожалению, не нашлось ни одного ученика, который бы отметил чувство одиночества лирического героя, отъединенности от мира, сосредоточенности на хрупкой красоте, детализированное описание скульптур. Все это связывает поэта не только с романтиками - предтечей символизма, но и акмеистами с их стремлением к описанию предметного мира.

Таким образом, предлагаемые учащимися интерпретации стихотворения И.Ф. Анненского «Я на дне, я печальный обломок...» отражают фрагментарность картины мира, характерную для современных подростков со свойственным им клиповым сознанием. Ученые справедливо отмечают: «В отсутствие единой целостной картины окружения человеку становится все сложнее ориентироваться в нем» [5, с. 387]. Это свойство психологии подростков необходимо учитывать учителю-словеснику при обучении школьников интерпретации художественного текста.

Проведенный анализ предварительного ознакомления старшеклассников с отдельными стихотворениями И. Анненского позволяет учителю скорректировать свою работу с классом, особое внимание уделить характеристике исторических событий начала XX века, особенностям развития русского символизма, его связи с европейским символизмом, значимым событиям жизни И. Анненского, его педагогической деятельности, преподаванию в Николаевской мужской гимназии в Царском Селе, увлечению античными авторами, особенностям его поэтического стиля как сочетанию акмеизма и символизма и др.

Рекомендуем особое внимание уделить роли античной культуры в жизни и творчестве И. Анненского и в культуре серебряного века в целом. Можно предложить обучающимся подготовить презентации/доклады/сообщения, посвященные Царскому Селу с его архитектурными памятниками, скульптурами, парками и прудами.

Такой культурно-исторический подход к биографии и творчеству поэта позволит обучающимся оживить художественное пространство стихотворений Анненского, посвященных Царскому Селу, наметить типологический ряд произведений, способствующих выявлению индивидуального стиля поэта, акцентировать характерные для эпохи символизма образы, актуализирующие архетипические и мифологические мотивы, позволяющие представить место произведений искусства в истории культуры и др. Например, после рекомендуемых сообщений обучающиеся смогут прочитать и корректно интерпретировать стихотворение И. Анненского «Микулич Л.И.», художественное пространство которого включает образы «нимфы с таинской водой» (статуя «Девушка с разбитым кувшином»), лебедей (сейчас это скульптура лебедя на Большом пруду Екатерининского парка, фонтан «Лебедь» и др.), цветущих роз (усаженное цветами «Розовое поле»), «Пушкин молодой» (памятник Пушкину, выполненный скульптором Р. Бахом) и т.д.

Старшеклассников может заинтересовать и тема воплощения героев античных мифов в искусстве Нового времени и/или рубежа XIX-XX вв. Считаем, что презентация на эту тему может объяснить востребованность мифа об Андромеде и Персее, понимаемого как аллегорическое изображение победы человека (Персея) над абсолютным злом (чудовищем), способствующей освобождению абсолютной Красоты (Андромеды). Эти мотивы оказались чрезвычайно близки символистам.

Интересным может быть и сообщение об Анненском - переводчике античных авторов, его псевдониме Ник-то, усиливающим интерес учащихся к древнегреческой культуре и поэме Гомера «Одиссея», с одной стороны, а с другой - слово «никто», использованное в качестве псевдонима, указывало на отсутствие у поэта лично значимых качеств, отличий (его безличность). Именем, известным каждому гимназисту, актуализирующим мотив отсутствия действующего лица за таким именем, писатель воплотил особенность своей поэтической манеры и в этом оказался близок акмеистам, стремившимся привычными словами изображать глубинную сущность важнейших явлений жизни.

При изучении лирики И. Анненского эффективным будет и сравнительно-исторический подход, позволяющий интерпретировать стихотворения поэта в контексте диалога с русской поэзией. Исследовательский компонент в подобных интерпретациях позволяет учителю организовать проектно-исследовательскую деятельность обучающихся, продуктом которой может быть статья, выступление на школьной научно-практической конференции, участие в летней (зимней) школе юного филолога и др. Например, разным группам обучающихся для сравнения можно предложить следующие стихотворения: 1). И.Ф. Анненского («Микулич Л.И.») и А.С. Пушкина («Царское Село»); 2). И.Ф. Анненского («Поэзия») и Ф.И. Тютчев («Поэзия»); 3). И.Ф. Анненского («Два паруса лодки одной») и М.Ю. Лермонтов («Парус») и др.

Выводы. Трудности, с которыми, старшеклассники столкнулись при интерпретации стихотворений Анненского, предваряющей изучение темы «Русский символизм», свидетельствуют о том, что учитель необходимо не только руководить погружением обучающихся в поэтический мир серебряного века, но и систематически организовывать работу старшеклассников по ознакомлению со значимыми историческими событиями, определяющими особенности жизни людей изучаемой эпохи, а также с выдающимися явлениями искусства, определившими основные направления развития культуры этого времени. Предлагаемые методические рекомендации по организации учебно-исследовательской деятельности старшеклассников при изучении лирики И. Анненского нацелены на преодоление когнитивного диссонанса, выявленного в восприятии обучающимися творчества символистов. Учитывая особенности клипового сознания современных подростков, присущую им фрагментарность картины мира, рекомендуем особое значение придавать актуализации эксплицитно представленного в стихотворениях И. Анненского культурно-исторического контекста, способствующего корректной интерпретации художественных особенностей текста. Активное обращение учителя к различным формам интеграции при изучении литературы способствует эффективному формированию предметных (научных) и коммуникационных стратегий, позволяющих соотносить жизненный опыт подростков с представлением о целостности культурно-исторического процесса, характеризующегося многообразием форм эстетического освоения окружающей действительности.

Литература:

1. Ананьев С.М. Методика изучения «Печальной страны» И.Ф. Анненского на уроках литературы в старшей школе: контекстуальный подход // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – № 01 (январь). – С. 89-101. DOI 10.24411/2304-120X-2020-11008 - URL: <https://e-koncept.ru/2020/201008.htm?view> (дата обращения: 07.03.2020).

2. Анненский И.Ф. Стихотворения и трагедии: Библиотека поэта. Большая серия. – Л., "Советский писатель", 1990.
3. Бахор Т.А. Обучение будущих учителей литературы методам анализа художественного произведения // Проблемы современного педагогического образования: сб. научн. тр. / Гл. ред. проф. А.В. Глузман. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 64. – Ч. 4. – С. 13-16.
4. Гуськова Ю.В. Имманентный и контекстуальный подходы к литературному произведению (к истории вопроса) // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2013. – №1-2. – С. 67-73.
5. Звезда А.А. Гипертекстуальность современного мышления // Вестник Иркутского национального исследовательского технического университета. – 2015. – №4 (99). – С. 286-390. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gipertekstualnost-sovremennogo-myshleniya> (дата обращения: 06.03.2020).
6. Сизганова Е.Ю. Реализация интегративного подхода в процессе организации исследовательской деятельности младшего школьника // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – №3 (24). – С. 217-220. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-integrativnogo-podhoda-v-protsesse-organizatsii-issledovatel'skoy-deyatelnosti-mladshego-shkolnika> (дата обращения: 03.03.2020).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования: утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. N 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования»: текст с изм. и доп. от 29 июня 2017 г. // Министерство образования и науки. [Электронный ресурс]. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения 05.03.2020).

Педагогика

УДК 372.882

кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии и языковой коммуникации Бахор Тамара Андреевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

студент Смагина Вероника Юрьевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);

студент Брагина Анастасия Олеговна

Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

АКТУАЛИЗАЦИЯ АНТИЧНОГО КОНТЕКСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В 10 КЛАССЕ

Аннотация. В статье представлены методические рекомендации по определению роли античного контекста в произведениях И.С. Тургенева и И.А. Гончарова. Рассматриваются методические приемы по выявлению основных мотивов и образов древнегреческой и древнеримской литературы, античных мифов и мифологем, способствующих плодотворной работе старшеклассников по интерпретации художественного текста, выявлению в нем личностного смысла, пониманию произведений русской литературы XIX в. в широком и многогранном контексте (мировая художественная культура, история, философия и др.). Учитывая особенности мировосприятия современных подростков (гипертекстовое мышление, способность к зрительно-пространственному постижению окружающего мира и др.), авторы статьи рекомендуют при изучении художественного текста совмещать на уроке различные виды учебной деятельности.

Ключевые слова: методика преподавания литературы, античная культура, художественный образ, контекстуальное изучение художественного произведения, учебная деятельность, визуализация учебной информации, И. А. Гончаров, И. С. Тургенев.

Annotation. The article presents guidelines for determining the role of the ancient context in the works of I.S. Turgenev and I.A. Goncharov. Methodical methods are examined to identify the main motives and images of ancient Greek and Roman literature, ancient myths and mythologies that contribute to the fruitful work of senior students in interpreting a literary text, revealing a personal meaning in it, and understanding the works of Russian literature of the 19th century. in a wide and multifaceted context (world art culture, history, philosophy, etc.). Given the peculiarities of the worldview of modern adolescents (hypertext thinking, the ability to visually-spatial comprehension of the surrounding world, etc.), the authors of the article recommend combining various types of educational activities in the study of a literary text.

Keywords: methods of teaching literature, ancient culture, artistic image, contextual study of a work of art, educational activities, visualization of educational information, I.A. Goncharov, I.S. Turgenev.

Введение. В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования среди предметных результатов по «Литературе» (базовый уровень) в старших классах сформулировано требование обеспечить не только общеобразовательную, но и общекультурную подготовку обучающихся, включающую в т.ч. «сформированность умений учитывать исторический, историко-культурный контекст и контекст творчества писателя в процессе анализа произведения» и др.» [9]. Это требование нацелено на систематическую работу учителя литературы по актуализации различных контекстов (исторического, культурного, историко-литературного, социального, политического и т.д.), не столько расширяющих кругозор обучающегося, способствующих личностному развитию школьника, осмыслению им единого в своей многогранности исторического процесса, сколько осознанию подростком того, что жизнь современного человека не может быть вне диалога культур – основы существования нашего поликультурного мира. Убедительна точка зрения многих исследователей и методистов о том, что обращение к контексту способствует корректному пониманию текста. Так, систематизируя и осмысляя труды сторонников имманентного и контекстуального подхода к анализу произведения, Ю.В. Гуськова отмечает: «... цель изучения контекста – обеспечение, как минимум, адекватного прочтения художественного произведения, как максимум – углубленного его понимания» [3, с. 69]. Как показывает наш опыт, обучение студентов

контекстуальному анализу занимает важное место в подготовке учителей литературы [1], т.к. нацелен на формирование у них готовности к достижению у школьников метапредметных результатов, «включающих освоенные обучающимися понятия и универсальные учебные действия» [9].

Античная культура, ставшая основой европейской цивилизации, определила основные направления ее развития. Без выявления античной рецепции в произведениях литературы не может быть полным понимание основной идеи художественного текста.

Определение роли мотивов и образов античной литературы, наиболее значимых мифологем античных мифов является важной частью интерпретационной деятельности школьников при изучении русской литературы. Разработка методических рекомендаций по выявлению античных мотивов и образов и определению их роли в произведениях русской литературы XIX в. (в романе И.А. Гончарова «Обломов» и в «Стихотворениях в прозе» И.С. Тургенева) является целью нашего исследования.

Изложение основного материала статьи. Античность как неотъемлемая часть не только европейской, но и русской культуры, является определенной базой для тех, кто хочет понять глубину авторского замысла и основные направления развития литературы, культуры и искусства в целом.

Основанием для актуализации знаний обучающихся об античной литературе является ставшее хрестоматийным в науке представление о совокупности мифов и литературных произведений древнегреческих и древнеримских авторов как претексте, воплотившем мировоззрение античного человека и ставшем источником аллюзий и реминисценций в литературе и культуре нового времени. Справедливо следующее методологически значимое замечание исследователей: «... претекст отражает определенную концепцию оригинального автора, его миропонимание, <...> ставшее частью культурного сознания читателя» [7, с. 34]. Специалисты, изучающие рецепцию античности в отечественной литературе, называют в качестве основных обращения к античности следующее: «...со- или противопоставление художественных концепций цитируемого и нового произведения» [7, с. 34].

Образы, созданные И.А. Гончаровым в романе «Обломов» являются типичными, узнаваемыми. Герой одноименного произведения давно перестал существовать только на страницах книги, сейчас это некий обобщенный образ, и фамилия Обломов давно стала нарицательной. Но реминисценции, порождаемые этим образом, не позволяют воспринимать его поверхностно, односторонне, схематично.

Особую емкость образу философа – созерцателя Обломова придают легко определяемые аллюзии и реминисценции античной культуры (философии, мифологии, литературы и др.). Этим можно объяснить отчетливо воспринимаемую читателем многослойность и многогранность художественного мира романа Гончарова, в котором школьники легко обнаруживают хрестоматийно известные многочисленные мифологемы и отсылки к античным авторам. Так, общеизвестным является факт соотносительности образа Обломова с эпикурейцами, а Андрея Штольца – со стоиками.

Так, при изучении романа «Обломов в школе» следует обратить внимание обучающихся на явные отсылки автора к античности, к которым относятся, например, имена известных деятелей этого времени.

Автор романа, например, упоминает при описании хозяйства вдовы Пшеницыной имя автора античных поэм «Илиады» и «Одиссеи»: «Надо перо другого Гомера, чтоб исчислить с полнотой и подробностью все, что скоплено было...» [2, с. 375-376]. Здесь уместно будет напомнить 10-классника хрестоматийно известное гомеровское описание щита Ахилла, выкованного Гефестом, или перечисление всех греческих кораблей, плывущих к Трое. Такое сопоставление позволяет читателю увидеть не только подробность описания, детали обстановки, и почувствовать важность и ценность того, что окружает обыкновенного человека, составляет важнейшую ценность его жизни. Агафья Матвеевна, подобно античному герою, управляется с домашним хозяйством (и в таком сравнении нельзя не увидеть определенной толики авторской иронии), но ее жизнь и жизнь ее семьи зависит не только от трудолюбия героини и ее самоотверженности, как и жизнь гомеровских героев зависела не только от их героизма и мужества. В таком понимании образа человека И.А. Гончаров оппозиционен тем писателям, кто, как, например, Н.Г. Чернышевский, пытается выявить все причинно-следственные связи, обусловившие поступки персонажей.

В таком контексте органичным является используемое в романе сравнение жителей Обломовки с древними греками: «Крестьяне в известное время возили хлеб на ближайшую пристань к Волге, которая была их Колхидой и геркулесовыми столпами...» [2, с. 82]. Упоминаемые здесь Колхида, известная древним грекам как расположенная на краю мира страна, в которой начинается своей путь по нему Гелиос, и куда заходящимся здесь золотым руном прибыли аргонавты. Эти мифологические сведения, безусловно, известны 10-классникам. И это позволит учителю выявить важную для художественной концепции романа мысль автора: сравнением русской деревни с Колхидой Гончаров указывает на плодородие и богатство русской земли, погубленное в процессе разъединенности и отчуждения от родной земли тех, кто должен был хранить, беречь и возделывать эту землю.

Известен 10-классникам миф о Пигмалионе и Галатее. Необходимо обратить внимание обучающихся на то, что сначала в роли мастера Пигмалиона, создавшего статую красивейшей девушки, выступает Штольц, сопровождающий в романе процесс взросления Ольги Ильинской, становления ее личности. А затем уже сама Ольга, подобно Пигмалиону, будет стремиться возродить к жизни Обломова: «она укажет ему цель, заставит полюбить опять все, что он разлюбил» [2, с. 163]. Выявляя роль античных аллюзий, учитель может подвести обучающихся к выводу, отражающему наблюдения многих исследователей романа «Обломов». Так, размышляя о значении образа изготовленной Пигмалионом скульптуры, А.А. Семакина пишет: «... это образец оживотворенной красоты, в котором жизнь должна примириться с идеалом, дорасти до него. Однако писатель показывает, что ни один идеал не выдерживает столкновения с действительностью, хотя и не умаляет самого стремления к нему» [5, с. 18]. Античный контекст позволяет учителю подвести обучающихся к пониманию отсутствия вины Обломова в том, что он не оправдал ожиданий Ольги, не превратился в активного прагматичного деятеля середины XIX в.

Хрестоматийным стало определение картин жизни, изображенной в главе «Сон Обломова» как идиллии, напоминающей «золотой век» человечества, также неоднократно представленный в античной литературе. Необходимо подвести школьников к выводу о том, что мысль, воплощенная в описании жизни обломовцев (крестьян и помещиков), в равной степени характеризует существование древних греков: «Вечной ценностью и смыслом жизни провозглашаются действующий порядок вещей без возможности что-либо изменить» [6, с. 46]. Такое типологическое сопоставление жизни жителей феодальной Обломовки и античного поселения типологически тождественно, примеры этого обучающиеся могут без труда указать: таково

гармоничное единение человека и природы, отсутствие противопоставления чувственности и нравственности, долга и самопожертвования и др. Как видим, обращение к образам античной культуры позволяет обучающимся сделать вывод о том, что И.А. Гончаров видел в патриархальной жизни России источник внутренней гармонии человека, связанный с утверждением естественной потребности каждого человека в любви и счастье как основе общечеловеческих ценностей.

Для понимания авторской концепции романа «Обломов» необходимо обратить внимание обучающихся на противопоставление провинции, Характеризующейся патриархальным образом жизни, и Петербурга, воплощающего идею европейского пути развития России. Рассмотренная в контексте античной истории, эта антитеза позволит 10-классникам соотнести образ жизни в российской провинции с образом жизни древних греков, тогда как жизнь в Петербурге – с жизнью древнего Рима.

Таким образом, работа учителя, направленная на актуализация античного контекста, задействованного И.А. Гончаровым в романе «Обломов», интерпретацию многочисленных античных реминисценций и аллюзий, предполагающую погружение обучающихся в мир античной культуры, - перспективный путь постижения не только художественной литературы, но и всей художественной культуры нового времени.

Обращение к античной культуре, характеризующейся органично воплощенной в искусстве жизненной красотой, утверждающей пластический идеал и отражающей философское понимание древних эллинов, близко современным подросткам с характерными для их мировосприятия гипертекстовым мышлением, при котором «сознание ориентировано не на созерцательность и анализ, а на ускоренное получение информации» [4, с. 388], предпочтение зрительно-пространственного постижения окружающего мира, способность подростков к мультитаскингу, позволяющую им совмещать несколько видов деятельности одновременно. Отношение к художественному произведению как гипертексту основано, как считают исследователи, на том, что «новый текст, не теряя своих пространственных очертаний, обретает иное измерение, становится неисчерпаемым, ведь переключаться можно на текстовые нарративы совершенно разного рода» [4, с. 389].

Выявлению структуры художественного произведения, характеристике основных его мотивов и образов, выяснению роли задействованного автором контекста способствуют разнообразные формы визуализации учебной деятельности: составление схем, таблиц, подготовка презентаций, создание постеров и коллажей, буктрейлеров, подбор и просмотр кинофрагментов с сопровождающим или последующим комментированием и др.

Для закрепления навыков работы 10-классников с античным контекстом предлагаем обратиться к исследовательской деятельности и разработать несколько мини-проектов, в основу которых положить интерпретацию «Стихотворений в прозе» И.С. Тургенева [8], в которых воплощены мысли писателя о месте человека в жизни семьи и нации, скоротечности человеческой жизни и неизбежности старения и угасания человека, отраженные в мифах и в поэмах Гомера «Илиада» и «Одиссея».

«Стихотворения в прозе» были написаны И.С. Тургеневым в 1877-1882 г.г., во время предсмертной роковой болезни писателя, отсюда и объяснение начальных заглавий цикла, в качестве которых были использованы латинские слова: сначала «Posthuma» («Посмертное»), а в дальнейшем – более широко распространенное и известное нам сейчас «Senilia» («Старческое»). Как видим, эволюция этих заглавий уже указывает на изменение отношения автора к тому, что он писал: первое заглавие «Posthuma» («Посмертное») помогает читателю осознать, что писатель предполагал публикацию своих размышлений после смерти, второе заглавие «Senilia» («Старческое») указывает на то, что писатель готов говорить со своими современниками о затрагиваемых им проблемах жизни и смерти. Хотя и такое заглавие по-прежнему актуализирует мотивы старения, угасание остроты переживаний, радостей жизни, ухудшения здоровья, усиления одиночества, они рассматриваются писателем как неминуемо сопутствующие этому периоду человеческой жизни.

При создании «Стихотворений в прозе» И.С. Тургенев прямо указывает на влияние античной культуры, что обучающиеся увидят в заглавиях отдельных текстов («Сфинкс», «Нимфы»). В качестве тем мини-проектов продуктивными могут быть компаративные исследования произведений И.С. Тургенева, входящих в указанный цикл, со стихотворениями античных авторов, Таковы, например, «Деревня» И.С. Тургенева и тематически тождественные послания Горация (№№ 10, 11, 13). Обучающиеся способны определить в тургеньевском тексте черты деревенской идиллии, описанной в рекомендуемых учителем посланиях Горация. Роднит этих авторов и осознание ими значения в жизни человека творчества, дарующего им возможность преодолеть время, ограниченность человеческой жизни, прикоснуться к «я» другого человека.

Важную роль в «Стихотворениях в прозе» играют многочисленные мифологемы, отсылающие читателя к различным древнегреческим мифам. Темой еще одного мини-проекта может стать интерпретация стихотворения «Как хороши, как свежи были розы» [8, с. 557-558], основанного на антитезе молодости и старости, жизни и смерти. Тьма является ведущим мотивом-образом текста, она репрезентирована также образами темнота/мрак/сумрак, а угасание жизни соотносится писателем с угасанием огня: «Свеча меркнет и гаснет...» [8, с. 558]. Образ тьмы в мифах является компонентом хаоса и характеризуется неопределенностью форм и очертаний. Тождественность смерти и тьмы отражена в античной архаической космологии, согласно которой Солнце не заходит в Аид.

При осмыслении процесса смена зимы и лета, представленной в анализируемом тексте И.С. Тургенева, учитель может обратить внимание обучающихся на календарный миф о Деметре и Персефоне, что позволит углубить философское звучание произведения русского писателя.

Продуктом подобных мини-проектов могут быть выступления на школьной научно-практической конференции, публикации статей и др.

Выводы. Рассматривая роль античного контекста в произведениях русских писателей 2-ой половины XIX века, мы продемонстрировали возможности актуализации эксплицитно представленных в романе И.А. Гончарова «Обломов» и в «Стихотворениях в прозе» И.С. Тургенева античных мотивов, образов, мифологем, способствующие плодотворной работе старшеклассников по интерпретации художественного текста, выявлению в нем личностного смысла, пониманию произведений русской литературы XIX в. в широком и многогранном контексте, важнейшими составляющими которого являются мировая художественная культура, история, философия и др. Учитывая особенности мировосприятия современных подростков (гипертекстовое мышление, способность к зрительно-пространственному постижению окружающего мира, стремление к краткости и наглядности получаемой информации, способности к

мультиаскингу и др.), рекомендуем при изучении художественного текста совмещать на уроке различные виды учебной деятельности, особое внимание уделять визуализации изучаемого материала.

Литература:

1. Бахор Т.А. Обучение будущих учителей литературы методам анализа художественного произведения // Проблемы современного педагогического образования: сб. научн. тр. / Гл. ред. проф. А.В. Глузман. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 64. – Ч. 4. – С. 13-16.
2. Гончаров И.А. Обломов. – М.: Просвещение, 1989. – 446 с.
3. Гуськова Ю.В. Имманентный и контекстуальный подходы к литературному произведению (к истории вопроса) // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2013. – №1–2. – С. 67-73.
4. Звездина А.А. Гипертекстуальность современного мышления // Вестник Иркутского национального исследовательского технического университета. – 2015. – №4 (99). – С. 286-390. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gipertekstualnost-sovremenno-myshleniya> (дата обращения: 06.03.2020).
5. Семакина А.А. Литературные архетипы как основа женских образов в романной трилогии И.А. Гончарова («Обыкновенная история», «Обломов», «Обрыв»): автореф. дис. ...канд. филол. наук. 10.01.01. – М., 2017. – 29 с.
6. Смирнов К.В. Вечная тема в романе И. А. Гончарова «Обломов» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – №4-2 (58). – С. 44-47. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vechnaya-tema-v-romane-i-a-goncharova-oblomov> (дата обращения: 06.03.2020).
7. Суханова С.Ю. Знаки Античности в паратекстуальных элементах русской поэзии второй половины XX в. // Вестн. Томского государственного университета. – 2011. – № 352. – С. 31-36.
8. Тургенев И.С. Стихотворения в прозе // Тургенев И.С. Дым. Новь. Вешние воды. Стихотворения в прозе. – М.: Художественная литература, 1981. – С. 519-579.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]: утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. N 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования»: текст с изм. и доп. от 29 июня 2017 г. // Министерство образования и науки. [Электронный ресурс]. URL: <https://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения 05.03.2020).

Педагогика

УДК 378.147

доцент Бахтиярова Людмила Николаевна

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

старший преподаватель Балунова Светлана Альбертовна

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье анализируется исследование особенностей профессионального самоопределения и трудоустройства выпускников ИТ-специальностей (09.03.02 Информационные системы и технологии и 09.03.03 Прикладная информатика) очной и заочной форм обучения НГПУ им. К. Минина, результаты которого собраны в базе данных.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональная компетентность ИТ-специалиста, компоненты профессиональной компетентности, индивидуальная образовательная траектория.

Annotation. The article analyzes the study of the features of professional self-determination and employment of graduates of IT specialties (03/09/02 Information Systems and Technologies and 03/09/03 Applied Informatics) full-time and part-time forms of training at NGPU named after K. Minin, whose results are collected in a database.

Keywords: professional self-determination, professional competence of an IT specialist, components of professional competence, individual educational path.

Введение. Цифровизация практически всех видов деятельности человека требует, с одной стороны, повышения качества обучения будущих ИТ-специалистов, с другой стороны, увеличения числа специалистов этих направлений подготовки. Современный рынок труда нуждается в ИТ- кадрах нового поколения, способных работать в условиях развивающегося информационного общества, быстро адаптирующегося к постоянно изменяющейся ситуации в области информационных технологий [1]. На рынке труда наблюдается дисбаланс: существует несоответствие между требованиями, предъявляемыми к соискателям рабочих мест со стороны работодателей и качеством подготовки выпускников; между требованиями соискателей рабочих мест и предлагаемыми им работодателями условиями работы, не учитываются специфика новых ИТ – профессий при подготовке студентов. Следовательно, необходимо повышение качества подготовки ИТ-специалистов вузах, внедрение современных подходов обучения, необходим анализ проблем профессионального самоопределения выпускников [2].

Цель статьи – исследовать особенности профессионального самоопределения и трудоустройства выпускников ИТ специальностей (09.03.02 Информационные системы и технологии и 09.03.03 Прикладная информатика) очной и заочной форм обучения НГПУ им. К. Минина (Мининский университет), рассматриваются пути индивидуализации обучения студентов в вузе.

Изложение основного материала статьи. Э.Ф. Зеер [5, с. 32] определяет понятие «профессиональное самоопределение» как самостоятельное и осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями к профессиональной деятельности, избирательное отношение индивида к миру профессий, процесс формирования отношения личности к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности, а также нахождение смысла выполняемого труда в конкретной социально-экономической ситуации. Соответственно, отечественные ученые рассматривают профессиональное самоопределение личности как сложный и длительный процесс, охватывающий значительный период жизни. Эффективность данного процесса, как правило, определяется степенью

согласованности психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, а также сформированностью у личности способности адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям в связи с устройством своей профессиональной карьеры. Необходимо отметить, что неопределенность ценностных представлений молодежи о самой профессии смещает ориентиры на выбор с ее помощью предпочитаемого образа жизни. Происходит замена профессиональных ценностей, ориентированных на становление профессионала – мастера своего дела, на «идеальный образ жизни – американский, европейский и т.д.». Таким образом, профессия становится средством достижения этого образа жизни, а не существенной частью личности. Указанная тенденция влияет на выбор учащимися профессии и порой приводит к примитивности их профессиональных предпочтений [7].

Профессиональная компетентность будущих IT-специалистов – «интегративное» качество выпускника, которое характеризует их способность успешно применять знания, умения, навыки и личностные качества в стандартных и изменяющихся ситуациях сферы информационных технологий, отражающее их готовность к осуществлению профессиональной деятельности и проявляющееся в единстве когнитивного, мотивационно-ценностного, деятельностного и личностного компонентов. Когнитивный компонент включает в себя знания в области информационных технологий. Деятельностный компонент включает в себя профессиональные умения в IT-сфере и профессиональные навыки. Мотивационно-ценностный компонент включает в себя мотивационно-ценностную ориентацию к реализации в IT-сфере. Личностный компонент включает в себя личностные качества IT-специалиста, дающие дополнительные конкурентные преимущества [8].

В целях изучения особенностей профессионального самоопределения и проблем трудоустройства выпускников IT-специальностей было проведено исследование, результаты которого собраны в базе данных [3]. Материалом для базы данных послужили результаты анкетирования, проводившегося с 2015 г. по 2019 г. в НГПУ им. К. Минина (Мининский университет) среди выпускников IT-специальностей (09.03.02 Информационные системы и технологии и 09.03.03 Прикладная информатика) очной и заочной форм обучения.

Предлагаемая выпускникам анкета содержит 40 вопросов, которые анализировали профессионально-значимые качества (когнитивный и деятельностный компоненты профессиональной компетентности), ценностное отношение к будущей профессии (мотивационный компонент) и личные качества (личностный компонент). Выборка исследования составила 198 человек, из них: мужчины – 124 человека, женщины – 74 человека; выпускники двух направлений подготовки: 09.03.02 Информационные системы и технологии – 77 человек, 09.03.03 Прикладная информатика – 121 человек; выпускники двух форм обучения: обучающиеся очной формы обучения – 111 человек, обучающиеся заочной формы обучения – 87 человек.

Обучение в вузе начинается с выбора направления подготовки. Этот вопрос для себя решает каждый будущий выпускник по-своему. На вопрос об основной причине выбора направления подготовки, связанного IT-сферой: 13,6% респондентов ссылаются на рекомендации родителей и 15,2% – на возможность получения высокооплачиваемой работы; возможность работать удаленно выбрали для себя 21,2% респондентов; спрос на рынке труда и престижность профессии IT-специалиста выделили 23,2% опрошиваемых; 26,8% респондентов считают главным – удовлетворение собственных потребностей.

Интересен тот факт, что при достаточно большом разбросе причин выбора направления подготовки для обучения в вузе, разочарованных в сделанном выборе всего около 5%, примерно в равных долях для мужчин и женщин, причем, среди обучающихся по заочной форме обучения доля ниже (2 человека из 87), чем среди обучающихся по очной форме обучения (7 человек из 111). Более четверти выпускников очной формы решили продолжить обучение в магистратуре.

Почти четверть выпускников назвали мотивом посещения занятий «стремление получить знания», более 30% – «обязанность студента» и «уважение к преподавателям», более 18% – «желание общения с друзьями» и «творческую атмосферу».

Интересна оценка выпускниками владения английским языком на уровне работы с технической документацией: «владею в совершенстве» – чуть более 9% респондентов, «знаю и понимаю техническую терминологию» – 44,4%, «знаю основные технические термины» – 46,5%.

Среди выпускников заочной формы обучения по специальности работают 75,9%, из них 40,2% – в бюджетной сфере и 59,8% – в коммерческой. Среди выпускников очной формы обучения опыт трудоустройства приобрели до выпуска из вуза чуть более 81% респондентов; 52% – по IT-специальности. Большинство респондентов (64,6%) считают, что они владеют знаниями и умением создания эффективного резюме.

Приоритетной причиной при выборе работы: «высокая заработная плата» назвали 36,4% респондентов; «условия труда (соцпакет и т.п.) и «график работы» – 22,7%; «работа по специальности» была названа 16,2% выпускников.

Для решения проблемы трудоустройства 33,3% выпускников очной формы обучения готовы прибегнуть к помощи объявлений, 24,3% надеются на родственников и знакомых, около 12% намерены обратиться в Центр занятости, чуть более 8% готовы сменить место жительства.

Востребованность на работе знаний и умений, полученных в вузе, подтвердили около 50% выпускников, 28,3% отметили частичную востребованность вузовских знаний и умений. Достаточно большая доля выпускников (22,3%) считают, что вузовские знания им не пригодились на работе, необходимо учитывать тот факт, что среди них есть выпускники, работающие не по специальности.

Среди трудностей на работе, с которыми столкнулись выпускники, «незнание тонкостей цифровых технологий» назвали 31,5% трудоустроенных выпускников, «незнание нового языка программирования» – 18,5%, «неумение анализировать предметную область» – чуть более 14%, «отсутствие навыков работы с заказчиком» – 12,5%; чуть более 15% выпускников без затруднений приступили к работе.

При оценке личностных качеств выпускники отметили низкую стрессоустойчивость 28%, недостаточно развитые коммуникативные навыки 24%, самостоятельность 18%, усидчивость 23%, лидерские качества 21%.

Доля работающих выпускников, удовлетворенных условиями труда (кроме заработной платы), составила около 74%. Примерно 53% (из пожелавших дать ответ на вопрос) удовлетворены уровнем заработной платы.

Результаты анкетирования выпускников IT-специальностей показали, что абитуриенты достаточно осознанно выбирают направления подготовки в вузе, связанные с цифровыми технологиями, но при этом мотивация приобретения знаний у большинства обучающихся довольно низкая.

Качество высшего образования базируется на требованиях ФГОС, регламентирующих формирование у обучающихся комплекса компетенций, в числе которых: универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Одна из универсальных компетенций – УК-4 предписывает формирование у обучающихся способности осуществления «деловой коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» [13, 14]. Для IT-специалистов знание английского языка необходимо, так как этот язык используется в программировании, большинство комментариев в программных продуктах выводится на английском языке и т.д. Меньше одной десятой выпускников смогли похвастаться знанием английского языка «в совершенстве» и более 40% обучающихся знают и понимают англоязычную техническую терминологию. Тот факт, что почти половина выпускников заявила о знании только основной технической терминологии на английском языке, явно снижает уровень подготовки будущих IT-специалистов и востребованность их на рынке труда.

Достаточно большая доля выпускников очной формы обучения еще до окончания вуза попробовали себя в профессии и, как показал опрос, более 70% обучающихся заочной формы работают по специальности. Большинство выпускников подтвердили востребованность вузовских знаний, что показывает хороший уровень преподавания дисциплин, нацеленных на формирование профессиональных компетенций. Но тот факт, что около трети трудоустроенных выпускников среди трудностей, с которыми им пришлось столкнуться на работе, назвали «незнание тонкостей цифровых технологий» требует внесения коррективов в процесс обучения будущих студентов.

Из проведенного анализа следует, что есть необходимость обратить внимание на решение следующих задач в процессе обучения будущих IT-специалистов:

- повышение у обучающихся мотивации к обучению и формирование осознания необходимости постоянного самообразования;
- формирование аналитических умений, которые являются профессионально значимыми для специалистов в области информационных технологий, позволяют разрешать трудности профессиональной деятельности и находить оптимальные решения поставленных задач [4];
- повышение уровня знания английского языка;
- повышение практико-ориентированности в процессе обучения цифровым технологиям;
- развитие самостоятельности и творческих навыков;
- формирование навыков личностного саморазвития (коммуникативных навыков, стрессоустойчивости, системного мышления, внимательности, усидчивости).

Пути решения поставленных задач могут быть различными.

Э.К. Самерханова отмечает, что одним из направлений повышения качества подготовки выпускников может стать формирование у них «целостного, интегрально-системного мышления» [11]. Такой подход может способствовать формированию осознания необходимости реализации обучающимися траектории «саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни» [13, 14].

Успешной подготовке IT-специалистов в вузе и повышению мотивации к обучению может способствовать включение обучающихся в процесс проектирования индивидуальной образовательной траектории и тьюторского сопровождения студента. В рамках реализации проекта модернизации образовательной деятельности в НГПУ им. К. Минина рабочей группой проекта была разработана программа тьюторского сопровождения студентов первого курса, направленная на разработку индивидуальных образовательных траекторий студентов в процессе обучения профессии. Структура программы представлена четырьмя модулями. Первый модуль «Стратегии личностно-профессионального развития студентов в образовательной среде вуза» направлен на формирование готовности студентов к проектированию индивидуальных образовательных траекторий. Второй модуль «Введение в электронную среду вуза» направлен на знакомство студентов с информационно-образовательной средой вуза. Третий модуль «Введение в социокоммуникативную среду вуза» направлен на знакомство студентов с командной работой, организацией и управлением самостоятельной работой. Четвёртый модуль «Введение в проектную среду вуза» направлен на знакомство студентов с различными видами проектов и особенностями их реализации в вузе.

Принципиальной особенностью программы является предоставление каждому обучающемуся возможности формирования индивидуального профиля компетенций с помощью автоматизированного сервиса «Конфигуратор личного успеха» исходя из образовательных результатов программы, на которую был зачислен студент [10].

Необходимость практико-ориентированности будущих специалистов в области цифровых технологий отмечают авторы, раскрывающие особенности подготовки IT-специалистов в Германии, Белоруссии и России [6,9,12]. Разработка различных информационных систем для различных предметных областей в рамках курсовых работ, проектов, практик с ориентацией на конкретного заказчика позволит обучающимся не только вникнуть в тонкости цифровых технологий, но и сформирует такую профессиональную компетенцию как способность выполнять работы по взаимодействию с заказчиком.

Выводы. Профессиональное самоопределение IT-выпускника в непростом мире цифровых специальностей является длительным процессом. Результаты исследования трудоустройства выпускников свидетельствует о том, что студенты имеют достаточное представление о процессе выбора профессиональной специализации, требованиях к личности, профессиональных умениях IT-специалиста. Анализ результатов подобных исследований поможет скорректировать индивидуальные образовательные траектории обучения студентов, активизировать у будущих специалистов потребность в саморазвитии и самоактуализации.

Литература:

1. Балдунова С.А. Информационно-образовательная среда подготовки it-специалистов в системе среднего профессионального образования // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2012. № 2-2. С. 7-11
2. Балдунова С.А. Формирование готовности к саморазвитию у бакалавров прикладной информатики // В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства сборник статей по материалам Международной конференции. Мининский университет. 2016. С. 39-44.
3. Бахтиярова Л.Н., Балдунова С.А. Исследование трудоустройства выпускников IT-специальностей / Свидетельство о регистрации базы данных, рег. № 2019621068 от 03.07.2019. М.: ИПС им. А.К. Айламазяна, ОФЭРНиО, 2019.

4. Жилина Н.Д., Таренко Л.Б. Педагогические условия формирования аналитических умений у будущих IT-специалистов в вузовском образовании // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, 3 4. С. 4.
5. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: Теория и практика. М.: Деловая Книга, 2004. 192 с.
6. Иккес Д. Особенности подготовки IT-специалистов в вузах Германии // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. 2017. № 20. С. 103-106 [Электронный ресурс]. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti\(data обращения: 18.02.2020\)](https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti(data%20obращения:18.02.2020)).
7. Мухина Т.Г., Сорокоумова С.Н., Егорова П.А., Яркова Д.Д. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера обучающейся молодежи в Педагогическая психология Вестник Мининского университета. 2019. Том 7, №4 условиях интегративного комплекса «школа – вуз» // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №4. С. 14
8. Насейкина Л.Ф., Тагиров В.К. Структурно-функциональная модель формирования профессиональной компетентности будущих IT-специалистов // Вестник Оренбургского государственного университета. 2015. № 2 (177). С. 118.
9. Рудикова Л.В., Жавнерко Е.В., Скрашук В.С. Подготовка специалиста в области информационных технологий [Электронный ресурс]. URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/105224/1/%D0%A0%D1%83%D0%B4%D0%B8%.pdf> (дата обращения: 18.02.2020).
10. Самерханова Э.К. Тьюторское сопровождение студентов первого курса в процессе проектирования индивидуальных образовательных траекторий // Вестник Мининского университета, 2017. № 2. С. 20.
11. Самерханова Э.К. Формирование компетенций в области математического моделирования у педагогов профессионального обучения в условиях информационно-образовательной среды вуза // Вестник Мининского университета, 2019. Т.7, № 2. С. 4.
12. Скибицкий Э.Г. Информационные технологии в подготовке IT-специалистов в образовательной организации // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. 2017. № 20. С. 132-134 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsion> (дата обращения: 18.02.2020).
13. ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 09.03.02 – Информационные системы и технологии. № 926 от 19.09.2017.
14. ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 09.03.03 – Прикладная информатика. № 922 от 19.09.2017.

Педагогика

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Бичева Ирина Борисовна

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

студент Большакова Александра Сергеевна

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

студент Пушкова Екатерина Игоревна

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

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается актуальность проблемы воспитания эмоциональной отзывчивости у детей дошкольного возраста. Целью публикации является определение форм и методов воспитания эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста. Авторами сделан вывод, что процесс воспитания эмоциональной отзывчивости детей необходимо строить на основе принципа участия (содействия), постепенности при изучении различных эмоций, создания комфортной предметно-игровой развивающей среды. Акцентирована роль примера взрослых (педагогов, родителей), их проявлений отзывчивости и внимательности в отношении к детям. Определены две группы задач по воспитанию эмоциональной отзывчивости для старшего дошкольного возраста. Первая группа задач направлена на приобретение детьми индивидуального эмоционального опыта, вторая – на распознавание эмоционального состояния другого человека (ребенка, взрослого или литературного героя). Для каждой группы задач предложены различные варианты игровых заданий и ситуаций.

Ключевые слова: дошкольный возраст, эмоциональная отзывчивость, эмоциональные проявления, воспитание эмоциональной отзывчивости.

Annotation. The article considers the relevance of the problem of education of emotional responsiveness in children of pre-school age. The purpose of the publication is to determine the forms and methods of education of emotional responsiveness in children of older pre-school age. The authors concluded that the process of education of emotional responsiveness of children should be based on the principle of participation (assistance), gradual study of various emotions, creation of a comfortable subject-game developing environment. The role of the example of adults (teachers, parents), their manifestations of responsiveness and attention to children is emphasized. Two groups of tasks on education of emotional responsiveness for older pre-school age have been defined. The first group of tasks is aimed at acquiring individual emotional experience by children, the second - at recognizing the emotional state of another person (child, adult or literary hero). Different variants of game tasks and situations are proposed for each group of tasks.

Keywords: pre-school age, emotional responsiveness, emotional manifestations, education of emotional responsiveness.

Введение. Одной из актуальных задач социально-коммуникативного развития ребенка является развитие эмоциональной сферы, которая наиболее интенсивно развивается на этапе дошкольного периода.

«Приобретая эмоциональный опыт, индивидуально или совместно испытывая эмоциональные переживания, впечатления, ребенок запоминает свои эмоции и становится более восприимчивым к ним» [2, с. 52].

Значимость процесса эмоционального становления детей дошкольного возраста как базовой предпосылки общего психического развития обуславливает изучение эмоциональной отзывчивости, которая выражается в способности понимать внутреннее состояние других людей, сопереживать и сочувствовать им. Способность «эмоционально отзываться» на состояние другого человека характеризуется как «драгоценное достояние личности» (В.А. Сухомлинский). Различные аспекты воспитания эмоциональной отзывчивости у детей находят отражение в трудах И.В. Вачкова, В.С. Вербовской, А.В. Запорожец, Т.Д. Кузнецовой, Н.В. Литвиненко, А.В. Микляевой, А.М. Щетининой и других ученых. Способность ребенка интересоваться состоянием другого, обозначать эмоции словом, умение правильно реагировать на эмоциональную ситуацию, с доброжелательностью предлагать свою помощь, эмоционально откликаясь на чувства и переживания другого, характеризует гуманистическую форму проявления эмоциональной отзывчивости [11]. Как показывают исследования, количество детей, способных к адекватному проявлению своих чувств, уменьшается, а количество детей, у которых отмечаются тревожность и агрессивность, ранние появления эмоциональных нарушений, возрастает. Наличие эмоциональных нарушений у ребенка приводит к проблемам установления адекватных взаимоотношений, вызывая конфликтность в процессе общения с детьми или взрослыми. Кроме того, ребенок, подверженный негативным эмоциональным реакциям, часто испытывает обиду, беспричинный страх, что свидетельствует о внутриличностных конфликтах и требует коррекционно-развивающей работы. В связи с этим изучение проблемы воспитания эмоциональной отзывчивости на этапе дошкольного периода является важным направлением научных исследований. Целью публикации является определение форм и методов воспитания эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Понятие «эмоциональной отзывчивости» одним из первых было введено П. Фрессом, который характеризовал его как «эмоциональность», рассматривая в виде черты личности, чувствительности к эмоциогенной ситуации.

В области дошкольного образования содержание эмоциональной отзывчивости раскрывается в контексте нравственного воспитания ребенка (В.В. Абраменкова, Т.П. Гаврилова, А.В. Запорожец, М.С. Лисина, Я.З. Неверович, А.Е. Ольшанникова, др.). Учеными подчеркивается необходимость воспитания у детей дошкольного возраста умения проявлять свои эмоциональные реакции (сопереживания, сочувствия) в ситуациях межличностного взаимодействия. Поэтому установление благоприятной эмоциональной обстановки в детско-взрослом коллективе – необходимое условие обогащения эмоционального опыта ребенка и воспитания его эмоциональной отзывчивости [3]. Кроме того, сформированность эмоциональной отзывчивости, по мнению ученых, оказывает выраженное влияние на установление гуманных отношений между детьми и взрослыми, что обуславливает ее диагностирование в процессе наблюдения за поступками и на основе деятельности, которая отражает внутренний (психический) мир ребенка (В.В. Абраменкова).

Таким образом, воспитание эмоциональной отзывчивости у детей дошкольного возраста направлено на снижение враждебности и агрессивности, поскольку способствует развитию умения концентрировать внимание на проблеме другого человека, сравнивать свои чувства с чувствами другого, предугадывать последствия поступков, выражать определенное отношение к происходящему. Следовательно, организуя воспитательно-образовательную работу с детьми дошкольного возраста по воспитанию эмоциональной отзывчивости, следует принять, как основополагающий факт, теоретические идеи о том, что все компоненты человеческой психики взаимосвязаны, в частности эмоциональные и интеллектуальные.

По мнению В.С. Вербовской структура эмоциональной отзывчивости включает такие компоненты, как мотивационный, социально-коммуникативный, когнитивный, поведенческий, оценочно-рефлексивный. Результатом их сформированности становится приобретение эмоционального опыта. Мотивационный компонент отражает влияние биологических факторов. Социально-коммуникативный компонент как условие «конструктивного социального взаимодействия» выражает характер отношений, в которые вступает ребенок. Когнитивный компонент определяется взаимосвязанностью «эмоциональной отзывчивости и познавательных процессов». Поведенческий компонент проявляется в наличии/отсутствии эмоционально-поведенческих реакций. Оценочно-рефлексивный компонент позволяет анализировать и оценивать воспринимаемую информацию и эмоционально на нее реагировать [6, с. 76].

Анализ исследований в сфере развития эмоциональной сферы позволяет установить, что воспитание эмоциональной отзывчивости у детей дошкольного возраста обеспечивается в процессе общения (М.И. Лисина, А.Е. Ольшанникова, Т.А. Репина), приобщения к музыкальному (В.С. Вербовская, А.Г. Гогоберидзе, Н.А. Ветлугина и др.) и изобразительному (В.И. Ашиков, С.Г. Ашикова, Т.С. Комарова, И.А. Лыкова, Н.П. Сакулина и др.) искусству. Особое значение придается воздействию природы (Н.А. Рыжова, С.Н. Николаева), роли игровой (Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова, О.В. Солнцева и др.) и трудовой (Р.С. Бург, Я.З. Неверович, В.Г. Нечаева и др.) деятельности.

Воспитание эмоциональной отзывчивости детей обуславливает приоритетность принципов гуманистической педагогики, прежде всего, принципа участия (содействия). Это означает предоставление ребенку права свободного выражения своих взглядов, эмоций в различных видах деятельности и соответствует модели личностно-ориентированного взаимодействия. Именно гуманистический вид взаимоотношений поддерживает положительное эмоциональное состояние ребенка.

В процессе эмоционального развития детей дошкольного возраста важно учитывать также принцип постепенности при изучении различных эмоций. Следует постепенно увеличивать количество объектов, с которыми возможно получение эмоционального отклика, обогащение переживаний и формирование способностей по регулированию и контролю чувств, осознание своих и чужих эмоций.

Значимым условием воспитания эмоциональной отзывчивости у дошкольников мы рассматриваем специально организованную предметно-игровую среду, «развивающий характер которой направлен на личностное развитие и воспитание ребенка, приобретение им эмоционального опыта посредством использования широких возможностей окружающего мира и внешних обстоятельств» [4, с. 3-4]. Данное положение соответствует реализации принципа создания комфортной предметно-игровой развивающей среды.

Важная роль принадлежит примеру взрослых (педагогов, родителей), их проявлениям отзывчивости и внимательности в отношении к детям. Особая чувствительность детей дошкольного возраста обуславливает

подражание поведению взрослого (Л.С. Выготский, А. Бандура, Ж. Пиаже, Д.Б. Эльконин, др.). Наблюдая за эмоциональными проявлениями взрослого в различных ситуациях, ребенок усваивает определенную манеру поведения, разговора, интонации. Так, если родители (или педагоги) демонстрируют ребенку адекватные способы выражения какого-либо чувства, проговаривают или обсуждают ситуации, при которых они переживают конкретные эмоции, объясняют на конкретных примерах последствия, к которым может привести неправильное проявление эмоций, ребенок приобретает знания, подкрепленные четкими и понятными словами (терминами), развивает умение понимать собственное эмоциональное состояние и регулировать свои эмоциональные проявления. Развитие способности замечать и «видеть» эмоциональные состояния другого человека свидетельствует о развитии эмпатии (чуткости) у ребенка. Приобретение данной способности является основополагающим фактором воспитания эмоциональной отзывчивости.

Вышеизложенное позволяет выделить две группы задач по воспитанию эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста, решение которых возможно в процессе личностно-ориентированного взаимодействия детей, педагогов и родителей. Первая группа задач направлена на приобретение детьми индивидуального эмоционального опыта, вторая – на распознавание эмоционального состояния другого человека (ребенка, взрослого или литературного героя). Для каждой группы задач нами подобраны различные варианты игровых заданий и ситуаций (таблица 1).

Таблица 1

Соответствие задач, форм и методов воспитания эмоциональной отзывчивости в старшем дошкольном возрасте

<i>Задачи первой группы</i>	<i>Варианты игровых заданий и ситуаций</i>
Формировать представления об основных позитивных (интерес, радость, удивление) и негативных (гнев, страх, стыд) эмоциях	Карточки «Настроение» Игровые упражнения «Кислый лимон», «Обиделся», «Удивился»
Обогащать эмоциональный словарь детей за счет слов, которыми обозначаются различные эмоции, чувства, настроение	Существительные Глаголы Прилагательные
Развивать понимание ребенком своих переживаний (настроения) и их влияния на отношения со сверстниками или взрослыми	«Что будет, если...», «Я мечтаю о...», «Что ты сейчас чувствуешь?», «Опиши свои ощущения», «Какого цвета твое настроение?», «На какое животное похоже твое настроение?»
Учить детей определять и описывать свое эмоциональное состояние	«Что ты сейчас чувствуешь?», «Опиши свои ощущения», «Какого цвета твое настроение?», «На какое животное похоже твое настроение?», Я понимаю, что ты сейчас чувствуешь
Учить детей определять причины своего эмоционального состояния (настроения)	«Мне грустно, потому что...», «Что было до...»
Развивать у детей способность регулировать собственные эмоциональные реакции	Я понимаю, что ты сейчас чувствуешь. Я верю, ты справишься... Как тебе легче будет успокоиться, «Нахмуриться, как...», «Улыбнуться, как...»
Упражнять детей в выборе и применении адекватных способов выражения своего эмоционального состояния в разных видах деятельности	Как тебе легче будет успокоиться, «Дерево возможностей», Калейдоскоп добрых дел», «Скажи спасибо.....», Арт-терапия «рисование «Сказочный лес», «Ожившие предметы»
<i>Задачи второй группы</i>	<i>Варианты игровых заданий и ситуаций</i>
Развивать у детей умение замечать и переживать различные эмоциональные состояния (настроения) другого человека (литературного героя)	Карточки «Настроение» Игровое упражнение «Что было до...», «Спроси, какое у Саши настроение?», «На что похоже его настроение?»
Приучать детей определять и выражать словами эмоциональное состояние другого человека	Саша боится. Оля радуется. Диме весело. Дом, в котором живут наши эмоции (рисование) Маски эмоций, «Составь фотопортрет»
Воспитывать у детей чувствительность, сопереживание и бережное отношение к эмоциональному состоянию (настроению) другого человека	«Что будет, если...», «Я думаю, что...», «Что сейчас чувствует Оля?», «А какие эмоции испытываешь ты?», «Какого цвета сейчас настроение у Оли?». «А каким оно было до ссоры», «На какое животное похоже настроение Оли после ссоры?». «А у тебя?»
Приучать детей правильно реагировать на эмоциональные проявления другого человека, соответственно вести себя, если другому человеку плохо, проявляя чуткость, внимание и доброжелательность	«Это я, узнай меня», «Ласковый подарок», «Доброе слово», «Обними меня», «Я знаю и умею дарить радость», «Дерево возможностей»

В целом можно отметить, что процесс воспитания эмоциональной отзывчивости у детей старшего дошкольного возраста, во-первых, предполагает применение комплекса мотивационных, познавательно-игровых и рефлексивных упражнений, обеспечивающих разнообразные возможности педагогического воздействия: введении ритуала «Круг настроения», «Калейдоскоп добрых дел», использование упражнений на узнавание эмоциональных состояний, обсуждение примеров поведения героев литературных произведений и мультфильмов, анализ поведенческого опыта ребенка, проведение психогимнастических и пантомимических этюдов, техники выразительности движений, др. Во-вторых, осуществляется как на индивидуальных, так и групповых формах работы с детьми при реализации всех областей дошкольного образования (социально-коммуникативной, познавательной, художественно-эстетической, речевой, физической). Это способствует приобретению разнообразного опыта эмоционального выражения и

переживания различных эмоциональных состояний в разных сферах жизнедеятельности, в которые включен ребенок, обогащению его эмоционального словаря и способности проявлять эмоциональную отзывчивость в разных ситуациях.

Выводы. Таким образом, воспитание эмоциональной отзывчивости у детей дошкольного возраста является многосторонним процессом, успешность реализации которого зависит от системной работы педагогов и родителей. Результатом воспитания эмоциональной отзывчивости ребенка становится его социально-личностное и коммуникативное развитие: обогащается лексический словарь эмоций, развивается способность распознавать и понимать эмоции, эмоциональные ситуации и состояния, осуществляется эмоциональная рефлексия как видимое эмоциональное переживание. В рассматриваемом контексте выделим ключевые позиции для педагогов и родителей, учет которых обеспечивает эффективность воспитания эмоциональной отзывчивости у детей дошкольного возраста:

- каждый ребенок имеет право на различные эмоциональные состояния как способа приобретения жизненного опыта;
- педагоги (родители) должны с пониманием относиться к эмоциональным реакциям ребенка, уважая его право на возможность совершать ошибки в их проявлении;
- педагоги (родители) несут ответственность за эмоциональное состояние ребенка и причины проявления негативных эмоций;
- педагогам (родителям) необходимо внимательно относиться к эмоциональным проявлениям ребенка, выслушивая его проблемы, демонстрируя сопереживание и сочувствие, не пытаясь подавить или запретить эмоции;
- педагогам (родителям) важно правильно описывать и называть различные эмоциональные состояния, приучая ребенка к совместному нахождению и обсуждению компромиссных вариантов решения проблемных ситуаций; др.

Литература:

1. Андреев Т.А., Алекинова О.В. Развитие эмоциональной отзывчивости старших дошкольников. СПб.: ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014.
2. Бичева И.Б., Курбатова А.С., Трубникова Н.В. Музыкальное дошкольное образование в воспитании культуры личности ребенка // Наука и практика регионов. 2019. № 3 (16). С. 50-54.
3. Бичева И.Б., Терехина А.Е., Удовика А.В. Эмоциональное благополучие дошкольника как условие развития ценностного отношения к своему здоровью // Детский сад от А до Я. 2017. № 1 (85). С. 6-10.
4. Бичева И.Б., Филатова О.М. «Безопасность образовательной среды» как категория современного профессионально-педагогического знания // Вестник Мининского университета. 2017. № 1 (18). С. 8.
5. Вачков И.В. Воспитание эмоциональной отзывчивости. М.: ИнфраМ, 2017. 177 с.
6. Вербовская В.С. Эмоциональная отзывчивость: содержание и структура понятия // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2013. № 4. С. 74-78.
7. Данилова Е.Е. Представления современных родителей о собственном детстве и детстве своего ребенка: опыт сравнительного исследования // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, № 2. С. 10.
8. Литвиненко Н.В. Эмоциональная отзывчивость дошкольников // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 5. С. 15-18.
9. Микляева А.В., Румянцева П.В. Воспитание эмоциональной отзывчивости. СПб.: Речь, 2019. 254 с.
10. Ханова Т.Г., Гузь А.А. Роль художественной литературы в реализации задач нравственного воспитания детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 266-269.
11. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88 с.
12. Ясинских Л.В. Развитие эмоциональной отзывчивости у дошкольников. Москва: ИнфраМ, 2016. 305 с.

Педагогика

УДК 371.398

кандидат медицинских наук, доцент Бобкова Софья Ниязовна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

педагог дополнительного образования Бобков Герман Сергеевич

Центр проектного творчества «Старт-ПРО» Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

кандидат медицинских наук, доцент Зверева Марина Валентиновна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация. В статье предлагается рассматривать мониторинг состояния здоровья детей дошкольного возраста как необходимый шаг, проводимый с целью профилактики и развития заболеваний в этом возрасте. Перечисляются и поясняются различные здоровьесберегающие направления работы с детьми, готовящимися к школе, а также включение в программу обучения детей этой категории занятий, направленных на формирование у них понимания «здорового образа жизни».

Ключевые слова: дошкольники; физическое развитие; здоровье сберегающий образовательный процесс; здоровьесформирующие технологии.

Annotation. The article proposes to consider monitoring the health of preschool children as a necessary step for the prevention and development of diseases at this age. It lists and explains various health-saving areas of work with

children preparing for school, as well as the inclusion in the curriculum of children in this category of activities aimed at forming their understanding of a "healthy lifestyle".

Keywords: preschool children; physical development; health saving educational process; health forming technologies.

Введение. Практически во всех возрастных группах у детей отмечаются отклонения в состоянии их физического развития. Это отмечают и медики, и педагоги, и родители. В основном, это проявляется в двигательной подготовленности детей, которая ухудшается в последние десятилетия. По результатам оценки физического состояния дошкольников количество «практически здоровых» детей не превышает 10%, а почти у 70% выявляются различные морфо-функциональные нарушения и заболевания (нарушения осанки, уплощение стоп, аллергические заболевания, бронхиальная астма и т.д.). Эти показатели мало отличаются от результатов мониторинга детей школьного возраста. С начала девяностых годов также наблюдается отставание биологического возраста от паспортного, увеличение количества детей с ростом ниже среднего [1, 2].

Очевидно, что включение технологий сбережения здоровья в образовательный процесс учебных заведений различного уровня является одной из важных задач. Это как раз отражено в законе об образовании. Между тем, как показывают многочисленные исследования, педагоги зачастую не владеют этими технологиями, подчас не понимают их содержания, направленности, конкретных задач. Путаница в терминологии и в функциональной классификации, накопленная в педагогической литературе по тематике здоровьесбережения, значительно усложняет овладение здоровьесберегающими технологиями на практике [1, 2].

Изложение основного материала статьи. Так что же такое здоровьесберегающие технологии? Первоначально необходимость и сущность таких технологий изучались применительно к школе. Одним из первых педагогов, занимавшихся этой проблемой, был В.Д.Сонькин, включавший в их перечень, по сути, известные, но редко выполняющиеся правила гигиены обучения [9].

Чуть позже появился термин «здоровьесберегающие образовательные технологии», напрямую относящиеся к образовательному процессу. Предложивший этот термин профессор Н.К. Смирнов предлагал использовать в процессе реализации и коррекции образовательного процесса данные мониторинга состояния здоровья учащихся. Особенно важным он считал заботу об эмоциональном здоровье детей, создание благоприятного психологического климата на уроках; включение здоровьесберегающей деятельности самих учащихся [11].

Разумеется, здоровьесберегающие технологии нельзя противопоставлять основным образовательным технологиям.

Комплексная оценка здоровьесберегающего образовательного процесса считается безусловно необходимой в образовательных учреждениях. Это безусловное утверждение подтверждается тем, что она направлена на отслеживание состояния здоровья учащихся, условий образовательно-воспитательного процесса, уровня учебной и внеучебной нагрузки, а также здоровьесберегающего потенциала педагогического коллектива [6, 8, 9].

Много споров в свое время вызвало введение в школьные программы курса «Валеология», который в настоящее время выведен из программ в большинстве школ. Однако, как бы это не звучало банально, именно образ жизни определяет здоровье человека (по решению Всемирной организации здравоохранения).

В своей работе «Здоровье сберегающие образовательные технологии в современной школе», написанной в 2006 году, родоначальник направления Н.К. Смирнов, писал: «это все те психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, качеств личности, необходимых для его формирования, а также на знакомство с представлениями о здоровье как ценности, укрепление мотивов к здоровому образу жизни» [11].

Существует много разнообразных классификаций направлений в подходах к процессу здоровьесбережения, особенно много путаницы в терминах. Зачастую авторы называют одни и те же понятия по-разному. Возникла потребность в принятии понятной и единой их классификации. Этому вопросу были посвящены работы М.М. Безруких, Смирнова Н.К. и Петрова О.В. Поэтому, опираясь на работы этих исследователей, мы считаем возможным разделить здоровьесберегающие технологии на несколько групп в зависимости от основного направления здоровьесберегающей работы. Это такие направления как «здоровьесохранительные – защитно-профилактические», «организационно-педагогические», «физкультурно-оздоровительные», «здоровье формирующие».

Решить задачи здоровьесберегающей педагогики возможно лишь при условии внедрения всех перечисленных выше направлений здоровьесберегающей работы. Только при таком условии есть надежда, что действительно будут решены все задачи здоровьесберегающей педагогики.

Нельзя сказать, что такая работа не ведётся. К сожалению, работа специалистов в этой области так и не изменила сложившуюся ситуацию со здоровьем детского населения нашей страны. Главная причина - отсутствие сплоченности и согласованности в действиях в этом направлении педагогов. Такая разобщенность наблюдается как внутри отдельного детского учреждения, образовательного звена, так и между дошкольным и школьным уровнями [3, 6].

В образовательных программах большинства дошкольных учреждений не предусмотрены занятия, посвященные здоровьесбережению у детей, «обучению их здоровью», а если и есть, то на них выделяется очень мало часов и уделяется мало внимания. В большинстве общеобразовательных учреждений очень мало используются такие направления здоровьесберегающей работы, как физкультурно-оздоровительные и здоровьесформирующие. Зачастую учителя практически не используют в своей работе, направленной на здоровьесбережение школьников, тех навыков, которые уже были привиты детям в детском саду: различные виды оздоровительных гимнастик, самомассаж, закаливание. В результате, эти навыки постепенно стираются [2, 5].

В последние десятилетия в учебном процессе происходят изменения, которые приводят к увеличению доли детей, отнесенных ко второй и третьей группам здоровья. По данным статистики постепенно снижается процент абсолютно здоровых детей дошкольного возраста (первая группа здоровья) [4].

По данным медиков, отмечается резкое снижение адаптационных возможностей у детей, начавших обучение с шести с половиной лет и младше [1, 2, 10]. Это свидетельствует о том, что дети, приходя в первый

класс общеобразовательной школы, переходят в новое звено образовательной системы, и этот переход становится для них критичным и наносит зачастую непоправимый вред здоровью. Следствие этого - снижение адаптационных возможностей ребенка. Чем более резок переход, тем тяжелее дети в этом возрасте его переносят.

Очень важно готовить детей к переходу на школьную ступень обучения, не только с точки зрения обучения грамоте и начальным математическим представлениям, но и формируя у них навыки рационального обучения. Эти навыки, в том числе самые простейшие, касающиеся правильного захвата ручки или организации места за партой, могут помочь ребенку быстрее приспособиться к новой среде, снизить неблагоприятное воздействие статических поз и повышенных зрительных нагрузок.

В течение пяти лет на педагогическом факультете МГПУ проводился эксперимент по разработке нового направления работы с детьми дошкольного возраста, предназначенного для подготовки их к школе. В результате была создана и внедрена программа дошкольной подготовки «Ступеньки детства» [7].

Одной из ее составных частей курса является разработанное нами достаточно новое для дошкольного образования валеологическое направление. Мы назвали эту программу для детей 5-6 лет - «Сохрани свое здоровье сам», и данное название соответствует основному принципу направлению здоровье сберегающей работы.

Основное предназначение разработанной программы является формирование валеологического сознания, включающего в себя: формирование представлений о здоровье и здоровом образе жизни; формирование активного и сознательного отношения к своему здоровью; формирование навыков здорового образа жизни.

С наступлением 5-6 лет у ребенка появляется интерес к самому себе, своему телу, тем таинственным процессам, которые постоянно происходят в нем. Взрослым и педагогам очень важно не упустить этот значимый период, способный послужить движущей силой для развития сознательного отношения к своему здоровью. Как известно, старший дошкольный период является, сенситивным. Поэтому именно в этом возрасте важно привлечь его внимание к возможности долгой и здоровой жизни и попытаться сформировать у него валеологическое сознание.

При создании нашей образовательной программы, мы специально использовали игровой вариант, так как он обладал фактический материал в доступную, легко запоминающуюся форму, поскольку перегрузка дошкольников большим объемом информации с привлечением грубого и неадаптированного для данного возраста иллюстративного материала, может быть не только бесполезной, но и опасной, травмирующей психику ребенка.

Развивающее направление дошкольной подготовки «Сохрани свое здоровье сам» - состоит из рабочей тетради, которая построена по образцу «книжки с картинками» и методического пособия для педагогов и родителей. Рабочая тетрадь мы назвали: «Школа здоровья для детей и родителей». Тетрадь была составлена из виртуальных посещений «школы здоровья доктора Айболита». Чтобы дети не боялись, вместе с ними в эту школу пришли и их любимые сказочные персонажи. В школе, в которой обучались дети, были учебные кабинеты с названиями, похожими на названия кабинетов в медицинском учреждении (поликлинике), но они были адаптированы. Например, рентген-кабинет назывался «Просвечивающим», кабинет окулиста «Кабинет – орлиный глаз», стоматолога «Зубоспасительный кабинет». Такие забавные названия были придуманы с целью приучить ребенка не бояться посещения врача - человека в белом халате, а также перед различными медицинскими манипуляциями, которые, как правило, сопровождают такое посещение. Таким образом, используя данную технологию у детей можно будет развивать интерес к желанию познать себя, узнать меры профилактики различных состояний и понимать, к кому обратиться за помощью, какие существуют специалисты-медики.

Таким образом, нужно отметить, что специалистами в различных областях была проведена большая работа, которая относилась не только к изучению здоровье сберегающих технологий в различных дошкольных образовательных учреждениях, но и она была также посвящена внедрению различных направлений здоровье сберегающей работы. Однако эти, в основном, теоретические разработки не изменили ситуацию со здоровьем детей нашей страны. Причин этому, наверное, много, например, несогласованность, разобщенность действий педагогического коллектива, неподготовленность многих педагогов к использованию здоровье сберегающих технологий.

Также, по нашему мнению, одной из основных причин является отсутствие индивидуального подхода в здоровье сберегающей работе. Все оздоравливающие мероприятия проводятся фронтально, без учета особенностей физического и психического здоровья воспитанников, конкретных проблем в его развитии.

В 2008 году была разработана программа для старших дошкольников «Сохрани свое здоровье сам». С тех пор она успешно внедряется в практику дошкольных учреждений. В настоящее время перед нами встала задача подготовки новых учебных пособий по здоровью сбережению, в которых будет учтен индивидуальный подход к детям с различными особенностями психосоматического развития, состояния эмоциональной сферы, часто болеющим детям. Такой подход позволит расширить комплекс методов и форм здоровье сберегающей работы в ДОУ.

Выводы:

1. Максимальное и эффективное применение здоровьесберегающих технологий в образовании относится к важнейшим задачам, стоящим перед образовательными учреждениями разных уровней.

2. Индивидуальный подход к детям с различными особенностями психосоматического развития, состояния эмоциональной сферы, а также часто болеющим детям позволит расширить комплекс методов и форм здоровье сберегающей работы в ДОУ.

Литература:

1. Баширова, Г.И. Состояние здоровья детей 5-7-летнего возраста, посещающих дошкольные образовательные учреждения // М.: Российский педиатрический журнал. – 2014. – № 1. – С. 30-34.

2. Безруких, М.М. Здоровье формирующее физическое развитие / М.М. Безруких – М.: Владос, 2002., 336 с.

3. Бурда С.А., Кривунец, Н.Н. Формирование здорового образа жизни детей дошкольного возраста // Молодой ученый. — 2018. — №46.2. — С. 17-22. — URL <https://moluch.ru/archive/232/54074/> (дата обращения: 28.02.2020).

4. Государственный доклад о положении детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации за 2018 год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rosmintrud.ru/social/202> (дата обращения: 27.02.2020).
5. Гучетль, А.А., Артеменко, С.Г. Коррекционно-оздоровительное направление в системе физического воспитания детей старшего дошкольного возраста // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 2.; URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28635> (дата обращения: 28.02.2020).
6. Зверева, М.В., Бобкова, С.Н. Технологии здоровьесбережения в дошкольных образовательных учреждениях / М.В. Зверева., С.Н. Бобкова // Здоровьеформирующая среда в современной школе: материалы межрегиональной научно-практической конференции (Москва, 31 октября 2018). – М.: МГПУ. – 2018. – С. 72-79.
7. Коньшева, Н.М. Ступеньки детства. Программа-концепция для педагогов и родителей по организации развивающего и воспитывающего обучения дошкольников» / Н.М. Коньшева, О.И. Бадулина, М.В. Зверева // Смоленск: «Ассоциация XXI век». - 2007. - 24 с.
8. Кучма, В.Р. Теория и практика гигиены детей и подростков на рубеже тысячелетий / В.Р. Кучма - М.: Изд-во Научного центра здоровья детей РАМН, 2001. – 280 с.
9. Методические рекомендации: Здоровье сберегающие технологии в общеобразовательной школе: методология анализа, формы, методы, опыт применения / Под ред. М.М. Безруких, В.Д. Сонькина. - М.: Триада-Фарм. – 2004 – 117 с.
10. Параничева, Т.М., Тюрина, Е.В. Динамика состояния здоровья детей дошкольного и младшего школьного возраста // М.: Здоровье и физическое развитие. - 2012. - №2. – С. 68-78.
11. Смирнов, Н.К. Здоровье сберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе [Текст] / Н.К. Смирнов. – 2-ое изд., испр. и доп. М.: АРКТИ. 2006. – 320 с.

Педагогика

УДК 37

кандидат филологических наук, доцент Богданова Юлия Зуфаровна
Государственный аграрный университет Северного Зауралья (г. Тюмень)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье рассматривается соотношение профессионального и личностного в деятельности современного преподавателя, а также анализируются особенности такой взаимосвязи. Также проводятся аналогии и делаются соответствующие выводы об особенностях преподавания в средней и высшей школе. В ходе исследования было отмечено, что рассматриваемое взаимодействие необходимо анализировать в контексте существующей научной проблемы, которую связывают с профессиональным становлением личности преподавателя, формировании его личностных взглядов и убеждений. Автор статьи отмечает, что развитие личных качеств и совершенствование профессиональной деятельности напрямую связаны между собой. Их гармоничное взаимодействие в ходе учебного процесса определяется необходимым и важнейшим условием развития профессионализма любого преподавателя и способствует достижению значимых вершин педагогического мастерства.

Ключевые слова: профессионализм, высшая и средняя школа, педагогическое мастерство, профессиональные и личностные убеждения преподавателя, индивидуальный стиль преподавания.

Annotation. The article discusses the relationship between professional and personal in the activities of a modern teacher, and also analyzes the features of this relationship. Analogies are also drawn and conclusions are drawn about the features of teaching in secondary and higher schools. During the study, it was noted that the interaction in question must be analyzed in the context of the existing scientific problem, which is associated with the professional formation of the teacher's personality, the formation of his personal views and beliefs. The author of the article notes that the development of personal qualities and the improvement of professional activity are directly related. Their harmonious interaction during the educational process is determined by the necessary and most important condition for the development of professionalism of any teacher and contributes to the achievement of significant peaks of pedagogical skill.

Keywords: professionalism, higher and secondary school, pedagogical skills, professional and personal beliefs of the teacher, individual teaching style.

Введение. Определенные личностные качества человека, которые являются значимыми для какой-либо профессии, возникают, формируются и проявляются задолго до того как человек начинает заниматься профессиональной деятельностью, а именно – в детском возрасте, поскольку личность развивается намного дольше по времени, чем развиваются профессиональные качества. Путь формирования и развития личностных характеристик является довольно сложным и многогранным и, как следствие, у человека формируются конкретные ценностные ориентации, развиваются профессиональные интересы и т.д. При этом все следующие преобразования такой личности формируются под влиянием освоения новых профессиональных функций, вследствие ориентации на новые социальные роли и др. [10, с. 44]. Соотношение личностных и профессиональных особенностей развития в деятельности современных педагогов является очень актуальным вопросом, который нуждается в детальном анализе профессионального становления и развития конкретной профессии.

Изложение основного материала статьи. Необходимо отметить, что вопросы, которые связаны с изучением профессионального становления педагогов (как средней школы, так и высшей), рассматривали многие ученые. Так, особенностям профессионального становления преподавателей посвящены исследования отечественных ученых: Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренкова, Н.С. Пряжников и др. Интегративные личностные качества преподавателей и их развитие рассмотрены в трудах А.В. Гагарина, Л.И. Деметия, А.В. Иващенко, Н.Д. Никандрова и др.

В то же время формирование профессиональных компетентностей личности изучались в работах С.А. Анисимова, А.А. Бодалева, В.Г. Зазыкина, Е.А. Яблоковой и др. Специфические моменты деятельности

и личности преподавателей анализировались З.Ф. Есаревой, И.Ф. Исаевым, Н.В. Кузьминой, Г.У. Матушанским, В.А. Слостениным и др. [10, с. 45].

В своих исследованиях ученые отмечали, что профессиональное становление педагогов является очень сложным и динамическим процессом, в процессе которого возникают, преобразовываются и закрепляются конкретные содержательные характеристики внутреннего развития (личностные, потребностно-мотивационные и эмоционально-волевые подструктуры), поэтому педагоги становятся максимально социально и профессионально активными.

Профессиональное развитие личности в итоге способствует становлению жизненной позиции и помогает сформировать свой жизненный путь, сформировать свои взгляды на жизнь и продвигаться к достижению поставленных целей.

Следует отметить, что соотношение личностного и профессионального, взаимосвязь развития таких характеристик с процессом профессионализации педагога рассматривались М.Я. Басовой, Е.М. Борисовой, Н.Б. Лаврентьевой, Г.У. Матушанским, В.А. Якуниным и др. Каждым из них предлагались конкретные обоснования в определении поставленных вопросов. Как следствие, были выделены два противоположных по содержанию подходы.

Первый подход связывался с тем, что отрицалось какого-нибудь влияние профессии на личность человека. За основы брался тезис про изначальную «профессиональность» человека, то есть человек, который занимается выбранной профессией, совсем не поменяется по своей сути.

Второй подход заключается в том, что признавался факт большого влияния профессии на личность. Такие изменения, как считали ученые, проявляются уже с самого начала принятия решения о выборе будущей профессии (происходит формирование определенных установок, интересов, мотивации и др.) [11, с. 6].

Отметим, что сегодня второй подход – это основа для того, что разрабатываются самые различные научные психолого-педагогические концепции и направления. В частности, идея о том, личное и профессиональное есть взаимообусловленное, отражается в типологии личности, где центральный принцип – это активное приспособление личности к окружающей среде (также классифицируются общепризнанные схемы конкретной профессиональной деятельности человека).

Однако нужно сказать о том, что анализ двух подходов позволяет увидеть, что в обоих случаях исследователями обращалось внимание на индивидуальные характеристики, необходимые для того, чтобы эффективно осуществлять профессиональную деятельность. Также в литературе рассматриваются те требования, какие профессия предъявляет к самой личности. Последнее позволяет сказать о том, что самой профессией и ее требованиями оказывается сильное влияние на личностное развитие субъекта профессионализации. Особенно значимо это именно в профессии педагога.

Современное отечественное образование может свободно конкурировать с другими существующими системами образования передовых стран мира. И это не удивительно, ведь государство принимает активное участие в развитии системы образования в целом и формировании профессионалов-педагогов в частности. Система образования существенно модернизируется, что определяется возникновением четких механизмов в обучающих процессах и полноценной качественной подготовкой будущих специалистов-педагогов. При этом развитию личностных качеств и переносу их в рамки будущей профессиональной деятельности уделяется большое внимание, что способствует в будущем появлению профессионалов своего дела [9, с. 107]. В современной форме педагогической профессии аккумулируются традиции и ценности многих предшествующих поколений работников образования (воспитатели, учителя, преподаватели).

Присутствием определенных личностных качеств, которые востребованы педагогической профессией, отличаются преподаватели с высоким уровнем профессионального мастерства. Традиционно среди таких характеристик выделяют высокие интеллектуальные и специальные способности, общую и профессиональную эрудицию, значительную эмоциональную устойчивость, высокие нравственные ценности, требовательность к себе и другим, самоорганизацию; при этом социальная и профессиональная активность находится на значимом уровне, имеются незаурядные творческие способности, готовность развиваться, присутствует критичность мышления, мобильность и др.

Имеющие профессиональную значимость для педагогической деятельности личностные качества, позволяют профессионалам намного успешнее адаптироваться к требованиям педагогической профессии, помогают овладевать конкретными педагогическими функциями, постигать педагогическое мастерство. И все это развивается постепенно и поэтапно: от формирования профессиональной адаптации до собственно профессионального мастерства.

Изучение и развитие профессионально значимых личностных качеств преподавателя необходимо для того, чтобы качественно определить оптимальные способы действий в профессии, выбрать стратегии поведения в построения субъект-субъектных отношений с коллегами и обучающимися, сформировать индивидуальный стиль деятельности и др.

Следует отметить, что основываясь на индивидуальных особенностях преподавателя, его личные, имеющие профессиональную значимость качества, профессиональный и социальный опыт, от конкретной социальной общности, в какой им осуществляется совместная профессиональная деятельность, уровень освоения этапов профессионального становления и др., у педагога зачастую вырабатывается конкретный стиль педагогической деятельности и общения, каким и определяется степень успешности воздействия на всех без исключения обучаемых.

Имидж педагога формируется посредством создания, развития и закрепления индивидуального стиля деятельности, который четко следует и ни в коем случае не противоречит устоявшейся педагогической парадигме, поэтому педагог, органично соединяя личностные и педагогические установки в своей деятельности, формирует свой позитивный имидж, что помогает ему установить эффективный контакт, как с учащимися, так и со своими коллегами-педагогами. На протяжении всего пути профессионального становления приобретаются все компоненты педагогической деятельности, совершенствуется его педагогическое мастерство, растет профессиональная и личностная Я-концепция, поэтому индивидуально-психологические особенности, как главное ядро в личностно-индивидуальном стиле педагога, или содействуют, или противодействуют тому, что успешно осваивается деятельность, достигаются вершины профессионализма и мастерства [1, с. 94].

При этом можно отчетливо проследить следующую тенденцию: если человек относится к своей профессии, как к важной и значимой форме деятельности, он может стать настоящим профессионалом и полноценно совмещать свой внутренний мир с профессиональной педагогической деятельностью, поэтому профессиональное мастерство педагога основывается на четких умениях, которые помогают человеку стать мастером своего дела и постоянно профессионально расти. И педагог должен гармонически и полноценно развивать себя как внутренне, так и профессионально. Он сам должен хотеть самосовершенствоваться, развиваться, улучшать свои знания и личностные качества [3-8].

Отсюда следует, что профессионально-личностное развитие педагога является важным условием становления профессиональных навыков и способностей современного педагога средней и высшей школы. Имея такие качества, педагог может очень гибко реагировать и противостоять различным изменениям и негативным факторам, которые встречаются в процессе его работы. Следовательно, педагоги-профессионалы должны уметь выходить из сложных ситуаций, основываясь как на опыт, так и на личностные внутренние качества. Гармоническое соединение внутреннего и профессионального будет существенно способствовать тому, что педагог не будет подвержен различным внешним факторам, которые могут негативно влиять на его образовательную деятельность [2, с. 21].

Также следует отметить, что позитивные установки преподавателя по отношению к ученикам и студентам, в независимости от степени их успешности и дисциплинированности, это важнейшее профессиональное качество и неслучайно студентами высоко оцениваются позитивные личностные человеческие качества преподавателя.

Выводы. Таким образом, вопросы соотношения личного и профессионального в процессе профессионализации педагога необходимо рассматривать в контексте их взаимообусловленности, учитывая специфику самой деятельности и ее требований к личности, ее профессионально значимые качества. В педагогической профессии такая взаимосвязь очевидна, поскольку никакой другой профессией не предъявляются такие высокие требования к профессионализму личности. Все это обусловлено социальным заказом общества к тому, чтобы был подготовлен конкурентоспособный специалист-педагог, а подготовить такого специалиста могут исключительно компетентные, активные, творчески мыслящие, ответственные преподаватели-профессионалы.

Литература:

1. Агапов В.С. Развитие профессионального самопознания в структуре Я-концепции учителя начальных классов. М., 2005. 201 с.
2. Арндачук И.В. Профессионально-личностное развитие и успешность как факторы минимизации рисков в деятельности преподавателя вуза // Известия Саратовского университета, 2012. Т.1. Серия Академическое образование. Психология развития. Выпуск 3. С. 21-25.
3. Богданова Ю.З. Тренинг профессионально-ориентированных риториков, дискуссии и общения. Саратов, 2018. 131 с.
4. Богданова Ю.З., Пелевина Е.Е. О развитии учебно-познавательной компетенции студентов аграрного вуза // В сборнике: Современные научно-практические решения в АПК Сборник статей всероссийской научно-практической конференции. 2017. С. 375-378.
5. Bogdanova Yu.Z., Zharkova M.A. On the digitalization of a university education and the possibility of distance foreign language teaching of students of agrarian university // Modern Journal of Language Teaching Methods. 2018. Т. 8. № 12. Pp. 185-191.
6. Bogdanova Yu.Z., Zharkova M.A., Khairullina N.G. On the improving health and familiarizing students and teachers of the agricultural university with a healthy lifestyle // International Journal of Applied Exercise Physiology. 2019. Т. 8. № 2.1. С. 762-767.
7. Васильева А.А. Ролевая игра как метод организации самостоятельной работы студентов при изучении иностранных языков в аграрном вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-1. С. 56-59.
8. Касумова Г.А. Креативный подход в обучении иностранному языку // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-1. С. 142-145.
9. Матюнина О.Е. Модернизация системы образования в России: проблемы и перспективы // Вестник международного института экономики и права, 2015. № 2 (19). С. 106-111.
10. Плугина М.И., Горбунков В.Я. Соотношение личностного и профессионального в деятельности педагога высшей школы // Педагогические науки, 2016. № 1 (18), март. С. 43-47.
11. Слостенин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст // Педагогическое образование и наука. 2002. №4. С. 4-9.

УДК 37.02: [316.734:378]

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры Болотова Марина Ивановна
 ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет»
 Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Оренбург);
кандидат исторических наук, доцент Савицкий Георгий Владимирович
 ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет»
 Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Оренбург);
старший преподаватель Воробьев Дмитрий Олегович
 ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет»
 Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Оренбург)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация. В статье представлены аргументы для разрешения противоречия между потребностями современного вуза, приобретающего поликультурный характер, и уровнем методической компетентности преподавателей высшей школы, работающих с иностранными студентами. Анализируются дидактические затруднения в организации учебных занятий со студентами-иностранцами и предлагаются пути решения исследуемой проблемы на основе экспериментальной работы в медицинском вузе (г. Оренбург).

Ключевые слова: поликультурное образование; поликультурная образовательная среда вуза; адаптация иностранных студентов; профессиональная адаптация преподавателей русского языка как иностранного; методическая компетентность преподавателя; дидактический барьер.

Annotation. Arguments are presented to resolve the contradiction between the needs of a modern University, which is acquiring a multicultural character, and the level of methodological competence of higher school teachers working with foreign students. The article analyzes didactic difficulties in organizing training sessions with foreign students and suggests ways to solve the problem based on experimental work at a medical University (Orenburg).

Keywords: multicultural education; multicultural educational environment of the university; adaptation of foreign students; professional adaptation of teachers of Russian as a foreign language; teacher's methodological competence; didactic barrier.

Введение. В «Концепции государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях», одобренной Президентом РФ, отмечается, что обучение иностранных граждан имеет для России огромное значение [4]. Современное российское высшее образование продолжает развиваться не только как национальная школа, но и как институт, привлекающий иностранных студентов своим качеством образовательных услуг. Получая качественное образование, иностранный студент фактически впитывает культурные ценности страны обучения, в последствие становясь источником их транслирования.

Сегодня немало индийских студентов обучается в российских вузах по медицинским специальностям, и спрос на получение российского диплома постоянно растет. Отметим, что ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (ОрГМУ), который является экспериментальной базой изучения профессиональной готовности педагога, – это политическое образовательное учреждение, в котором учится более 30 национальностей и около тысячи студентов-индусов. Вуз также ориентирован на развитие личности иностранного студента, адаптивной к новой социокультурной среде, толерантному взаимодействию с представителями других культур. Задача поликультурного воспитания и образования в вузе заключается в интеграции представителей различных культур в российское сообщество, учитывая их интересы в процессе подготовки специалистов (в рамках исследования - медицинских работников). Таким образом, в условиях культурной интеграции, получившей широкое развитие в наши дни, всё большее число университетов приобретает поликультурный характер [3].

Изложение основного материала статьи. В современной педагогической науке обозначился концептуальный поворот в русло идей поликультурного образования, апробируются мобильные модели мультикультурного/поликультурного образовательного пространства (Г.В. Палаткина), поликультурной образовательной среды (Е.В. Бондаревская, В.П. Борисенкова), основываясь на идеях межнационального воспитания (М.А. Богомолова), которое предусматривает межличностное взаимодействие и противостоит национализму и расизму (З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова).

В научной литературе обширно представлены работы, посвященные адаптации и готовности иностранных студентов к обучению в условиях поликультурной образовательной среды. В диссертационном исследовании по социологии А.Н. Сухой «Социальная, академическая и культурная адаптация иностранных студентов» (2013 г.) предложена авторская трактовка понятия «адаптации иностранных студентов» с точки зрения теорий капиталов, что определяет и психолого-педагогические основы образовательного процесса, нацеленного на раскрытие социального, академического и культурного потенциалов иностранных студентов [9].

Л.Т. Мазитова в работе «Социальная адаптация иностранных студентов: на примере вузов Башкортостана» (2002 г.) применяет социологические методы исследования по адаптации иностранных студентов, измеряя их индекс удовлетворенности и выявляя возникающие в процессе адаптации проблемы [5].

В диссертационном исследовании Т.Н. Язвинской «Социокультурная поддержка иностранных студентов в процессе адаптации к российскому образованию» (2009 г.) обосновывается модель социокультурной поддержки иностранных студентов как целостного единства компонентов посреднической педагогической деятельности с позиций социокультурного подхода; целевое назначение социокультурной поддержки – обретение студентами межкультурной толерантности, творческой активности, овладение «средствами самоосуществления в пространстве русской культуры, способствующие диалогическому межкультурному взаимодействию» [11, С. 4].

Анализ научных работ выявил еще одно направление исследований особенностей поликультурной образовательной среды – профессиональная адаптация преподавателей русского языка как иностранного к работе с иностранными студентами. Так, например, Н.Н. Алешичева в своей диссертационной работе «Профессиональная адаптация преподавателя русского языка как иностранного в техническом вузе» (2009 г.) обосновывает необходимость введения особых организационно-педагогических условий, в том числе готовность преподавателя к практической деятельности, формирующаяся в ходе организационно-методических мероприятий по профессиональной адаптации преподавателя [1]. В.В. Молчановский в докторской диссертации «Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного» (1999 г.) разрабатывает типологию профессионально-педагогических задач, решаемых преподавателем, и апробирует инвариантную модель деятельности преподавателя русского языка как иностранного, нацеленную на формирование профессиональной готовности преподавателя к решению стоящих перед ним задач обучения иностранному (русскому) языку [6].

В работе «Преподаватель русского языка как иностранного в системе курсового обучения» (2004 г.) Н.Ю. Бойко выделяет детерминанты педагогической деятельности преподавателя (знание и учет этнопсихологических особенностей учащихся, национальных традиций в системе обучения, принятых в родной стране обучающегося), усиливая методическую составляющую в курсовой системе [2].

К сожалению, практически не представлены исследования в области методической компетентности преподавателей вуза, работающих с иностранными студентами, не являющимися сотрудниками кафедры русского/иностранного языка. В педагогической науке данная проблема представлена в большей степени относительно методической деятельности школьных учителей, хотя существуют явные отличия в их содержательном и результативно-целевом компонентах. В данном исследовании методическая компетентность преподавателя вуза, работающего с иностранными студентами, понимается как «интегративная характеристика личности, отражающая системный уровень владения методическими знаниями, умениями диагностировать результаты достижения цели обучения, проектировать методики и технологии обучения, осваивать инновационные технологии, отбирать инновационное содержание обучения, проводить мониторинг результатов обучения и качества образовательной деятельности» [8, С. 123] с учетом особенностей национальной дидактической системы студентов-иностранцев.

Проблема методической деятельности преподавателя ОРГМУ сегодня актуализируется в связи с поликультурным характером вуза. В ходе исследования проблем формирования методической компетентности преподавателя вуза, работающих с индусами, анализировались методические затруднения в преподавании дисциплин. Анкетирование преподавателей осуществлялось в рамках курсов повышения квалификации по программе «Педагогика высшей школы» и показало, что респонденты (64%) частично владеют информацией об особенностях дидактической системы и специфики учебного процесса в школах Индии, «вкладываемых» знания в ученика, но игнорирующих континуум опыта. Виды учебно-методической деятельности, связанные с педагогическими технологиями, активными методами обучения студентов-индусов, вызывают значительные затруднения более чем у 55% опрошенных преподавателей: Всего 12% респондентов имеют представление о «дидактическом барьере» [7], который испытывают студенты-иностранцы.

Как показывает практика, в системе высшего образования отсутствуют программы подготовки педагогов-гуманитариев и преподавателей клинических дисциплин к работе с иностранными студентами. По этой причине между педагогом и студентом зачастую формируются коммуникативные барьеры, что негативно сказывается на адаптации обучающегося и его учебной мотивации.

Психолого-педагогические знания об условиях адаптации иностранных студентов помогают педагогу осмыслить, что зарубежные студенты испытывают дидактический барьер, который можно преодолеть с помощью педагогических приемов: создание на занятиях ситуации успеха для каждого студента; выставление только положительных отметок в течение, например, первых двух недель; использование стимулирующих, игровых, информационных методов обучения. Отметим, что ИКТ-компетентность индийских школьников сформирована на достаточном уровне, поэтому они грамотно выполняют задания по созданию учебного фильма, электронного портфолио, веб-сайтов и т.п.

Также необходимо понимать, что в Индии в программах профессионального образования отсутствуют гуманитарные дисциплины в качестве предметов для развития научного кругозора. Поэтому перед преподавателем-гуманитарием стоит задача не только обеспечить успеваемость студентов по предмету, но и сформировать их мотивацию к изучению дисциплины, не входящей в рамки выбранной им специальности. Педагог должен продумать методы и приемы мотивации к изучению предмета, выбрать наиболее предпочтительную форму проведения занятий, домашних заданий и контроля усвоения знаний. Более того, при правильном обосновании необходимости изучения гуманитарной дисциплины активность и удовлетворенность студента результатами обучения будут положительно влиять на его адаптацию.

Довольно часто преподаватели, работающие с иностранными студентами, сталкиваются с проблемой недостаточного методического обеспечения своих дисциплин. В таком случае у педагога появляется возможность составить пособия в соответствии со спецификой преподавания дисциплины в конкретном образовательном учреждении. К примеру, учебное пособие (или методические рекомендации) по истории, рассчитанное на учебный год или на учебный цикл, направленное на обучение студентов-индусов по медицинским специальностям и т.д. Пособия и рекомендации, разработанные преподавателем для студентов-иностранцев с учетом учебного плана и т.п., станут незаменимыми помощниками в ежедневном планировании образовательной деятельности.

Согласно эмпирическим наблюдениям педагогов в работе со студентами из Индии именно наглядность, схематичность, примеры и наглядная иллюстрация положительно влияют на уровень и качество усвоения учебной информации, и решает проблему формирования их учебной успешности. Структурирование текста учебного пособия таким образом, чтобы деление на главное и второстепенное в учебной теме было четким и логичным, также способствует лучшему усвоению материала. В силу языкового барьера и необходимости одновременно оперировать двумя и более языками, индусу сложно работать с текстом, избыточному второстепенным деталям.

Начиная учебную работу с группой иностранных студентов, преподаватель сталкивается с иноязычной культурой, языком, менталитетом, несмотря на то, что остается в своей стране. Поэтому важно стремление педагога к самообразованию, профессионально-личностному саморазвитию, нацеленность на углубление

знаний и умений, расширение кругозора через ознакомление с традициями, ценностями той страны, откуда прибывают студенты (читать новости, знакомиться с современной культурой, наукой, искусством, системой образования, изучать языки–диалекты и т.п.). Языковая компетентность преподавателя определяет эффективность педагогического взаимодействия. Например, перед началом работы со студентами из Индии преподавателю следует научиться воспринимать беглую устную английскую речь с индийским акцентом, так называемый «hinglish», так как произношение индийцев кардинально меняет звучание привычных английских слов, и умение понимать их, несмотря на диалектные фонетические особенности, поможет педагогу в построении субъект-субъектного педагогического общения.

Опыт работы со студентами-индийцами показывает, что методика проведения таких традиционных форм обучения, как лекция и семинар, тоже имеет свою специфику. Во-первых, существует реальная необходимость трансформации классической лекции. Чтение лекции студентам первого курса затруднено по причине их недисциплинированности, неусидчивости, поэтому лектору следует шире использовать дискуссионные и игровые методы обучения, ситуации занимательности и другие приемы, стимулирующие активность студента.

Для выстраивания стратегии педагогической коммуникации со студентами из Индии необходимо знать о специфике форм межличностного общения, для которых характерны непосредственность и естественность. Обучающиеся обладают значимым адаптивным потенциалом в социальном взаимодействии, они очень эмпатийны. Одобрение, похвала, положительная оценка значительно стимулирует их учебную деятельность – они включаются в работу с полной отдачей, демонстрируя высокие когнитивные показатели творческого мышления. Студенты-индийцы, с которыми выстроено успешное педагогическое взаимодействие, усидчивы, работоспособны и послушны педагогу в любых условиях, даже испытывая адаптационный стресс, часто не позволяющий преодолеть дидактический барьер. Уточним, что для педагогической практики значимым является вопрос преодоления студентами-иностранцами дидактического барьера, обусловленного недостаточно сформированными учебными умениями (систематизация, выделение логических связей, решение практико-ориентированных задач, работа в команде и др.) из-за разностей в дидактических системах России и Индии.

Экспериментальная работа доказала эффективность метода драматизации – метода, использующего эмоционально насыщенную, динамичную подачу учебного материала с активным вовлечением студентов в процесс его освоения. Например, на семинарских занятиях по дисциплине «История» (1 курс) при реализации метода драматизации (аналогичную роль выполняет и тематическая интерактивная экскурсия) возможно в рамках одной эпохи построение параллелей между историческими фактами всемирной истории, истории России и истории Индии. Эмоциональное нагнетание и последующий катарсис, после которого следует коллективная рефлексия освоенного учебного материала, способствуют его интериоризации. Индийцы довольно чутки к выстраиванию подобных параллелей и воспринимают историю мира и России лучше, если строятся взаимосвязи с историей родной страны. При этом повышается их заинтересованность предметом, растет мотивация, расширяются горизонты естественнонаучного мировоззрения. Кроме того, искреннее внимание преподавателя к культуре и истории студентов-иностранцев приводит к формированию у обучающихся чувства уважения к России как к стране, богатой событиями, персоналиями и победами.

Выводы. Анализ научной литературы и результаты экспериментальной работы позволили сделать следующие выводы:

1. В условиях интеграции в сфере высшего образования, получившей широкое развитие на современном этапе развития общества, поликультурная образовательная среда выступает главным условием инновационного развития вуза.

2. Основная функция поликультурной образовательной среды в вузе заключается в обеспечении эффективного педагогического взаимодействия между субъектами образовательного процесса на основе принятия ценностей другой культуры, что позволяет формировать у будущих специалистов опыт построения толерантных отношений в поликультурном обществе.

3. Важной составляющей профессиональной готовности педагога вуза к работе с иностранными студентами является его методическая компетентность, отражающая уровень знаний и умений разрабатывать авторское методическое обеспечение учебной дисциплины для передачи нового научного знания с учетом традиций и специфики национальной дидактической системы студентов-иностранцев.

4. В ходе исследования выявлено, что преподаватели, работающие со студентами-иностранцами, испытывают трудности при выполнении следующих видов учено-методической деятельности:

— разработка материалов лекций, заданий для практических и лабораторных работ с учетом индивидуальных особенностей студентов, включая социальные, психологические и культурные;

— проектирование рабочих программ учебных дисциплин, учебно-методических комплексов, учебных пособий на иностранном языке.

5. Полученные результаты формирующего педагогического эксперимента свидетельствуют об эффективности организационно-методических мероприятий (специальные курсы, круглые столы, конференции, творческие лаборатории, курсы повышения квалификации по педагогике высшей школы), позволяющих дифференцировать теоретическую и практическую подготовку для преподавателей, работающих со студентами-иностранцами. Но проблема формирования методической компетентности преподавателя высшей школы требует дополнительного изучения.

Литература:

1. Алешичева Н.Н. Профессиональная адаптация преподавателя русского языка как иностранного в техническом вузе [Текст]: автореф. дис.. канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Н. Алешичева. – М., 2009. – 22 с.

2. Бойко Н.Ю. Преподаватель русского языка как иностранного в системе курсового обучения [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. Ю. Бойко. – М., 2004. – 28 с.

3. Закирова В.Г., Теории и технологии мультикультурного образования: монография / В.Г. Закирова, Л.А. Камалова Л. – В 2 ч. Часть 1. – Казань: Отечество, 2016. – 132 с.

4. Концепция государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях (2002 г.). [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901857022> (дата обращения 15.01.20)

5. Мазитова Л.Т. Социальная адаптация иностранных студентов на примере вузов Башкортостана: дис. ... канд. соц. наук: 24.00.02. – Уфимский государственный нефтяной технический университет. – Уфа, 2002. – 154 с.
6. Молчановский В.В. Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02: Москва, 1999. - 412 с.
7. Радченко Л.Р. Высшая педагогическая школа Индии в условиях современности // Теория и практика общественного развития, № 22 (2015) [Электронный ресурс] URL: http://teoriapractica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2015/22/pedagogics/radchenko.pdf
8. Соловова Н.В. Методическая компетентность преподавателя вуза в условиях реформирования и модернизации системы высшего профессионального образования [Текст] / Н.В. Соловова // Сибирский пед. журн. – 2008. – № 3. – С. 122-131.
9. Сухова А.Н. Социальная, академическая и культурная адаптация иностранных студентов: диссертация ... кандидата социологических наук: 22.00.04 / Сухова Анна Николаевна; [Место защиты: Нижегород. гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского]. — Нижний Новгород, 2013.
10. Шаронова Е.Г. Теоретические основы социальной адаптации студентов-иностранцев в системе высшего профессионального образования / Е.Г. Шаронова, Л.Д. Егорова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 8-5. – С. 1201-1205.
11. Язвинская Т.Н. Социокультурная поддержка иностранных студентов в процессе адаптации к российскому образованию: дис. ... канд. пед. наук / Т.Н. Язвинская. – Чита, 2009. – 234 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат психологических наук, доцент Боцова Анна Владимировна
 ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»
 (Краснодарский филиал Финуниверситета) (г. Краснодар);
старший преподаватель Гучетль Сафиев Кушуковна
 ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»
 (Краснодарский филиал Финуниверситета) (г. Краснодар);
кандидат филологических наук Кульбит Юлия Станиславовна
 ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»
 (Краснодарский филиал Финуниверситета) (г. Краснодар)

О РЕСУРСАХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕХОДА НА ИННОВАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ

Аннотация. В статье рассматривается проблема перехода современного вузовского образования на рельсы цифровой трансформации, позволяющие создать оптимальные условия для внедрения интерактивного деятельностного подхода в работе с обучающимися.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, передовые инновационные технологии, комплексная диагностика целевой аудитории.

Annotation. The article deals with the problem of transition of modern higher education to digital transformation, which allows creating optimal conditions for the introduction of an interactive activity approach in working with students.

Keywords: digital transformation of education, advanced innovative technologies, comprehensive diagnostics of the target audience.

Введение. Когда остро встает вопрос о цифровизации образования, нужно понимать, что включает в себя тот оптимум, который позволит этот процесс реализовать в образовательную действительность. По данным, представленным в Проекте «Университет 2035», сегодня необходимо обеспечить цифровую трансформацию образования в России за счет использования комплексной и системной инноватики всей образовательной среды в целом. В чем она будет состоять?

На сегодняшний день в образовании существует достаточно серьезная проблема, связанная с тем, что мы не понимаем, кого мы учим на самом деле. Очень важным является момент, когда мы начинаем работать со студентами, иметь в арсенале такой подход, который очень хорошо освоен в маркетинге. Этот подход называется «всесторонний анализ целевой аудитории». Нам необходимо четко понимать: кто к нам пришел? Что это за люди? Что им нужно, т.е. какие образовательные цели они преследуют? Что они имеют в качестве багажа знаний? Какие они? Что они предпочитают? Как они себя ведут и какие у них ценности? Чтобы все это комплексно и всесторонне проанализировать, нужна диагностика. И именно она должна составлять основу цифрового образования сегодня. Это уже масштабный запрос практики воплощения цифровизации в образовательную среду высшей школы.

Таким образом, получается, что назрела необходимость получения таких данных, с помощью которых можно построить такой педагогический дизайн, который позволит максимально вовлечь каждого пользователя в такой образовательный процесс, который позволит сохранить именно фокус пользователя, несмотря на так называемое «клиповое мышление», несмотря на низкую важность когнитивных усилий для молодежи в современной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Сегодня актуализировалась потребность сбора большого массива данных при проведении комплексной диагностики целевой аудитории. Чтобы данные собрать эффективно, нужно помнить о временной траектории, т.к. мы живем в 21 веке, и мы при этом понимаем, что «цифровой вал» просто огромен. Люди уязвимы из-за необъятного потока обрушивающейся на них постоянно все новой и новой информации. Тестовые подходы в масштабной диагностике утрачивают свою актуальность. На передний план выходят инновационные, игровые методы, которые позволяют в формате ситуационных решений с интересом и высоким уровнем мотивации участвовать в этих процессах.

Из опыта деятельности Центра «Университет 2035», презентованного на пленарном заседании Зимней школы педагогического мастерства – 2020. По инициативе Финансового университета при Правительстве

Российской Федерации, по мнению экспертов, проходимость пользователей игровых решений превышает проходимость с помощью тестовых процедур примерно в два раза. А это значит, что с помощью игровых, нарративных и тестовых инструментов можно проводить комплексную диагностику [1]. Нарративный анализ – это исследовательский подход, в центре которого – истории, рассказанные людьми. Аналитик исследует связь описательных средств и общего осмысления рассказчиком его истории. До появления нарративного анализа исследователь задавался вопросом: что происходит в жизни этого человека. Нарративные аналитики задают вопросы о том, как структурирован повествовательный текст и почему он так построен. Нарративный анализ позволяет понять, как люди презентуют себя и свой опыт (для себя и других).

С помощью такой комплексной диагностики можно выявлять такие значимые показатели исследования целевой аудитории, как: мотивацию и типы мотиваторов, личностные ценностно-нормативные ориентиры в организационной культуре, поведенческие стили и паттерны, ригидность и взаимоотношения с неопределенностью и новизной, «ощущение себя во времени».

Сегодня необходимо также помнить о том, что актуализируется и вопрос об исследованиях в области организационной культуры. Почему это важно? Нам нужно четко понимать, к чему мы готовим наших студентов. Когда мы говорим, что дадим нашим студентам знания и навыки, этого может быть недостаточно. Происходит это потому, что, приходя в организацию, выпускники вузов зачастую сталкиваются с тем, что в ней совершенно другой тип людей, совершенно другие коммуникации: люди по-другому общаются, происходят по-другому процессы и распределяются власть, знания и задачи. Таким образом, выпускник-молодой специалист оказывается в новой, «враждебной ему Вселенной». В результате, как следствие, происходит большое количество откатов и увольнений с этих позиций, потому что человек пришел, как он понимает, «совсем не туда, куда он стремился», значит он совсем не понимал, куда он, собственно, идет.

Когда мы говорим об образовании и необходимости его цифровой трансформации, мы должны понимать, насколько наша целевая аудитория потенциально готова к тому, чему мы ее обучаем.

С точки зрения культурного аспекта необходимо диагностировать не только человека. Которого мы обучаем, но и ту организацию, для которой мы его готовим. Таким образом, можно транслировать контекст основной цели обучения сегодня, как: переход в новую деятельность в новом качестве.

Можно делать выводы об успешности-неуспешности процесса обучения с позиций следующих подходов: если мы обучили человека, но он не переходит в ту деятельность, которой его обучили, значит такой процесс обучения успешным считаться не может. Именно учитывая все эти противоречия сегодняшней реальности, процесс цифровизации образования выступает как предиктор инноваций и успешности будущего для вузовской образовательной среды. Интересным инновационным подходом в этой связи можно считать внедрение карты образовательных результатов, которая включает в себя такие детерминанты, как: личная эффективность, педагогические компетенции, новые направления цифровизации, разработку ИТ-продуктов.

В настоящее время, работая в системе образования, мы сталкиваемся с большим количеством противоречий практически каждый день. С одной стороны, мы практически каждый день слышим в обиходе такой термин, как «массовизация образования», и видим, что высшее образование сегодня-это уже не эксклюзивный обобщенный материал, массовизация, и это очевидно, требует новых технологий. На помощь в этом приходят и онлайн-курсы, и те технологии, которые позволяют быстро и массово обучить большую целевую аудиторию.

С другой стороны, необходимость подготовки талантов и элиты требует определенной подготовки преподавательского состава.

Соответственно, назрела необходимость подготовки кадров в условиях неопределенности будущего, что неизбежно вступает в противоречие с жестко закрепленными ролями обучающего и обучаемого.

С одной стороны, нарастает объем информации, с другой стороны-весьма сложно вузам быстро и качественно перевести ее в учебные курсы. У преподавателей вузов, с одной стороны, присутствует страх, а с другой, - отсутствует сама готовность к преподаванию на качественно новом уровне профессиональной подготовки. Этот страх мешает сделать следующий шаг и сказать себе: «Я это могу сделать и сделаю».

Более того, очень часто не хватает квалификации для использования цифровых технологий в образовательном процессе, т.к. противоречий очень много. Потребность в разрешении данных противоречий обуславливает необходимость четкого понимания самими преподавателями, что именно они хотят увидеть в качестве результата образовательного процесса?

Когда происходят неизбежные процессы цифровой трансформации образования, следует изначально разобраться с сущностной характеристикой данного феномена. Цифровая трансформация-это процесс интеграции цифровых технологий во все аспекты бизнес-деятельности, требующий внесения коренных изменений в технологии, культуру, операции и принципы создания новых продуктов и услуг. Таким образом, цифровая трансформация в университете-это погружение всех базовых процессов образовательной среды в совершенно новую реальность.

Результат таких нововведений в образовательную среду достаточно многолик. Это и оценка собственного труда, и рефлексия собственной деятельности: поиск ответа на вопрос: «Соответствует ли то, что я делаю, требованиям современной конкурентной образовательной среды?».

Сегодня рутинные процессы в образовании выводятся из нашей жизни и требуют замены информационными, автоматизированными технологиями обучения, потому что цифровая трансформация-это сложный, многоаспектный, комплексный процесс, который должен одновременно охватывать и науку, и образование, и бизнес-деятельность.

Цифровая трансформация требует масштабных изменений в культуре, менталитете, отношении к сегодняшнему времени. Но существует ряд факторов, которые не позволяют осуществить процесс информатизации образования достаточно быстро. К ним можно отнести низкую технологическую грамотность, отсутствие практики выявления, поиска образцов, которые нужно изучить и перенять, как опыт.

Сегодня назрела потребность в индивидуальных образовательных траекториях. Они смогут задать индивидуальный темп обучения, выделить в структуре вуза институт онлайн-образования, откроют возможности для таких разработок, как: стимуляторы, адаптивные курсы, открытые онлайн-курсы. Позволят использовать в образовательной среде такие сервисы, как: мобильное расписание, кампусный чат-бот, автоматическая выдача книг в библиотеке и удаленных залах и др.

Сегодня нужен индивидуальный цифровой профиль обучения, нужны адаптивные курсы и передовые технологии. Если говорить об инновациях в образовании, то несомненно нужно говорить о массовой работе

по акселерации студенческих проектов. Передовые технологии в состоянии соединить учебник и сервис. Современная цифровая эпоха ставит образование в ситуацию эвристического поиска, столь необходимого сегодня, включающего в себя: интеллектуальные среды обучения, адаптивные системы на основе машинного обучения и искусственного интеллекта, учет индивидуальных потребностей и способностей обучающегося, индивидуальные траектории обучения и др.

Адаптивное обучение, например, невозможно без симбиоза трех важных составляющих: диагностического тестирования, позволяющего выявить уровень владения навыками целевой аудитории, адаптивных алгоритмов, позволяющих динамически формировать траектории обучения после выполнения каждого упражнения и обучения до установленного минимума порога владения навыками.

Также можно активно использовать такую передовую технологию, как геймификация в образовании [2].

О геймификации сейчас говорят все, ведь это новый мировой тренд – обучать с использованием игровых методик. Причем в буквальном смысле: играть в обучение становится важным для современных учеников-хоумлендеров, выросших в среде видеоигр.

Геймификация становится интересной не только из-за изменения социально-психологического портрета обучающегося.

Разработать игру для обучения на обычном уроке может быть сложно: необходимо знать и особенности предмета, и особенности детей, и особенности игровой индустрии, чтобы выбрать необходимый «жанр», который может быть использован на уроке.

Когда в ходе занятий реализуются элементы геймификации, потенциал данных симуляторов огромен. Он сегодня может использоваться при реализации большинства образовательных программ. Это позволяет усилить практико-ориентированный характер процесса обучения.

Целесообразно также говорить о применении нативных инструментов, использования возможностей социальных сетей.

Еще одной технологической задачей, которую сегодня придется решать любой образовательной организации, претендующей на конкурентоспособность в образовательном поле высшей школы, является курирование контента.

Речь идет о комплексном подходе к управлению образовательным решением. Что это значит по своей сути? Это отбор и обработка материалов по определенной тематике из доступных источников, объединение собранного и обработанного контента в цельное и последовательное образовательное решение.

Это вопрос о том, какие роли преподаватель будет выполнять в ближайшем будущем. Сегодня угнаться за объемом информации, поступающей практически ежеминутно, невозможно. Важной задачей для преподавателя является возможность и желание научиться работе с чужим контентом. Не всегда необходимо создавать свой онлайн-курс.

Зачастую достаточно найти хороший. Уже разработанный кем-то, эффективный онлайн-курс и дополнить его.

Контент-менеджмент в образовательной среде сегодня-это одна из приоритетных задач. А если говорить об онлайн-обучении, то мы понимаем, что сегодня онлайн вышел на плато стабильного развития, это одна из передовых технологий, дающая линейно-поступательное движение в образовательном пространстве современных вузов.

В чем бесспорные плюсы данной технологии? Во-первых, это формирование открытого образовательного контента; во-вторых, оптимизация учебного процесса; в-третьих, организация самостоятельной работы студента; в-четвертых, индивидуальная траектория обучения; в-пятых, наглядность и интерактивность образовательного процесса, и, наконец, в-шестых, создание персональной образовательной среды для обучающихся.

Выводы. Таким образом, подводя итоги вышеизложенного, хотелось бы отметить, что с приходом цифровизации в образовательную среду вузов, объем работы преподавателей возрастет кратно, главное, чтобы был высокий уровень мотивации для собственного профессионального роста. По своей сущностной характеристике знание – это присвоенная информация, которая при необходимости извлекается из оперативной памяти. Но нам сегодняшний день большинство образовательных организаций выдают своей целевой аудитории только один вид образовательного результата-осведомленность. В большинстве вузов сегодня в образовательной среде не хватает именно деятельностной составляющей. А если нет деятельности, то с учетом того вала информации, который мы постоянно испытываем, с учетом информационного гнета, который испытывают сегодня дети с раннего возраста, информация начинает восприниматься в «клиповом режиме». Сегодня в связи с этим необходимо перестраивать образовательную среду таким образом, чтобы образовательные программы позволили перевести целевую аудиторию в поле непосредственной деятельности из поля однобокой передачи знаний и формирования поверхностной осведомленности.

Литература:

1. <https://leader-id.ru> – Официальный сайт НТИ «Университет-20.35»
2. Сафуанов Р.М., Лехмус М.Ю., Колганов Е.А. ЦИФРОВИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2019. №2 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-sistemy-obrazovaniya> (дата обращения: 05.03.2020).

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Бродская Татьяна Анатольевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования

«Альметьевский государственный нефтяной институт» (г. Альметьевск)

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ В НЕФТЕГАЗОВОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ФГОС ВО 3++ (НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 13.03.02 – «ЭЛЕКТРОЭНЕРГЕТИКА И ЭЛЕКТРОТЕХНИКА»)

Аннотация. Молодые специалисты вузов являются наиболее конкурентоспособной ячейкой общества, поэтому государству следует больше внимания уделять федеральным государственным образовательным стандартам с целью подготовки квалифицированных специалистов. Это, в свою очередь, будет способствовать росту экономического потенциала как страны в целом, так и отдельных компаний. В статье рассматриваются особенности математической подготовки студентов по направлению подготовки бакалавров 13.03.02 – «Электроэнергетика и электротехника» в условиях перехода на ФГОС ВО 3++ в нефтегазовом вузе.

Ключевые слова: математическая подготовка, компетентностный подход, межпредметные связи, непрерывная математическая подготовка.

Annotation. Young specialists of higher education institutions are the most competitive unit of society, so the state should pay more attention to Federal state educational standards in order to train qualified specialists. This, in turn, will contribute to the growth of the economic potential of both the country as a whole and individual companies. The article discusses the features of mathematical training of students in the bachelor's degree program 13.03.02 - "Electric power and electrical engineering" in the conditions of transition to the FSES in 3++ in the oil and gas University.

Keywords: mathematical training, competence approach, cross-subject relations, continuous mathematical training.

Введение. Перемены, происходящие в экономике страны, повлекли перестройку всех сторон жизни общества и, в частности, образования. Переход на рыночные отношения востребовал качественно новых специалистов, умеющих анализировать текущие экономические процессы, овладевать новейшими технологиями, оперативно решать производственные и организационно - управленческие задачи [10].

Век технологий и инноваций, показывает, что в современном динамичном, меняющемся мире, стратегические преимущества имеют только те общества, которые способны аккумулировать и правильно использовать человеческий капитал, а также инновационный потенциал развития, главным источником которого являются именно выпускники вузов. Поэтому, в настоящее время молодые кадры находятся в центре первоочередных государственных интересов, так как от качества их образования, трудоустройства и эффективного использования зависит судьба страны, ее будущее [1]. В этой связи на государственном уровне разрабатываются и реализуются программы по модернизации ФГОС ВО. Успешная реализация данных программ должна гарантировать устойчивый экономический рост, глобальную конкурентоспособность страны.

Государственный образовательный стандарт высшего образования 3++ направлен на решение молодыми специалистами производственных проблем и развитию у них соответствующих компетенций в процессе обучения. Идея сложившейся системы подготовки кадров такова, что молодому специалисту предоставляется возможность для проявления активности, реализации своего потенциала, ведь основная ценность любого предприятия – не производство, а ее специалисты, точнее, знания, которыми они обладают. Подготовка в вузе, в частности, математическая подготовка, направлена на развитие системного мышления, формированию мировоззрения у студентов, способствует формированию математической компетентности будущего инженера – нефтяника. Качество подготовки выпускников напрямую зависит от приобретаемых в процессе обучения компетенций, применения межпредметных связей и непрерывности получения образования.

Целью данной статьи является анализ особенностей изменения математической подготовки бакалавров направления подготовки 13.03.02 – «Электроэнергетика и электротехника» в условиях перехода на ФГОС ВО 3++.

Изложение основного материала статьи. Математическая подготовка – это процесс получения обучающимися новых качеств: математических знаний, умений и навыков, мотивации к их получению и применению, умение развивать, самостоятельно получать новые знания и применять их на практике.

Математическая подготовка в нефтегазовом вузе, включает следующие аспекты:

- при изучении дисциплин, а именно, курса по высшей математике формируются соответствующие компетенции, которые направлены на получение знаний, опыта и навыков, необходимых обучающимся при решении определенных задач по высшей математике, дисциплин обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений; приобретаются знания, необходимые в практической профессиональной деятельности студента;

- наличие межпредметных связей высшей математики с другими предметами естественнонаучного и прикладного циклов являются необходимыми и формируют у студентов глубокие, крепкие знания, играющие важную роль на практике;

- математическая подготовка является основополагающей частью непрерывной профессиональной подготовки будущих специалистов.

Вуз формирует достаточный уровень компетентности, определяет структуру компетенций, которыми должны обладать и уметь продемонстрировать студенты на практике.

В рамках компетентностного подхода формируется математическая компетентность специалиста, отражающаяся в способности выпускников применять математические подходы в профессиональной деятельности после окончания высшего учебного заведения. Компетенции приобретаются студентами в процессе освоения содержания образования, зафиксированного в образовательных стандартах и учебных программах дисциплин.

Анализируя документы (ФГОС ВО, рабочую программу по высшей математике, учебный план подготовки бакалавров по специальности 13.03.02 - «Электроэнергетика и электротехника» в высшем учебном заведении нефтегазового профиля), стоит отметить, что в процессе обучения предмету приобретает компетенция ОПК-2 [7], которая формирует соответствующие знания, умения и навыки, направленные на изучение физико – математического аппарата, методов анализа и моделирования и возможности применения изученного материала на практике, способствующего повышению математической культуры.

Проведенный сравнительный анализ учебного плана и рабочей программы по высшей математике по направлению подготовки бакалавров 13.03.02 - «Электроэнергетика и электротехника», составленные на основе ФГОС ВО 3+ и 3++, показал, что по новому образовательному стандарту 3++ [8] происходит изменение количества часов по дисциплинам, в частности, по высшей математике, в сторону их увеличения. Это решает проблему недостаточности часов по ФГОС 3+.

В качестве сравнения, в таблице 1 представлены основные отличия в рабочей программе по дисциплине «Высшая математика», разработанной по ФГОС ВО 3+ и ФГОС ВО 3++

Таблица 1

Наименование	ФГОС ВО 3+	ФГОС ВО 3++
Компетенции	ОК-7, ОПК-2	ОПК-2
Трудоемкость дисциплины «Высшая математика»	11 (396ч.)	18 (648часов)
Аудиторных занятий	165	280
- из них занятий в интерактивной форме	38	80
Итоговый контроль:		
- Дифференцированный зачет	1 семестр	2, 3 семестры
- Экзамен	2, 3 семестры	1, 4 семестры

Увеличение количества часов, которые отводятся на контактную и самостоятельную работу студентов, приведет к изменению содержания математической подготовки бакалавров, а именно:

- совершенствование составляющих дидактического обеспечения учебного процесса: банка контрольных заданий, тестов для студентов, дидактических пособий по учебной дисциплине и т.п., позволят повысить эффективность математической подготовки;

- изменения в сочетании методических подходов (традиционных и интерактивных) позволят стимулировать умственную активность студентов;

- увеличение часов на самостоятельную работу студентов позволит преподавателю систематически и качественно управлять самостоятельной деятельностью студента. В качестве контроля над самостоятельной работой студентов в Альметьевском государственном нефтяном институте работает и развивается с 2019 года система дистанционного образования «Цифровой университет», основная цель которого – это приобретение новых знаний, используя современные образовательные и информационные технологии.

Процесс обучения в нефтегазовом вузе должен ориентироваться на межпредметные связи, которые являются актуальными при подготовке специалистов нефтегазового профиля.

В качестве реализации межпредметного подхода [2] в вузе нефтегазового профиля, на наш взгляд, мешает ряд причин:

- слабая разработка теоретического материала предметов со спецификой межпредметных связей (учебно-методические пособия зачастую ограничиваются лишь "руководством" к выполнению практических и лабораторных работ, нет задач, отражающих межпредметную направленность и т.п.);

- разобщенность кафедр;

- в типовых рабочих программах и планах отдельных дисциплин отсутствуют вопросы, связанных с другими дисциплинами;

- слабая подготовка, сложность восприятия предмета, скорость выполнения работ студентами.

Так, например, проведенные диагностические интернет – тестирования остаточных знаний по математике энергомеханического факультета АГНИ выявили слабую фундаментальную подготовку студентов по математике. В общей сложности в тестировании (2017-2020 г.г.) приняло участие 316 человек. Они показали, что примерно более 40% студентов не справляются с заданиями школьной программы. В связи с этим, в целях адаптации студентов первого курса в АГНИ проводятся адаптационные курсы по математике, которые позволяют восполнить пробел в математических знаниях, мотивировать студентов к изучению математики, дать основные знания, необходимые для освоения основных разделов высшей математики: математического анализа, векторной и линейной алгебры, аналитической геометрии и т.д.

Наглядным примером межпредметных связей служит и то, что зная и используя на лекционных и практических занятиях основные понятия математики, студент может изучать другие предметы обязательной части и части, формируемой участниками образовательных отношений учебного плана по подготовке бакалавров 13.03.02 – «Электроэнергетика и электротехника».

Сравнительный анализ содержания высшей математики в нефтегазовом вузе с такими дисциплинами как, инженерная и компьютерная графика, информационные технологии, техническая механика и теоретические основы электротехники, показал:

- основные фундаментальные понятия математики (точка, ось, вектор, трехмерное пространство и т.д.), применяются в основных разделах и понятиях компьютерной графики (рисунок, чертеж, графическая обработка и т.д.) [9];

- в информационных технологиях: численные методы и графики различных функций и их свойства для построения в excel [5];

- в технической механике широко применяются дифференциальные уравнения (дифференциальные уравнения материальной точки в декартовых координатах) [3];

- приложения производной и интеграла для определения мгновенного значения переменного тока, напряженности электрического поля, мгновенной мощности, механического момента электрического и магнитных полей составляют основу теоретической электротехники [6] и т.д.

Эти знания складываются не только из основных понятий высшей математики, но и основных понятий элементарной математики. Таким образом, интегрируя, математические знания в различные задания и примеры смежных дисциплин, мы повысим практическую и научно-теоретическую подготовку студентов.

Следующий аспект – это непрерывность образования, который позволяет и создает условия для многомерного движения личности в образовательном пространстве [4]. Современные реалии таковы, что система непрерывного профессионального образования своей основной целью ставит развитие и обучение высококвалифицированного специалиста, удовлетворяющий ряду требованиям, которые классифицируются по четырем направлениям: профессиональные, социально-педагогические, личностные и творческие.

Математическая подготовка в высшем учебном заведении позволяет развивать вышеперечисленные качества специалиста благодаря:

- необходимым знаниям, навыкам, которые способствуют формированию и развитию фундаментальной математической подготовки у будущего выпускника, в результате которой вырабатываются способности логически, конструктивно и образно мыслить;
- совершенствованию математического аппарата, развивающий у студентов такие навыки как синтез, анализ, решение прикладных задач;
- определенному уровню математического мышления, позволяющего самостоятельно продолжать обучение, заниматься научной работой, а также практической деятельностью.

Выводы:

1. Изменения в содержании математической подготовки (увеличение количества часов на изучение высшей математики, совершенствование и развитие методической базы, организация самостоятельной работы студентов и т.д.) будут способствовать формированию компетенции ОПК – 2 при подготовке бакалавров направления 13.03.02 – «Электроэнергетика и электротехника».

2. Междисциплинарная направленность дисциплин, акцент на фундаментальную составляющую и самого студента (адаптационные курсы, проводимые вузом, позволяющие восполнять пробелы в математических знаниях, помогающие изучать разделы высшей математики, поднимающие мотивацию студентов) находят отражение в междисциплинарных связях.

3. Непрерывность в обучении – важный аспект, который направлен на совершенствование личности, развитию математических способностей и личностных качеств.

Итак, междисциплинарные связи, компетентностный подход и непрерывность в обучении - неотъемлемые части математической подготовки, и в условиях перехода на ФГОС 3++ такого направления подготовки бакалавров как 13.03.02 – «Электроэнергетика и электротехника», способствуют:

- развитию творческого подхода к составлению алгоритмов решения междисциплинарных задач;
- выработке и развитию таких профессиональных качеств, как самостоятельность, коммуникабельность, конкурентоспособность, ответственность, точность, творческая инициатива;
- повышению уровня информационной культуры и качества занятий;
- повышению мотивации студентов к учебе;
- улучшению качества подготовки выпускников;
- расширению круга вопросов, для решения которых студент приобретает опыт и соответствующие знания.

Литература:

1. Зарипова З.Ф., Загитова Л.Р. Диагностика мотивов выбора профессии у студентов – бакалавров в контексте повышения качества подготовки будущих работников нефтегазовой отрасли // Казанский педагогический журнал. 2018. № 5 (130). - С. 141-147.
2. Машков Е.А., Сиднев А.В. Междисциплинарные связи как средство формирования профессиональной компетентности студентов нефтяных вузов. [Электронный ресурс] / Е.А. Машков, А.В. Сиднев – Режим доступа: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=11360>
3. Поляков Н.Н. Теоретическая механика. Учеб. для вузов / Н.Н. Поляков, С.А. Зегжда, М.П. Юшков. – М.: Высш. шк., 2000. – 592 с.
4. Соломко Л.И. Педагогические условия непрерывного образования преподавателей высшей школы. Дис. ...канд.пед. наук / Л.И.Соломко; Казань, 1998. - 171 с.
5. Садриева Л.М., Салихова Г.Л. Реализация технологии проблемного обучения при изучении курса информатики в техническом вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. - С. 213-216.
6. Теоретические основы электротехники: в 3-х т: Учебник для вузов. Том 1. – 4-е изд. / К.С. Демирчан, Л.Р. Нейман, Н.В. Коровкин, В.Л. Чечурин. – СПб.: Питер, 2003. – 463 с.
7. ФГОС ВО 3+ по направлению подготовки 13.03.02. – «Электроэнергетика и электротехника» (бакалавриат). [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>
8. ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 13.03.02. – «Электроэнергетика и электротехника» (бакалавриат). [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24>
9. Филимонова М.Ю. Сборник упражнений по дисциплине «Компьютерная графика» с применением графического редактора КОМПАС-ГРАФИК. - Альметьевск: Изд-во АлНИ, 2001. – 37 с.
10. Шестакова Л.А. Теоретические основания междисциплинарной интеграции в образовательном процессе вузов // Вестник московского университета С.Ю. Витте. Серия 3: Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технологии. 2013. № 1(2). С. 47-51.

УДК: 37.035

кандидат педагогических наук Бузни Виктория Александровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

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

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОЦИАЛЬНОЙ СТРУКТУРЕ ОБЩЕСТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье автор рассматривает сущность социальной структуры общества, а также ее основные элементы. Рассмотрены теоретико-методологические основы формирования представлений о социальной структуре общества в начальной школе, обоснованы методические подходы к формированию представлений о социальной структуре общества у младших школьников.

Ключевые слова: социальная структура, младший школьный возраст, общество, социальная компетентность.

Annotation. In the article, the author considers the essence of the social structure of society, as well as its main elements. The theoretical and methodological foundations of the formation of ideas about the social structure of society in primary school are examined, the methodological approaches to the formation of ideas about the social structure of society in younger students are substantiated.

Keywords: social structure, primary school age, society, social competency.

Введение. Человеческое общество – очень сложная и в то же время целостная система. Оно является объектом изучения многих общественных наук: философии, истории, политологии, экономики, культурологии, социологии, психологии и др. Но каждая из этих наук специализируется на изучении отдельных сторон общества и его развития, что не дает полного представления о нем во всем его многообразии. Поэтому появилась потребность в науке, которая бы обработала накопившийся материал и представила общество в его развитии целостно и объемно. В соответствии с требованием времени во второй половине XIX в. появляется новая самостоятельная наука – обществознание, которая комплексно подошла и к изучению общества.

Сегодня в обществе в связи с увеличивающимися темпами цивилизационного развития и возрастающей сложностью современной действительности все более важной становится необходимость формирования у детей младшего возраста целостной картины мира.

Изложение основного материала статьи. Социальная структура общества – это совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих между собой социальных групп, общностей и институтов, связанных между собой относительно постоянными отношениями. Социальная структура выражает объективное деление общества на общности, роли, слои, группы и т.д., указывая на различное положение людей по отношению друг к другу по многочисленным критериям. Каждый из элементов социальной структуры, в свою очередь, является сложной социальной системой со своими подсистемами и связями.

Основными компонентами социальной структуры общества являются: социальная жизнь, социальная общность, социальные институты, социальные связи и действия, социальные процессы.

Элементами социальной структуры выступают:

- статусы и роли;
- индивиды (люди);
- социальные группы и сообщества;
- социальные институты и организации;
- социальные взаимодействия;
- социальные взаимоотношения;
- социальные функции.

Каждый индивид (или человек) может успешно себя утвердить, самореализовать, занять тот или иной социальный статус (статусы) и выполнять необходимые социальные роли в результате вхождения, интеграции в различные коллективные образования, особые социальные системы и подсистемы. В качестве восходящей подсистемы в социальной структуре человеческих отношений выступает социальная группа, которая выполняет роль промежуточного звена в системе «общество – группа – личность».

В настоящее время в разных школах России в начальном звене появился предмет, основа которого – человек и общество в прошлом и настоящем. Называют этот предмет по-разному: в одной школе – «Окружающий мир», в другой – «История Отечества», в третьей – «Введение в историю», в четвертой – «Народоведение» [1].

В обязательном минимуме содержания обучения в начальной школе обществознание представлено интегрированной образовательной областью «Окружающий мир» и включает элементы истории, права, экономики, общей безопасности жизни. При этом особое значение придается краеведению, поскольку 25% знаний усваивается на материале о родном крае.

Естественно, в начальной школе происходит предварительное ознакомление с этими областями знаний. При помощи вышеуказанных наук конкретизируются такие опорные понятия окружающего мира, как человек, природа, общество. Перед младшим школьником ставятся такие вопросы: «Как устроен мир?», «Как жили люди в прошлом?» и другие [1]. Понятие «образовательная область знаний» (а не «предмет») позволяет школе и учителю самостоятельно называть предмет, расставлять акценты в курсе, исходя из различных мотивов и целесообразности [2].

Ознакомление с социальной структурой общества в начальной школе предусматривает формирование первоначальных понятий, которые впервые подводят обучающихся к пониманию окружающего мира. Для этого объекты и явления делят на две группы. К первой относятся объекты и явления, которые доступны непосредственному восприятию. Это окружающие социальные явления, например, события, которые происходят в школе, семье, городе, селе и другие. Вторая группа включает объекты и явления, которые недоступны непосредственному восприятию. К ним относятся исторические представления, то есть о прошлой жизни общества, о деятелях науки и культуры прошлого, об историко-культурной жизни народа.

Если представления отражают внешние признаки предметов, то понятие отражает сущность вещей. Понятие относится к формам логического мышления, поэтому главная задача учителя – способствовать развитию. Младший школьник должен овладеть основами сравнения и обобщения, уметь осуществлять простые действия: классификацию, систематизацию и другие, что дает возможность учителю формировать понятия. К.Д. Ушинский писал, что ребенка надо научить правильно понимать простейшие окружающие предметы, правильно думать, правильно высказываться, сознательно читать и понимать прочитанное.

Формирование понятия на элементарном уровне осуществляется следующим образом: на первом этапе формируются представления с помощью наблюдения, сравнения во время экскурсий, на уроке, путем рассмотрения иллюстраций, просмотра видеофильмов. Второй этап предусматривает определение существенных признаков и связей. Осуществляется процесс обобщения основных признаков понятия. Вместе с тем существуют общесоциальные понятия, которые нельзя сформировать путем наблюдения. Они формируются с помощью словесных методов, средств обучения.

Существуют различные подходы к формированию понятия. Дедуктивный метод – формирование начинается с определения понятия, затем формируется образ, добавляются факты. Формирование понятия может осуществляться путем поискового обучения, которое предполагает обобщение представления к понятию с помощью решения проблемного вопроса. Понятие отражает общие и отличительные признаки предметов и явлений действительности. В начальной школе формируются такие общесоциальные понятия: человеческие добродетели, достижения, достоинство, правдивость, символы страны, государственные символы, род, семья и другие.

На уроках «Окружающий мир» чаще всего используются такие формы сюжетного повествования как персонализация и драматизация, потому что морально-эстетические, нравственные качества, положительные и отрицательные, лучше показать через судьбу отдельного, даже сказочного, персонажа или благодаря диалогу. Рассказ раскрывает сущность типичного социального явления. Он может стать прологом для беседы о причинах определенной ситуации, возможностях ее решения, возможных последствиях.

Описание раскрывает внешние признаки объекта. Он не имеет сюжета, его главные признаки – образность и конкретность. Педагогические требования к нему – подбор точных слов и сравнений, а также – последовательность описания. Описание может быть картинным и аналитическим. Картинное описание осуществляется для ознакомления с культурной, общественной и хозяйственной жизнью. Аналитическое описание используется для ознакомления с памятниками культуры, с предметами быта и пр. Характеристика образная, сравнительная и обобщающая. Объяснение раскрывает сущность общественных явлений, закономерных связей и зависимостей между ними. Наиболее часто применяется во время изучения теоретического материала.

Формирование представлений о социальной структуре общества младших школьников происходит в процессе изучения учебных дисциплин и во внеучебной работе. Как показывает анализ Федерального государственного стандарта начального общего образования, в наибольшей степени способствует этому образовательная отрасль «Окружающий мир». Учебная дисциплина имеет интегрированный характер и четко выраженную воспитательную общесоциальную направленность.

Особенность курса заключается в том, что его содержание многоплановое: это и развитие навыков взаимодействия в семье, коллективе, обществе благодаря активному общению с социальным окружением; формирование основ потребительской культуры, умение самостоятельно принять решение относительно собственного поведения в различных жизненных ситуациях; овладение моделями поведения, которые соответствуют действующему законодательству Российской Федерации, общепринятым нормам морали и права.

Курс начинает изучаться школьниками с первого класса, а потому учитывает растущие интеллектуальные возможности учащихся в усвоении и преобразовании информации социального направления, приобретенный опыт в оценке фактов, событий, явлений окружающей жизни, состояние волевой регуляции поведения как основы присвоения морально правовых норм.

Анализ программ и учебников по дисциплине «Окружающий мир» показал, что в их содержании заложен значительный потенциал для формирования социальной компетентности младших школьников. На уроках обучающиеся получают достаточное количество информации по усвоению норм и правил поведения, теоретически знают, как вести себя, но на практике не применяют эти знания. Это происходит потому, что взрослые чаще ограничиваются словесными формами воспитания, мало упражняя детей в правильном социальном поведении. Поэтому в центре внимания педагога должно быть не только содержание программ и учебников, но и формы и методы, которые используются на уроках.

Для работы на уроке учителю следует выбирать методы, в которых бы сочеталась активная интеллектуальная и практическая деятельность детей: этические беседы с элементами инсценировки, драматизации, игры, анализ ситуаций нравственного содержания, собственного опыта, система тренинговых упражнений, коллективные творческие дела. При этом важно опираться на эмоции детей. Учитель дает возможность обучающимся почувствовать духовное удовлетворение от хорошего поступка, понять, насколько унижает человека недостойное поведение, какие переживания возникают у того, кому нанесли обиду.

Для того, чтобы усвоенные учащимися социальные знания не оставались на уровне формальной осведомленности о нормах поведения, а воплощались в жизнь, на уроке стоит создавать такие ситуации, чтобы ребенок почувствовал необходимость применить знания на практике, и, следовательно, обогатил свой практический опыт. Такую возможность предоставляют педагогу сюжетно-ролевые игры. Их цель – приобрести опыт действий путем игры, помочь научиться через опыт и чувство.

Сюжетно-ролевая игра выступает технологией апробации ребенком будущих социальных ролей; может также использоваться для получения конкретных навыков поведения. Она имитирует реальность, предоставляет возможность участникам действовать как бы «по-настоящему». В сюжетно-ролевой игре отсутствует готовый сценарий, описание действий и поступков героев. Участникам игры предлагается ситуация, которая требует от них, согласно выбранной роли (пассажира, покупателя, хозяина), самостоятельно избрать способы поведения и строить взаимоотношения с партнерами по игре на основе усвоенных правил этикета. Те психические состояния, которые игроки испытывают во время игры, запечатлеваются в сознании и позже играют ведущую роль в процессе самоопределения личности, поиска

собственной идентичности. При четко продуманной организации такие игры дают для социализации младшего школьника значительно больше, чем хороший рассказ или беседа.

Во время таких игр у учащихся формируются навыки диалогической речи, усваиваются средства вербального и невербального общения, развиваются умения согласовывать свои действия, мнения с потребностями товарищей, совершенствуются личностные качества, воспитывается ценностное отношение к себе и окружающему миру. При этом ребенок имеет возможность реализовать себя, как активного участника события или деятельности, примерить роли взрослых людей, проявить собственные способности, особенности мышления и воображения и т.п.

Глубокая заинтересованность ребенка определенной ситуацией побуждает его идентифицировать себя с действующими лицами и предложить свои варианты их поведения. Ученики самостоятельно принимают решения в предлагаемой ситуации, что способствует их интенсивному нравственному развитию, накоплению «банка жизненных ситуаций», который в случае необходимости может быть активизирован.

Среди современных методов и технологий, которые широко используются на уроке «Окружающий мир», важное значение для формирования социальной компетентности младших школьников имеет проектная деятельность. В частности, проекты являются интересными и важными для самих открывателей. Работа над проектом позволяет сформировать умение работать с разнообразными информационными источниками, проводить наблюдения и делать выводы, приобщиться к поисковой деятельности, повысить познавательную активность в усвоении знаний. В ходе реализации проекта, учащиеся учатся сотрудничать, открывают в себе способности лидеров, чувствуют себя членом команды, берут на себя ответственность. Таким образом, происходит социальное развитие младшего школьника.

Ученые отмечают, что вступая в межличностные отношения, младшие школьники часто остаются равнодушными к содержанию высказываний. В них отсутствует и чувственная основа, которая необходима для подлинного сопереживания другому человеку, понимание его проблем, стремление оказать помощь, высказать соболезнования. Именно поэтому следует обратить внимание на практические методы обучения.

Среди них эффективными могут стать те практические работы, которые предусматривают организацию опыта положительного поведения. Важно заметить стремление каждого ученика к положительным поступкам, проявление доброго отношения, противодействие злу, нанесению умышленного ущерба.

Выводы. Социальная структура в любом обществе достаточно сложна и является предметом внимания не только социологов, но и представителей такой науки, как социальное управление, а также политиков и государственных деятелей. В начальной школе воспитывается интерес к истории и к культуре народов России, формируются первоначальные основы мировоззрения. Начальная школа должна обеспечить готовность ученика к овладению систематическими курсами в средней школе – истории, географии, краеведению, обществоведению и другим.

Осознание педагогом теоретических аспектов проблемы формирования социальной компетентности, ее показателей в младшем школьном возрасте, учет возрастных психолого-педагогических аспектов социального развития младшего школьника, а также подбор эффективных методов и форм обучения на уроках обеспечивает высокую результативность учебно-воспитательной работы.

Литература:

1. Божедомова С.В. Курс лекций по дисциплине «Методика преподавания обществознания» для студентов – заочников для специальности 050709 «Преподавание в начальных классах»: Государственное образовательное учреждение среднего профессионального образования Тольяттинский социально-педагогический колледж, 2010 г. – 59 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/7339321/>

2. Методика преподавания обществознания в начальной школе. История, краеведение, экономика, право, ОБЖ: учеб. пособие для студ. пед. училищ и колледжей / Л.П. Борзова. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 222 с.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Хижная Анна Владимировна

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

студент Меркульев Евгений Иванович

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

РОЛЬ КУРАТОРА СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается институт кураторства как одно из стратегически важных направлений воспитательной работы вуза, неопределенным инструментом для решения одной из важнейших задач высшей школы - становления гражданской позиции и нравственного самоопределения личности студентов. Авторами раскрывается понятие кураторства, определены его цели, задачи и основные принципы. Кураторство – это наиболее важная часть системы учебно-воспитательной работы, помогающая осознать студентам правильность выбора профессии, способствующая самоопределению будущих специалистов. Роль куратора, по мнению авторов, в организации работы вуза сводится к формированию эффективного взаимодействия куратора и студентов, развитию универсальных компетенций обучающихся и личностных качеств.

Ключевые слова: куратор, студенческая группа, вуз, учебная работа, воспитательная работа.

Annotation. The article considers the institution of curatorialism as one of the strategically important areas of educational work of the university, an invaluable tool for solving one of the most important tasks of higher education - the formation of a civic position and moral self-determination of students. The authors disclose the concept of curatorship, determine its goals, objectives and basic principles. Supervision is the most important part of the system of educational work that helps students to realize the correct choice of profession, contributing to the self-

determination of future specialists. According to the authors, the role of the curator in organizing the work of the university is reduced to the formation of effective interaction between the curator and students, the development of universal competencies of students and personal qualities.

Keywords: curator, student group, university, academic work, educational work.

Введение. Российская система высшего образования в связи с ее модернизацией переживает в настоящее время достаточно сложный период. И в этот период, наряду с образовательной и научно-исследовательской деятельностью, в высших учебных заведениях большое значение придается воспитательной работе со студентами. Образование и воспитание неразрывно влияют на формирование личности студента. В современных условиях цель воспитания в вузе - повысить конкурентоспособность выпускников, дать им возможность соответствовать новому времени. Новые экономические и социальные условия требуют принципиально другого работника, а, следовательно, выпускника - гибкого, готового учиться, легко меняющего сферу деятельности. Это означает, что система высшего образования должна реагировать на глобальные экономические изменения.

В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами педагогического бакалавриата при разработке образовательной программы должны быть определены возможности вуза в формировании общекультурных компетенций выпускников. В вузе должна быть сформирована социокультурная среда, созданы условия, необходимые для всестороннего развития личности. Вуз обязан способствовать развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса, включая развитие студенческого самоуправления, участие обучающихся в работе общественных организаций, спортивных и творческих клубов, научных студенческих обществ [1]. Одной из форм реализации воспитательной работы в вузе является институт кураторства, содействующий погружению студентов в студенческую жизнь, в том числе включению в систему студенческого самоуправления факультета и вуза, а также созданию студенческого самоуправления внутри самой группы. Работа куратора студенческой группы носит целенаправленный систематический характер. Она должна быть «двуполярной», т.е. охватывать как учебную, так и воспитательную работу. Организация учебной работы куратора нацелена на приобретение студентами высоких теоретических знаний, организацию и контроль над учебной работой и успеваемостью студентов для возможной их корректировки [5].

Изложение основного материала статьи. За последние несколько лет проблема кураторства была рассмотрена рядом авторов в различных научных исследованиях, статьях, среди которых можно выделить: О.С. Кульбах, Е.Р. Зинкевич, Н.Н. Мальчукова, В.Л. Левицкий, А.В. Петровский, О.Н. Шапошникова, Л.Я. Жилина, Г.А. Титова, М.А. Горшкова, Е.Н. Кролевецкая и других [7; 10].

Теоретические аспекты научной литература раскрывают некоторые условия, необходимые для организации кураторской работы в вузе. Отечественные ученые В.Л. Левицкий и О.Н. Шапошникова видят главное назначение кураторства в формировании профессионально значимой культуры студентов.

По мнению А.В. Середы, кураторство играет наиболее важную роль в формировании компетенций выпускников в спектре социальных взаимодействий. Деятельность кураторов способствует развитию следующих качеств: самоорганизации, взаимодействия и самоуправления.

А.В. Петровский, рассматривая студенческую группу, с которой работает куратор, говорил о важности слоев коллектива, где первый – это контакты между членами коллектива, основанные на эмоциональной приемлемости или неприемлемости, второй - опосредование данных отношений совместно деятельностью, а третий – это ядро, в котором развиваются отношения группы и принимаются единые цели групповой деятельности. В образовательном учреждении связующим слоем коллектива выступает куратор, задача которого, выступать в роли воспитателя, наставника, организатора и исполнителя педагогических дел на протяжении всего пути студента в университете [9].

О.С. Кульбах, Е.Р. Зинкевич видят цель кураторства в решении задач воспитания и личностного развития. Среди основных выделяют, такие как содействие личностному росту обучающихся; экологическое, интернациональное, гражданское, умственное, физическое воспитание; формирование гуманных отношений субъектов образовательного процесса. Деятельность куратора подчинена общим целям обучения, воспитания и развития личности студента и студенческой группы [4].

По результатам многих исследований функциональные обязанности куратора студенческой группы обширны и требуют от него высоких интеллектуальных, профессиональных и морально-волевых качеств. Наставническая работа куратора требует знаний педагогики и психологии. Для эффективного общения со студентами, для проведения профилактической работы куратору необходимо иметь представление о современных субкультурах, о политических и социальных проблемах общества, особенно молодежи.

В основе деятельности куратора лежат информативные, организационные, коммуникативные, контролируемые и творческие функции. Информативная функция направлена на доведения до студентов всей необходимой информации по организации учебы в высшем учебном заведении. Организационная функция связана с внеучебной работой, куратор корректирует свободное время вверенных ему студентов. Коммуникативная функция направлена на создание благоприятной психологической обстановки в группе. Контролирующая функция возлагает на куратора обязанности наставника. Ну, а творческая функция развивает способности самого куратора организовывать и совершенствовать воспитательный процесс, направленный на развитие и становление всей группы.

Одной из важнейших задач куратора является постоянный контроль успеваемости студентов, которая формируется под воздействием целого ряда факторов, таких как базовая подготовка, готовность и способность воспринимать новый материал, посещаемость и т.д. Немаловажную роль в этом процессе играет благоприятная психологическая обстановка в группе, которая формируется как из взаимодействия студентов внутри коллектива, так и из общения с преподавателями [3].

Попав в университет, первокурсник должен достаточно быстро влиться в студенческую жизнь, ознакомиться с правилами, правами и обязанностями, существующими в вузе, выстроить отношения в группе и с преподавателями. В данном случае роль куратора сводится к следующим задачам:

- создание оптимальных условий для адаптации первокурсника. Очень важно, чтобы вчерашний школьник чувствовал в вузе себя комфортно и уверенно;
- изучение склонностей, интересов, индивидуальных особенностей каждого студента. Работа куратора с первокурсниками начинается со знакомства с группой в целом, и каждым первокурсником отдельно. Будет

ли доверять студент свои переживания, проблемы и возникшие жизненные трудности куратору будет зависеть от того насколько правильно куратор выстроит свои взаимоотношения со студентами. Создание доверительных отношений в группе залог продуктивного взаимодействия студент-куратор;

- приобщение первокурсников к корпоративной жизни вуза, путём вовлечения их в студенческие профсоюзные, спортивные, научно-исследовательские, творческие и другие общественные организации;

- установление взаимосвязей между куратором и родителями первокурсников.

Большую роль во внеучебной воспитательной работе играет кураторский час. Он дает возможность расширить круг знаний студентов о событиях, которые происходят в городе, в стране и за рубежом, способствует формированию определенного отношения к окружающему миру и выработке системы материальных и духовных ценностей, формирует у студентов навыки публичных выступлений, умелого ведения диалога и высказывания, отстаивания своего мнения. Форма проведения его может быть разной. Это может быть и групповое собрание, и воспитательный час, и тематическая лекция, дискуссионная площадка, и совместные походы и экскурсии. Важно, чтобы организацией и проведением кураторского часа занимался не только куратор группы, но и все студенты группы. Этот час общения очень важен. Куратор должен быть грамотным и владеть вопросами внутриполитической жизни страны, знать нормативные документы, правила поведения в общественных местах и общежитии и вовремя доносить их до сведения первокурсников. Ведь зачастую, вступая во взрослую жизнь, оторвавшись от родителей, от школы, студенты первого курса не знают, как правильно себя вести, и какая ответственность ждет за невыполнение, несоблюдения правил. Студенты должны понимать, что только от них самих, от их отношения к своим обязанностям, к учебе, от их поступков зависит, насколько успешно сложится их жизнь в будущем.

После сдачи первой сессии студенты, как правило, становятся более уверенными в себе, и куратор может уделить больше внимания привлечению студентов к общественной деятельности факультета или университета. В этот же период в студенческой группе формируются неформальные группировки со своими лидерами. Задача куратора определить влияние таких подгрупп на общий климат в студенческой группе. И либо поддержать их жизнеспособность, если они показывают положительный пример, либо постараться свести к минимуму их авторитет, если деятельность подгрупп негативна. На старших курсах в работе куратора происходят радикальные изменения. В этот период главной задачей куратора становится ориентирование студентов на профессиональное самоопределение, на организацию самостоятельной научно-практической или исследовательской работы, на получение дополнительных профессиональных знаний, обучение этике работы в коллективе.

Мы рассмотрим несколько эффективных мероприятий, которые будут способствовать успеху в кураторской работе:

1. Четкое информирование каждого студента о графике учебного процесса, порядке отчисления из университета. Это нужно делать не формально и не на одном кураторском часе и обязательно не в запугивающей форме, а ненавязчиво и спокойно. В течение первого семестра несколько раз затрагивать данную тематику. Нужна статистика по направлениям подготовки об эффективности выпуска (отношение окончивших ВУЗ к числу бюджетных мест в год набора), статистика причин отчисления (академическая неуспеваемость, академический отпуск, отчисления по собственному желанию и пр.). Эта информация должна предоставляться деканатами (дирекциями) и должна быть доступна в личном кабинете студента. Четкое объяснение своих функций в группе и области работы с группой (возможно это совместная работа с заведующими кафедрами).

2. Обязательная работа куратора с группой, организованные ими встречи со старшекурсниками, выявление и обсуждение проблем, возникающих во время изучения конкретных дисциплин и пути их решения.

3. Профориентационная работа с первокурсниками: приглашение ведущих специалистов отрасли для беседы о будущей специальности, о перспективах трудоустройства по специальности; встречи с ведущими преподавателями выпускающей кафедры; организация экскурсий на предприятия.

4. Обязательное участие вместе с группой в программах, организуемых активом студентов ВУЗа, посещение музеев и театров, спортивные и благотворительные мероприятия.

5. Обязательное посещение занятий группы по проблемным дисциплинам, постоянные встречи с преподавателями, ведущими занятия в группе, совместный поиск путей решения возникающих трудностей в обучении, контроль организации консультаций, контроль качества проведения консультаций (зачастую преподаватели превращают консультации в прием задолженностей и не помогают студентам решать возникшие проблемы).

6. Периодическое посещение общежитий для выяснения бытовых условий студентов в них проживающих.

На всем протяжении обучения студенческой группы, у ее куратора стоят различные задачи, а также происходит изменение его роли и функционала действий. Очень важно, чтобы куратор уважал студентов, был нацелен на помощь студентам в любых ситуациях, понимал возрастные особенности студентов и мотивировал их к достижению поставленных целей [5].

Выводы. Таким образом, роль куратора в воспитательном процессе очень важна и своевременное реагирование на проблемы в академической группе, помогает решить вопросы сохранности конкретного контингента обучающихся.

Куратор должен проводить активную работу со студентами, заинтересовывать их в будущей профессии и с определением профиля будущей деятельности. Это может помочь увеличить успеваемость в группе и получить более настроенных на учебу студентов, которые в будущем станут профессионалами в своей профессии.

Литература:

1. Быстрова Н.В., Казначеева С.Н., Уракова Е.А., Госельбах О.И. Особенности психологического благополучия обучающихся в образовательной среде // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 5 (39). С. 26-31.

2. Быстрова Н.В., Хижная А.В., Емелина А.В., Сундеева М.О. Основные принципы функционирования и развития воспитательной системы общеобразовательной организации // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 25-28.

3. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А., Бушуева А.А., Максимова К.А. Наставничество как процесс формирования личности будущего специалиста // В сборнике: Структурные преобразования экономики территорий: в поиске социального и экономического равновесия сборник научных статей 2-й Всероссийской научно-практической конференции. Юго-Западный государственный университет. 2019. С. 37-43.
4. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А., Чумакова Л.А. Волонтерское движение как фактор развития социальной активности молодежи // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 73-76.
5. Голубева О.В., Хижная А.В., Бушуева А.А. Студенческие объединения: место и роль во внеучебной деятельности вуза // Мир науки. 2017. Т. 5. № 6. С. 13.
6. Козлова Е.А., Толстенева А.А., Груздева М.Л., Хижная А.В. Проектирование и реализация работы студенческих объединений в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. С. 63.
7. Круподерова Е.П., Брыксина О.Ф. Организация внеаудиторной деятельности будущих бакалавров в рамках основной профессиональной образовательной программы // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 2 (23). С. 5.
8. Мухина Т.Г., Сорокоумова С.Н., Егорова П.А., Яркова Д.Д. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера обучающейся молодежи в условиях интегративного комплекса «школа – вуз» // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 4 (29). С. 14.
9. Прохорова М.П., Быстрова Н.В., Уханов А.Ф., Седых Д.В. Инновационная деятельность преподавателя в системе профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-7. С. 140-146.
10. Хижная А.В., Семенова К.А., Хрулева О.С. Профессиональное воспитание студентов вуза // В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2018. С. 98-100.
11. Хижная А.В., Сульдина В.В. Воспитательная деятельность в высших учебных заведениях // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2018. С. 82-86.
12. Цыплакова С.А., Быстрова Н.В., Тюмина Н.С., Сергеева Д.С. Проектирование учебной деятельности студентов вуза // Школа будущего. 2018. № 1. С. 97-103.
13. Цыплакова С.А., Быстрова Н.В., Тюмина Н.С., Сергеева Д.С. Проектирование учебной деятельности студентов вуза // Школа будущего. 2018. № 1. С. 97-103.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Хижная Анна Владимировна

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

магистрант Шапкин Михаил Сергеевич

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

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВУЗА КАК СРЕДСТВО УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается воспитательная деятельность вуза как средство успешной адаптации студентов младших курсов. По мнению авторов, целью воспитания является формирование разносторонне развитой, нравственно зрелой, творческой личности студента. Воспитательная деятельность вуза по успешной адаптации студентов-первокурсников, по мнению авторов, способствует обеспечению успешной социализации студента в современном обществе, подготовке его к самостоятельной жизни, продуктивной трудовой и профессиональной деятельности, а также в содействии саморазвития, самовоспитания, самообразования, совершенствования, к принятию ответственных решений.

Ключевые слова: воспитательная деятельность, внеучебная деятельность, студенческая группа, вуз.

Annotation. The article discusses the educational activities of the university as a means of successful adaptation of junior students. According to the authors, the purpose of education is the formation of a diversified, morally mature, creative personality of the student. The educational activity of the university in the successful adaptation of first-year students helps to ensure the successful socialization of the student in modern society, preparing him for an independent life, productive labor and professional activity, as well as in promoting self-development, self-education, improvement, and making responsible decisions.

Keywords: educational activities, extracurricular activities, student group, university.

Введение. В настоящее время значительно возрастает актуальность и значимость воспитательной работы в вузе в условиях интеграции в общемировое образовательное пространство. В Законе РФ «Об образовании» указано, что воспитание, наряду с обучением, является одним из компонентов образования и, следовательно, должно присутствовать, прежде всего, в учебном процессе. Воспитание – это системный процесс управления развитием личности через создание благоприятной воспитательной среды, ее наполнение разнообразными формами и методами, позволяющими максимально реализовать уникальные способности каждой личности. Будущий специалист должен обладать не только высокими профессиональными качествами, но и высоким уровнем личностного развития, занимать активную гражданскую позицию.

Успех формирования будущего специалиста зависит от качества и сроков процесса адаптации студента на младших курсах обучения, а также от уровня овладения знаниями и навыками, необходимые для успешного функционирования в студенческой среде. Проблема адаптации студентов-первокурсников представляет собой одну из важных общетеоретических проблем и до настоящего времени является традиционным предметом дискуссий, так как известно, что адаптация молодежи к студенческой жизни – сложный и многогранный процесс, требующий вовлечения социальных и биологических резервов еще не до

конца сформировавшегося организма. Вчерашние школьники, едва переступив порог университета, оказываются в новых условиях. Это новая система обучения, новая методика преподавания, новая система взаимоотношений в группе и с преподавателями, новые жилищно-бытовые условия. Именно на первом курсе происходит вступление в новый, еще не сформировавшийся коллектив, формируются новые навыки и умения рационально организовывать свою учебную деятельность, свой быт и досуг, формируются навыки самостоятельной работы, выстраивается система ценностей и приоритетов, воспитываются профессионально значимые качества личности.

Процесс адаптации сопровождается рядом трудностей, среди которых и новая система обучения в университете, и недостаточная школьная подготовка, и отсутствие навыков выполнения самостоятельной работы [2, 3] и неумение конспектировать, неумение оптимально распределять время для учебы и отдыха, это и страх выступлений перед аудиторией, и неуверенность в себе. Кроме того процесс адаптации сопровождается переживаниями, связанными с уходом их школьного коллектива, тоской по дому и родителям, ведь многие первокурсники впервые надолго покидают родной дом, впервые сталкиваются с необходимостью обустроить свой быт и решать насущные проблемы.

Изложение основного материала статьи. В педагогической литературе постоянно обсуждаются вопросы воспитательной деятельности в системе образования, комплексного подхода к воспитанию, воспитательные аспекты обучения различным дисциплинам, пути воспитания и т.п. Этим проблемам посвящены работы Г.И. Школьника, С.А. Репина, Л.Ю. Чернышевой, И.С. Марьенко, В.О. Кутьева, Г.Н. Филонова и др.

Изучение роли внеучебной деятельности в развитии личности, самореализация молодежи, проблемы внеучебной работы представлены в трудах Р. Оуэна, И.В. Дубровиной, И.С. Когана, Л.С. Выготского, СЛ. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, Ю.К. Бабанского, Т.А. Ильиной.

Различные аспекты проблемы адаптации студентов в вузе исследовали В.Н. Грибов, О.Н. Казакова, Т.И. Каткова, Г.П. Кузина, С.А. Рунова, Ю.В. Стафеева и др.

Как отмечают З.Н. Калинина, Е.В. Декина, у студентов-первокурсников на первый план выходят трудности овладения принципиально новыми способами учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности. Возникают переживания по поводу общения со сверстниками и преподавателями, колебания настроения, снижение познавательных мотивов учебной деятельности и желания учиться, снижение или утрата удовлетворенности сделанным выбором, неудовлетворенность во взаимоотношениях в группе и др. Часто студенты сталкиваются с тем, что недостаточно подготовлены к самостоятельной учебно-профессиональной деятельности, не умеют осуществлять самоконтроль деятельности и поведения [8].

И.А. Винтин отмечает, что существующие модели социально-воспитательной работы в вузах России являются неинтегрированными и несистемными. Воспитательная деятельность в большинстве своем носит мероприятийный характер. В условиях востребованности обществом личности, способной адаптироваться в интенсивно меняющейся социокультурной среде, эти модели не могут работать эффективно. И.А. Винтин видит решение проблемы в создании новой модели организации социально - воспитательной работы в вузе, направленной на социальную адаптацию студентов.

И.А. Сидоровой подчеркивается роль профессорско-преподавательского состава в воспитании студентов, сотрудничества преподавателей и студентов в сфере совместной учебной и воспитательной деятельности. Но на практике немногие преподаватели готовы к взаимодействию со студентами. И здесь особенно важен институт кураторства.

Факультет управления и социально-технических сервисов (ФУиСТС) Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина (Мининский университет) на протяжении всего своего существования уделял и уделяет значительное внимание внеучебной, и в том числе воспитательной деятельности. Руководство факультета организует работу так, чтобы наряду с получением студентами новых знаний, умений и навыков, годы обучения в университете способствовали гармоничному и всестороннему воспитанию и развитию личности [11].

Цель внеучебной деятельности факультета заключается в создании условий для подготовки конкурентоспособных специалистов, формирование социально активной гражданской позиции у будущих выпускников, обеспечение сохранения и приумножения нравственных, культурных и научных ценностей в современных условиях.

На основе поставленной цели на Факультете управления и социально-технических сервисов (ФУиСТС) реализуются следующие задачи:

- реализация модели социально-воспитательной деятельности университета;
- выявление интересов, склонностей и потребностей студентов в целях создания оптимальных условий для личностного, профессионального и творческого развития и саморазвития студентов, формирования среды удовлетворяющей потребности молодежи в социальной, культурной, спортивной и познавательной деятельности;
- формирование у студентов активной гражданской позиции, развитие у молодежи национального самосознания, чувства патриотизма, уважения к законности и правопорядку.

На Факультете управления и социально-технических сервисов (ФУиСТС) Мининского университета работает Совет Студенческих инициатив (ССИ) — факультетский орган студенческого самоуправления, созданный в целях предоставления условий для личного самовыражения, самосовершенствования студентов ФУиСТС, повышения уровня компетентности в сфере проектной деятельности по реализации молодежных инициатив. Работа ССИ ФУиСТС осуществляется 7 секторами: спортивный сектор; профориентационный сектор; профсоюзный сектор; информационно-редакционный сектор; культурно-массовый сектор; научный сектор; сектора старост и кураторов.

Совет Студенческих инициатив (ССИ) решает следующие задачи:

- организует социально — значимую общественную деятельность студентов факультета;
- взаимодействует с администрацией вуза, сотрудничает с молодежными и другими общественными объединениями университета и района;
- развивает корпоративную культуру студентов;
- адаптации студентов-первокурсников в вузе через кураторское сопровождение;
- обеспечивает защиту прав и интересов студентов;
- обеспечивают координацию деятельности подразделений ССИ.

Среди числа успешных проектов, реализованных ССИ ФУиСТС — Кубок Первокурсника, Школа КВН, Школа звукооператоров, Институт кураторов-студентов.

Успешная адаптация первокурсника к особенностям обучения в ВУЗе является залогом развития его личности и формирования его профессиональной идентичности. Поэтому проблема адаптации студентов на первом курсе является актуальной и находится в центре внимания Факультета управления и социально-технических сервисов. На первом курсе обучения планируются мероприятия, направленные на сплочение коллектива, выявление лидеров, организацию общественно-полезной работы, что позволяет обучающимся быстрее адаптироваться в коллективе, установить личные контакты и в конечном итоге обеспечивает наиболее успешное освоение учебных дисциплин. В течение всего процесса обучения студенты вовлекаются в общественную, спортивную, научно-исследовательскую работу.

На факультете существует педагогическое сопровождение студентов младших курсов включающее: оформление «Социальных паспортов» студенческих групп, проведение индивидуальных консультаций и собраний по вопросам социальной защиты, материальной поддержки и медицинской помощи, «часов кураторов» по группам, организация дискуссионной площадки в рамках конференции «Проблемы молодежи глазами студентов» и пр.

Организация психологической помощи для студентов-первокурсников включает индивидуальные собеседования, проведение «круглых столов» по проблемам студентов, индивидуальных и групповых консультаций, тренингов, организацию работы «телефона доверия», «комнаты релаксации», работу с «почтовым ящиком доверия», помощь в составлении портфолио, разработке индивидуального маршрута профессионального самообразования и саморазвития.

Для оказания помощи в решении проблем, возникающих в ходе межличностных отношений среди студентов, большое значение отводится университетскому центру социально-психологической помощи «Контакт», задачи которого заключаются в следующем: психологическое консультирование, социально-психологическая диагностика и коррекция психического состояния и личностных качеств (с использованием комплексных методик самодиагностики, психопрофилактики и психопросвещения). Используются следующие технологии психологического сопровождения: диагностика готовности к учебно-профессиональной деятельности, мотивов учения, ценностных ориентаций, социально-психологических установок; помощь в развитии учебных умений и регуляции своей жизнедеятельности; консультирование первокурсников, разочаровавшихся в выборе профессии; коррекция профессионального самоопределения; выявление направлений профессионального саморазвития и др. [7].

На этапе адаптации первокурсников свою эффективность показали организационно-деятельностная игра «Введение в профессию», организация проблемной группы «Познай себя», коммуникативного тренинга, дискуссии «Современный специалист: требования и перспективы развития», волонтерского проекта «Задай вопрос выпускнику», проведение деловых игр на сплочение студенческой группы, выполнение индивидуальных проектов «Моя индивидуальная траектория профессионально-личностного развития», «Моя индивидуальность и ее развитие в вузе» и т.д.

Поддержка творческой инициативы осуществляется при подготовке и проведении общеуниверситетских мероприятий («День Знаний», праздник «Посвящение в студенты», фестиваль команд КВН, конкурс «Живёт такой парень», посвящённый Дню защитника Отечества, учеба студенческого актива «Мы на своей земле - мы дома!» и др.).

Организация поддержки созидательной активности студентов направлена на вовлечение в работу студенческих волонтерских отрядов (трудовых, педагогических, экологических и др.), в реализацию социально значимых проектов «Украшай каждый день добрым делом», «Личное участие», «Неделя добра», «Радуга добрых дел» и др [11].

Особое внимание на факультете обращается на психолого-педагогическое сопровождение студентов, проживающих в общежитии. Реализация проекта «Дом, в котором мы живем» для студентов, проживающих в общежитии, включает проведение комплекса организационных мероприятий по заселению студентов первокурсников в общежития (подготовка документации, проведение родительского собрания, анкетирования, организация трудовых отрядов), проведение «круглого стола» со студентами по проблемам организации быта в общежитии, соблюдения правил проживания в общежитии, организацию работы с проживающими в общежитии. Организация и проведение праздников и конкурсов: «Лучшая комната в общежитии»; «Лучший этаж в общежитии»; «Хозяюшка» [10].

Процесс адаптации студентов-первокурсников происходит через вовлечение их в работу спортивных секций и клубов, занятий спортом, организация и проведение общеуниверситетской спартакиады по различным видам спорта («Займись спортом!», «Навстречу комплексу ГТО!» и др.), проведение спортивных соревнований «Школа выживания для первокурсников», игры с элементами ориентирования «Разведчики», общеуниверситетской «Недели здоровья», университетских «Зарядок со звездой»; организация просветительских акций по профилактике табакокурения, наркозависимости, ВИЧ и других социальных заболеваний.

Выводы. Мероприятия, проводимые в вузе по адаптации студентов, способствуют выстраиванию первокурсником индивидуальной образовательной траектории, которая предполагает: диагностику индивидуальных особенностей студента, ориентацию студента в возможностях образовательной среды, постановку целей и выбор индивидуальных путей личностно-профессионального роста, помощь в корректировке траектории индивидуального саморазвития.

Литература:

1. Анисимова А.Е., Закунова Е.Д. Закономерности и принципы воспитательного процесса // В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития Сборник статей по материалам VI Всероссийской научно-практической конференции . Мининский университет. 2019. С. 5-7.

2. Быстрова Н.В. Введение в профессионально-педагогическую специальность // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2018. № 1 (104). С. 46.

3. Быстрова Н.В., Казначеева С.Н., Уракова Е.А., Госельбах О.И. Особенности психологического благополучия обучающихся в образовательной среде // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 5 (39). С. 26-31.

4. Быстрова Н.В., Хижная А.В., Емелина А.В., Сундеева М.О. Основные принципы функционирования и развития воспитательной системы общеобразовательной организации // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 25-28.
5. Ваганова О.И., Хижная А.В., Костылева Е.А., Костылев Д.С. Портфолио как инструмент оценки достижений студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 4-4. С. 815-817.
6. Голубева О.В., Хижная А.В., Бушуева А.А. Студенческие объединения: место и роль во внеучебной деятельности вуза // Мир науки. 2017. Т. 5. № 6. С. 13.
7. Маркова С.М., Котенко Е.Ф. Мининский университет как центр региональной системы профессионального образования // Школа будущего. 2018. № 6. С. 78-84.
8. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Профессиональное воспитание учащихся профессиональной школы // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 3 (24). С. 3.
9. Мухина Т.Г., Мухина Д.Д., Ермолаева О.Д. Психологические особенности адаптации городских и сельских студентов к условиям обучения в вузе // Нижегородский психологический альманах. 2019. Т.1. № 1. С. 55-63.
10. Мухина Т.Г., Сорокоумова С.Н., Егорова П.А., Яркова Д.Д. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера обучающейся молодежи в условиях интегративного комплекса «школа – вуз» // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 4 (29). С. 14.
11. Хижная А.В., Сульдина В.В. Воспитательная деятельность в высших учебных заведениях // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2018. С. 82-86.

Педагогика

УДК 378

магистр, доцент Ван Ся

Хэйхэский университет (Хэйхэ)

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ И МЕТОДИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВНЕДРЕНИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ ВЫСОКОКАЧЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ¹

Аннотация. В статье детерминируется внедрение зарубежных высококачественных образовательных ресурсов в статусе эффективного средства развития китайско-зарубежного кооперативного образования, а также реализации моделей интернационализации высшего образования в Китае. Автор уделяет особое внимание принципам внедрения зарубежных высококачественных образовательных ресурсов и методико-технологическим аспектам их реализации.

Ключевые слова: зарубежные высококачественные образовательные ресурсы; интернационализация; интернационализация высшего образования; принципы внедрения зарубежных высококачественных образовательных ресурсов.

Annotation. The article determines the introduction of foreign high-quality educational resources in the status of an effective means of developing Sino-foreign cooperative education, as well as implementing models of the internationalization of higher education in China. The author pays special attention to the principles of introducing foreign high-quality educational resources and the methodological and technological aspects of their implementation.

Keywords: high-quality foreign educational resources; internationalization; internationalization of higher education; principles of introducing foreign high-quality educational resources.

Введение. На фоне экономической глобализации и либерализации торговли услугами, быстро развивается интернационализация высшего образования, международное сотрудничество в области образования. Связанные с данными процессами вопросы стали важными темами исследований в области образования, особенно в международном сотрудничестве в области образования, а внедрение зарубежных высококачественных образовательных ресурсов не только может расширить исследовательскую сферу образования и преподавания, но и способствовать развитию международных обменов в сфере образования на основе содействия развитию образования в Китае, тем самым внося важный вклад в сбалансированное развитие международного образования.

Зарубежные высококачественные образовательные ресурсы являются относительным понятием, а научный дискурс исследований в данной сфере позволяет констатировать, что данные ресурсы должны быть “передовым уровнем образования в мире, поддержать передовые университетские культурные и системные ресурсы, а также материальные ресурсы и ресурсы преподавателей”. Мы придерживаемся мнения, что зарубежные высококачественные образовательные ресурсы должны быть интегративным целым, в состав которого входят все субъекты образования и соответствующая образовательная среда.

Методы исследования. Для определения сущности зарубежных высококачественных образовательных ресурсов и разработки принципов их реализации в процессе интернационализации высшего образования в Китае были использованы метод понятийно-терминологического анализа и историографический метод, которые позволили установить следующее.

Механизмы интернационализации образования в Китае трансформируются в соответствии с современными потребностями образовательной теории и практики, в частности в следующих направлениях:

¹ Статья является поэтапным результатом исследования (Исследование по обмену высококачественных образовательных и учебных ресурсов в высших учебных заведениях пров. Хэйлуунцзян и на Дальнем Востоке России) кабинета по планированию просвещения и науки пров. Хэйлуунцзян. Номер проекта GBE1317022

(1) Высшее образование осуществило переход от заимствования опыта к развитию собственных механизмов интернационализации образования. К примеру, ряд вузов высшего уровня из вузов по проекту “985” и “211” вошёл в 100 сильнейших вузов мира, что позволило наладить сотрудничество в образовательной сфере. На фоне инициативы “Одного пояса и одного пути”, связанной с подготовкой специалистов в области международного сотрудничества, с также укреплением обмена в сфере культуры и образования, высшее образование в Китае осуществило переход от “заимствования опыта” с запада к “заимствованию опыта” высшего образования развитых стран и “передаче опыта” вдоль образовательного маршрута. Данный факт означает, что высшее образование Китая будет предоставлять больше высококачественных образовательных ресурсов, а также осуществлять внешний транспорт своих высококачественных образовательных ресурсов.

(2) Местные вузы осуществили переход от маргинального положения к ведущему положению в зарубежном обмене и сотрудничестве.

В течение долгого времени местные вузы в Китае находились в маргинальном положении в вопросах развития интернационализации образования в высшей школе, а обмена в области образования с развитыми странами Европы и США сталкивались с такими проблемами, как узкое сотрудничество и низкий уровень мобильности, а также относительными ограничениями высококачественных образовательных ресурсов. Благодаря реализации инициативы “Одного пояса и одного пути” и эффективному развитию интернационализации образования, китайские местные вузы постепенно осуществили переход от маргинального положения к ведущему положению в международном сотрудничестве и обмене в сфере образования, установили отношения сотрудничества в области образования с большим количеством стран, реализовали стратегии сотрудничества и обоюдно выгоды в сфере образования. Углубление зарубежного обмена и степени взаимного сотрудничества в сфере образования способствовало развитию новаторства и приоритетному внедрению зарубежных высококачественных образовательных ресурсов.

Результаты. В ходе нашего исследования мы установили, что внедрение зарубежных высококачественных образовательных ресурсов и содействие развитию высшего образования в Китае являются сутью китайско-зарубежного кооперативного образования. Это в значительной степени уменьшает нехватку высококачественных образовательных ресурсов в процессе популяризации высшего образования в Китае, способствует развитию и совершенствованию высшего образования, обогащает его ресурсы, создает выгодную ситуацию в области реформирования в сфере образования и инноваций, подготовки специалистов международного уровня [2].

(1) Внедрение высококачественных средств обучения и учебных пособий может углублять понимание зарубежных концепций инновационного высшего образования.

Активное и рациональное внедрение оригинальных пособий по специальным предметам из зарубежных кооперативных вузов предполагает интеграцию содержания изучаемого предмета, добавление новых русскоязычных книг и материалов, что способствует расширению кругозора преподавателей китайских вузов, совершенствованию профессиональных компетенций в чтении и письме. Через внедрение предметов совместного проекта в значительной степени повышается международный уровень образования и преподавания в китайских вузах, изменяются традиционные образовательные концепции китайских преподавателей, развивается способность к самостоятельному обучению у студентов.

(2) Внедрение передовых концепций управления может способствовать обновлению методов преподавания и образовательных концепций в китайском вузе.

Через активное внедрение зарубежных передовых концепций управления можно создать соответствующие системы образования и преподавания, включая учебные справочники для студентов, моделирование электронной информационно-образовательной среды с наполнением электронными ресурсами и др., что будет способствовать интенсификации управленческого процесса в вузе.

(3) Внедрение зарубежных высококачественных материалов научных исследований может способствовать повышению уровня научных исследований в китайских вузах.

Исследование китайско-зарубежного кооперативного образования является основой для содействия научному развитию кадров, занятых в образовательном процессе вузов. Совместное сотрудничество в научных исследованиях способствует будущему развитию страны, реализации совместных проектов, интернационализации образования стран [1].

В ходе нашего исследования мы дефинировали проблемы, ограничивающие внедрение зарубежных высококачественных образовательных ресурсов.

Интернационализация образования усиливается, высшие учебные заведения Китая постоянно обращают свое внимание на зарубежные образовательные ресурсы и активно расширяют каналы для их внедрения, однако неизбежно существуют ограничения во внедрении образовательных ресурсов. С одной стороны, каналы для внедрения зарубежных высококачественных образовательных ресурсов не являются свободными. По результатам опросов, проведенных нами в некоторых вузах, можно отметить, что приглашение иностранных преподавателей или развитие кооперативного образования осуществляется только с помощью посредников. Этот относительный единый канал внедрения блокирует некоторые высококачественные образовательные ресурсы за пределами страны. Поэтому для внедрения зарубежных высококачественных образовательных ресурсов необходимо расширять способы и механизмы их внедрения. С другой стороны, некоторые зарубежные образовательные ресурсы не соответствуют отечественной системе образования, образовательной ситуации в Китае, а также образовательной среде, хотя некоторые образовательные ресурсы соответствуют ожидаемому требованию, но личные убеждения преподавателей, духовные и психологические проблемы повлияли на их конкретную преподавательскую работу. Кроме того, внедрение зарубежных высококачественных образовательных ресурсов также ограничено такими факторами, как географическое расположение вуза или состояние регионального экономического развития и т.д. В условиях, когда внедрение образовательных ресурсов объективно ограничено, некоторые вузы ищут альтернативные варианты. Таким образом, внедрение, развитие и использование зарубежных высококачественных образовательных ресурсов должно осуществляться на основе соответствующих принципов, которые бы учитывали возможную интеграцию отечественных и зарубежных образовательных ресурсов [3]. Мы разработали авторские принципы использования зарубежных высококачественных образовательных ресурсов, в частности следующие.

1. Принцип целостности. Управление внедрением зарубежных высококачественных образовательных ресурсов должно реализовываться системно, с учетом специфики образовательной среды вузов Китая. При разработке конкретной политики вуз должен начинать с моделирования целостной образовательной экологической среды и учитывать будущие тенденции мирового образования и целостного развития образования Китая, а также основываться на ситуации в вузах и потребности в региональных обществах, справляться с проектированием и планированием на высшем уровне. Кроме того, вуз должен сформировать единую систему управления внедрением китайско-зарубежных образовательных ресурсов, чтобы предотвратить распространение зарубежных образовательных ресурсов вне системы, а также чтобы избежать повторного представления и внутренней конкуренции.

2. Принцип гибкости. Управление зарубежными высококачественными образовательными ресурсами не является жестким, может быть адаптирован под конкретные образовательные ситуации. Образовательная среда в Китае постоянно меняется, внешняя политика в области образования развивается, поэтому управление зарубежными высококачественными образовательными ресурсами должно идти в ногу со временем. Кроме того, так называемые “высококачественные” ресурсы являются относительными, по мере адаптации и развития образовательной экологии, необходимо выбирать более подходящие объекты ресурсов. Только рассматривая управление зарубежными образовательными ресурсами с динамической точки зрения, мы можем достичь его системности и гибкости.

3. Принцип устойчивости. Внедрение зарубежных высококачественных образовательных ресурсов является средством, а в качестве цели данного процесса выступает повышение способности образования к саморазвитию. Вуз, использующий зарубежные высококачественные образовательные ресурсы, должен сбалансировать экономические и социальные ценности, урегулировать соотношение между скоростью и качеством и предотвратить чрезмерную коммерциализацию. В процессе внедрения зарубежных высококачественных образовательных ресурсов вуз должен гарантировать экологический баланс образования, способствовать совместному прогрессу, обратить внимание на содержание высококачественных образовательных ресурсов.

4. Принцип адаптации ресурсов. С точки зрения адаптации ресурсов, следует обращать внимание на уточнение и формулировку положений стандартов внедрения зарубежных образовательных ресурсов. С помощью зарубежных передовых концепций преподавания и практического опыта в сфере интерактивных методов преподавания следует стимулировать повышение уровня профессиональной компетенции преподавателей и управляющих, ускорение реформы образования и системы преподавания в вузе, что является ключом к решению проблемы адаптивности образовательных ресурсов.

Вопрос адаптации решается в нескольких плоскостях.

(1) Адаптация концепций преподавания.

Существуют различия в концепции образования в Китае и зарубежными концепциями. Так, в Китае акцент делается на преподавательской деятельности, в то время как за границей приоритетным является обучение студентов. В сравнении, последнее может стимулировать творческий потенциал студентов, что также является ведущим направлением в реформе образования в Китае. При внедрении зарубежных высококачественных образовательных ресурсов отечественные учебные заведения должны активно осуществлять трансформацию концепции преподавания в направлении кооперации преподавания и изучения. Например, в процессе преподавания возможен и эффективен переход от подготовки занятий преподавателей к подготовке занятий студентов, запись лекции от студентов к преподавателю. Изменение этого способа может заставить студентов перейти от пассивного обучения к активному, чтобы студенты могли адаптироваться к зарубежным учебным пособиям и идеям преподавания и могли использовать высококачественные учебные ресурсы самостоятельно.

(2) Адаптация системы учебных занятий.

Развитие зарубежных высококачественных образовательных ресурсов в Китае должно решить проблему адаптации системы учебных занятий. Различия в системах преподавания в Китае и за рубежом заставляют кооперативные учебные заведения проводить масштабные реформы в системе учебных занятий. Под влиянием различий в языке и культуре, при реформировании системы учебных занятий мы должны опираться на реальную ситуацию в стране. Возможными вариантами могут при этом стать открытие большего количества курсов по развитию способностей студентов, увеличение доли экспериментальных курсов. Необходимо постепенно корректировать и трансформировать отечественную систему учебных занятий, только в этом случае зарубежные высококачественные образовательные ресурсы могут внедряться в отечественное преподавание и эффективно развиваться. Распространение и популяризация зарубежных высококачественных образовательных ресурсов должны быть не только для теоретиков, но и для педагогов.

(3) Адаптация оценки преподавания.

Внедрение зарубежных высококачественных учебных ресурсов кроме изучения зарубежных передовых концепций преподавания и систем учебных занятий предполагает создание методов оценки преподавания, совместимых с зарубежными высококачественными учебными ресурсами. При оценке зарубежных курсов основными критериями являются степень участия студентов в занятиях, работа над проектами и работа в команде. Тем не менее, в настоящее время оценка успеваемости учеников в национальных школах ограничивается итоговым экзаменом, который основан на оценке знаний, что не способствует всестороннему мониторингу успеваемости. Этот факт также не способствует тому, чтобы в полной мере оценить эффективность зарубежных высококачественных учебных ресурсов, поэтому в процессе оценки преподавания следует применять комплексный метод оценки. Существует множество видов оценки, к примеру, успеваемость на занятиях и за его пределами, периодическое тестирование студентов и повседневная практика и т.д.

Выводы. Проблема внедрения зарубежных высококачественных образовательных ресурсов, рассматриваемая в аспекте интернационализации высшего образования в Китае, должна решаться всесторонне и охватывать следующие основные сегменты: международное сотрудничество в сфере образования; комплексную оценку зарубежных высококачественных образовательных ресурсов; мониторинг уровня готовности преподавателей китайских вузов к внедрению данных ресурсов; адаптацию зарубежных образовательных ресурсов с учетом образовательной ситуации и среды в китайских вузах.

Литература:

1. Ван Цзяоли. Значение высококачественных образовательных ресурсов в китайско-зарубежном кооперативном образовании [J], Образование Цзянсу, 2007 (5)
2. Лин Сяохуй. Об исследовании внедрения высококачественных образовательных ресурсов в китайско-зарубежном кооперативном образовании [J] Образовательные исследования, 2012 (10)
3. Нянь Сяо. Факторы влияния и основные принципы высококачественных образовательных ресурсов в китайско-зарубежном кооперативном образовании [J]. Высшее образование Цзянсу, 2014 (1)

Педагогика

УДК 373.2(045)

кандидат педагогических наук, доцент Васенина Светлана Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат педагогических наук, доцент Асатрян Ольга Федоровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

магистрант 2 курса Кокорева Кристина Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
«Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ОРГАНИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Данное исследование посвящено проблеме развития творческого воображения у детей в условиях театральной деятельности. Авторы акцентируют внимание на характеристике основных понятий, организационно-педагогических условиях развития творческого воображения старших дошкольников средствами театрального искусства.

Ключевые слова: творческое воображение, дети дошкольного возраста, театральное искусство, дошкольное образование, дополнительное образование.

Annotation. This study is devoted to the problem of the development of creative imagination in children in a theater Studio. The authors consider pedagogical conditions of development of creative imagination of preschool children in conditions of additional education.

Keywords: creative imagination, preschool children, theater arts, preschool education, additional education.

Исследование выполнено в рамках внутривузовского гранта Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева по теме: «Разработка учебно-методического обеспечения обязательных дисциплин и дисциплин по выбору вариативной части учебных планов магистратуры направления подготовки Педагогическое образование профиль Дополнительное образование детей средствами искусства»

Введение. Социально-экономические перемены в жизни современного общества, изменения в политике государства в области образования вызывают необходимость создания условий для развития творческой личности. Данные условия должны быть продуманы и реализовываться начиная с раннего детства [5, 11]. Только в этом случае ребенок, а затем уже взрослый человек будет способен быстро и более гибко приспосабливаться к изменениям, происходящим в различных сферах общества и государств, то есть находить свое место в жизни и реализовывать свои способности.

Творчество составляют несколько компонентов, среди которых нас интересует творческое воображение.

Развитие творческого воображения с раннего детства способствует развитию художественных способностей.

Ярко и интенсивно творческое воображение проявляется у старших дошкольников в театрализованной деятельности (Л.С. Выготский и др.). Театральное искусство, благодаря своему синтетическому характеру, создает возможности как для развития специальных художественных способностей, так и универсальной способности личности к творчеству [12].

Организация образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях (далее ДОО) предполагает наличие в вариативной части основной образовательной программы студий, кружков, имеющих основную цель – развитие детей, в том числе и развитие их творческого воображения. Однако следует отметить, что в таком развитии нуждаются и дети, непосещающие образовательные организации. Для них созданы различные центры дополнительного образования. В тоже время следует отметить, что большинство родителей предпочитают, чтобы их дети усваивали программы социально-педагогической направленности (42,1%); естественно-научной направленности (21%) и лишь 6,3% - программы художественно-эстетической направленности (данные представлены на основе отдельного региона) [4, с. 37]. Это говорит об актуальности и социальной значимости развития творческого воображения в период дошкольного детства средствами театральной деятельности и вызывает необходимость в выявлении способов ее организации в условиях дополнительного образования.

Изложение основного материала статьи. Важным условием культурного прогресса общества и воспитания обучающихся является развитие творческого потенциала деятельности.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта в дошкольном образовании необходимо создать условия для успешного развития творческого воображения у детей, учитывать их индивидуальные и возрастные особенности.

Исследователи в своих трудах рассматривают проблему развития творческого воображения детей как процесс, являющийся обязательным компонентом всех форм творческой деятельности личности, его поведения в целом.

Проблемой развития творческого воображения занимались ряд ученых – Л.С. Выготский, В.М. Вундт, В.В. Давыдов, О.М. Дьяченко, А.В. Запорожец, В.А. Крутецкой, А.Г. Маклаков, С.С. Петренко, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.

В психологии (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.) воображение рассматривается как «психический процесс создания нового образа, предмета или ситуации путем перестройки уже имеющихся представлений» [6, с. 82].

Швейцарский психолог и философ Ж. Пиаже определял понятие воображение в связи с современной стадией искаженного отражения, деформирующей представления ребенка о реальности, не приносящей ему ничего нового взамен, а только искажая картину самой действительности [2].

В философском словаре (М.М. Розенталь, П.Ф. Юдин и др.) воображение охарактеризовано как «способность создания новых чувственных или мыслительных образов, происходящих в человеческом сознании на основе преобразования полученного от действительности впечатления не встречающийся в данной нам действительности» [9].

Предлагаемое Н.Р. Ветрук определение воображения связано с процессом создания образа предмета, сознанием личности [3, с. 24].

Исследователями выделены стадии процесса творчества (Г. Уоллес), факторы развития творческого воображения (Дж. Гилфорд, Э.П. Торренсон), связь творческого воображения с наглядно-образным мышлением (В.И. Брушлинский, Р.С. Немов), с развитием игровой деятельности детей (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, и др.), так как в процессе игры происходит разностороннее развитие ребенка дошкольного возраста. Являясь основным видом деятельности дошкольника, она способствует развитию различных психических процессов: внимание, память, воображение, в том числе и творческого.

К проблеме развития воображения дошкольников обращались М.С. Берштейн, Д.Б. Богоявленская, Е.Б. Евладов, О.П. Торренс, О.К. Тихомиров, Л.Ю. Субботина и др.

В продолжении вышесказанного следует отметить, что воображение у ребят дошкольного возраста значительно отличается от воображения взрослых. В основе любых образов находится комбинирование материалов, которые сохраняются в памяти. А жизненный опыт детей не так велик. Критичность детского мышления находится на низком уровне. Дети еще не осознают, как бывает, а как нет. Они пока что не могут этого понять. Примерно до 5-6 лет у человека еще отсутствует замысел, либо он весьма неустойчив. Малыш не думает о практической реализации созданных образов. Он фантазирует только ради того, чтобы фантазировать.

Целенаправленно осуществление процесса развития воображения у дошкольников вначале происходит под руководством взрослых, затем произвольное воображение находит место в индивидуальных занятиях, что значительно позволяет расширять границы познаний, обогащать нравственный и интеллектуальный опыт, лучше познавать действительность, находить нестандартные творческие решения.

Таким образом, творческое воображение является особым видом воображения, характеризующийся созданием оригинальных новых образов и важным продуктом творческой деятельности.

Процесс развития творческого воображения детей остается актуальным и в настоящее время. Анализ научных изысканий и методических разработок позволяет выделить направления исследований развития творческого воображения в различных аспектах и этапах дошкольного детства:

- посредством сказок (Медведева И.А., Кувшинова С.А., Тимофеева Т.А., и др.);
 - в продуктивных видах деятельности: аппликации, рисовании, дизайнерской деятельности и прочих (Зорин С.С., Алпацкая Н.Е. Мисюкевич А.Н., Шарлай И.Г., Винникова Н.И., Машковцева Л.М., Овсянникова Е.А., Павлова Н.В. и др.);
 - у детей с нарушениями речи (Клементьева Е.Е., Родионова Г.С., Симановский А.Э., Ершова Н.Г., Борисова В.А. и др.);
 - в театрализованной деятельности (Томчикова С.Н., Шарипова Р.Р., Галич Т.Н. и др.).
- Можно выделить следующие условия развития творческого воображения в дошкольном детстве:
- организация развивающей игровой деятельности;
 - эмоциональное взаимодействие детей в общении со взрослыми;
 - применение предметно-манипулятивной деятельности;
 - постановка задач по развитию творческого воображения в различных видах художественно-эстетической деятельности;
 - создание благоприятного эмоционального климата в детском коллективе (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев);
 - мотивации детей руководителем к оригинальности – самостоятельному нахождению средств в создании образа;
 - системность работы, направленной на семантическую гибкость – формирование способности детей выделять характерные особенности персонажей и их взаимодействия в театре;
 - образная адаптивная гибкость – формирование способностей выделять характерные черты образов таким образом, чтобы увидеть в них новые возможности реализации посредством интонации, пластики тела.

Творческое воображение активно формируется в процессе театральной деятельности и ознакомления дошкольников с театральным искусством.

В кратком словаре по эстетике театральное искусство рассматривается как «вид искусства, в основе которого лежит художественное отражение жизни, осуществляемое посредством драматического действия, исполняемого актерами перед зрителями» [10].

Театральное искусство синтетично по своей природе, включает в себя различные виды творческой деятельности (музыкальную, литературную, дизайнерскую, изобразительную и пр.). Объединяет в себе несколько направлений: театр кукол, драматический театр, оперу, балет, пантомиму.

Театрализованная деятельность – это деятельность по формированию личности, направленная на развитие творческих способностей посредством элементов театрального искусства.

По мнению С. Н. Томчиковой, театрализованная деятельность детей дошкольного возраста является художественно-творческой деятельностью [12].

Важным условием развития творческого воображения в театрализованной деятельности является предметно-развивающая эстетическая среда группы и ДОО.

Анализируя педагогические исследования по данной проблеме, мы пришли к выводу, что недостаточно внимания уделено изучению формирования творческого воображения детей в условиях дополнительного образования.

Изучение сайтов дошкольных образовательных и дополнительных образовательных организаций города Саранска, позволило выделить следующее:

– во-первых, в числе предпочтений большинства родителей дополнительные общеразвивающие программы имеющие цель – подготовка к обучению в школе, раннее изучение того или иного иностранного языка, ментальной арифметики [4]; в дошкольных образовательных учреждениях родители выбирают кружки по направлениям познавательно-речевому и социально-личностному развитию;

– во-вторых, не во всех дошкольных учреждениях имеются театральные студии, часто работа включает в себя специальные занятия и подготовку к развлечениям и праздникам под руководством воспитателя и музыкального руководителя;

– в-третьих, наиболее распространенной услугой является кружок. Здесь педагогами-практиками предлагаются разнообразные богатые по содержанию дополнительные развивающие программы по организации театрализованной деятельности с детьми.

Выводы. По результатам проведенного исследования были сделаны следующие основные выводы:

Воображение является центральным звеном творческого процесса, главным объектом формирования и развития творческих способностей.

Воображение выполняет функции репродуцирования информации, регулятора действий и состояний. Воображение – главный инструмент мыслительного поиска. Построение мыслительных моделей в создании той или иной роли всегда базируется на эмоциях, что объединяет воображение с эмоционально-чувственной сферой.

Творческое воображение связано с процессом создания новых образов и реализуется в театрализации; протекает на основе анализа и синтеза, всегда базируется на эмоциях, в значительной мере определяет способность к перевоплощению, реализуется в актёрских способностях через импульсивность, эмпатию, экстраверсию.

В театрализованной деятельности творческое воображение заключается в создании новых образов; протекает на основе анализа и синтеза накопленных ребёнком знаний, всегда базируется на эмоциях, в значительной мере определяет способность к перевоплощению, реализуется в актёрских способностях через импульсивность, эмпатию, экстраверсию.

Организация развития творческого воображения у старших дошкольников средствами театрального искусства в условиях дополнительного образования будет эффективным при соблюдении комплекса основных педагогических условий: мотивации детей руководителем к оригинальности, самостоятельному нахождению средств в создании образа; системность работы, направленной на семантическую гибкость – формирование способности дошкольников выделять характерные особенности персонажей и их взаимодействия в детском театре; образная адаптивная гибкость (формирование способностей выделять характерные черты образов и передавать их посредством речевой выразительности, интонации, пластики тела).

Литература:

1. Бажина, И.Р. Театрализованная деятельность как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / И.Р. Бажина, Л.В. Гильманова, А.А. Постникова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2018. – №3. – С. 14-16. – URL.: <https://moluch.ru/th/1/archive/92/3315/>.
2. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL.: <https://www.twirpx.com/files/encyclopedia/bse/bse> 3.
3. Ветрук, Н.Р. Особенности развития творческого воображения с использованием нетрадиционных техник рисования на занятиях в детском саду // Дошкольное воспитание. – 2010. – 32. – С. 24-32.
4. Винокурова, Н.В., Васенина, С.И. Дополнительное образование дошкольника в современных условиях // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. Нижний Новгород: Научно-издательский центр «Открытое знание», 2019. – №3 (32). – 149 с.
5. Винокурова, Н.В., Приходченко, Т. Н. Профессиональная подготовка воспитателя детского сада: современные требования и модели / Н.В. Винокурова, Т. Н. Приходченко // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 4 (28) – С. 83-87.
6. Выготский, Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте. – М.: Наука, 1982. – 365 с.
7. Дьякова, Т.А. Развитие творческих способностей детей дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности / Т.А. Дьякова, И.А. Страшко // Вопросы дошкольной педагогики. – 2018. – №2. – С. 9-13.
8. Дьяченко, О.М. Развитие воображения дошкольника. – URL.: <http://iknigi.net/avtor-olga-dyachenko/74338-razvitie-voobrazheniya-doshkolnika-metodicheskoe-posobie-dlya-vospitateley-i-roditeley-olga-dyachenko.html>, вход свободный (дата обращения: 27.11.2019).
9. Иванова, А.А. Развитие творческого воображения старших дошкольников / А.А. Иванова, Н.А. Шинкарева // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., 08 мая 2015 г. / под ред. Н.А. Шинкарева; ЦНС «Интерактив плюс». – Чебоксары, 2015. – С. 136-138.
10. Краткий словарь по эстетике [электронный ресурс] – URL.: <https://esthetiks.ru/teatralnoe-iskusstvo.html>
11. Спиренкова, Н.Г. Разработка структуры и содержания основной образовательной программы дошкольного образования / Н.В. Винокурова, Т.Н. Приходченко // Гуманитарные науки и образование. – 2015. – № 1 (21) – С. 70-75.
12. Томчикова Светлана Николаевна. Подготовка студентов педвуза к развитию творческих способностей старших дошкольников в театрализованной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Магнитогорск, 2002 211 с. РГБ ОД, 61:03-13/891-6
13. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования Nportal.ru. – URL.: <https://nportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2015/02/21/fgos-federalnyy-gosudarstvennyy-obrazovatelnyy-standart-doshkolnogo>.

УДК 371

аспирант Васильцов Валерий Сергеевич

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

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

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АНИМАЦИОННЫХ НАВЫКОВ

Аннотация. Содержание статьи отражает роль анимационных навыков в сфере художественной педагогики в рамках профессиональной подготовки будущих преподавателей изобразительного искусства. В статье выделяются основные направления подготовки анимационных навыков, а также представляется концепция методов профессиональной подготовки студентов-педагогов изобразительного искусства, на основе которых сформированы и описаны формы такой подготовки. В заключении статьи сделан вывод о важности комплексного характера, с которым педагогу необходимо подходить к внедрению анимационных навыков в процесс профессиональной подготовки студентов, который связан с самостоятельным овладением таких технологий, умением их применения в собственной практической деятельности, а также способностью к транслированию своего опыта.

Ключевые слова: формы и методы профессиональной подготовки, художественная педагогика, преподаватель изобразительного искусства, анимационные навыки.

Annotation. The content of the article reflects the role of animation skills in the field of artistic pedagogy as part of the training of future teachers of fine art. The article highlights the main directions of animation skills, as well as presents the concept of vocational training methods for student teachers of visual arts, on the basis of which the forms of such training are formed and described. The article concludes that it is of an integrated nature with which the teacher needs to approach the implementation of animation skills in the student training process, which is associated with the independent mastery of such technologies, the ability to apply them in their own practical activities, and the ability to transmit their experience.

Keywords: forms and methods of vocational training, artistic pedagogy, teacher of fine arts, animation skills.

Введение. Формирование духовно богатой, креативной и всесторонне развитой личности, способной к творческому и неординарному выходу из разнообразных положений, сегодня является ключевым направлением профессиональной подготовки любого специалиста, а значит и главной целью высшего и среднего образования. Особенно актуально это в рамках высшего изобразительного образования с упором на педагогическую составляющую будущего специалиста, что предполагает не только художественно-изобразительные навыки и умения, но и их воплощение в педагогической практике.

Бытует мнение о том, что художественно-изобразительное образование – наиболее легкое в плане его освоения и тем более преподавания, поскольку если есть условный «талант», формирующий личность художника, то больше ничего не нужно в плане теоретической подготовки (кстати, такого же мнения придерживаются художники-любители). Однако необходимо понимать, что высшее и среднее образование – это значительный вклад в собственную систему знаний, их актуализацию и умения их практического использования.

В связи с этим вопрос о необходимости профессиональной подготовки будущих педагогов изобразительного искусства, их привлечения к практической деятельности, мотивации и создания условий, оптимизирующих познавательные механизмы посредством использования различных методов, форм и технологий, в свою очередь оптимизирующих образовательный процесс, является одним из наиболее актуальных и целесообразных для исследования. Таким образом, подтверждается актуальность применения анимационных навыков в рамках как образовательного механизма воздействия на будущих педагогов изобразительного искусства, так и образовательной дисциплины, которая в будущем может использоваться ими для формирования собственной концепции занятий по изобразительному искусству.

Профессиональная подготовка будущих преподавателей изобразительного искусства с использованием инновационных технологий, в том числе и анимационных навыков, рассматривается в множестве научно-исследовательских трудах таких отечественных ученых, как О.Г. Бахмудова, Т.Г. Везиров, А.Г. Герасимова, Л.Л. Малинская, М.Н. Шабанова и другие.

Изложение основного материала статьи. Профильное образование на сегодняшний момент представляет собой взаимосвязанную цепь, состоящую из взаимодополняющих компонентов: обучения и учения, воспитания и самовоспитания, развития и саморазвития, социализации в социокультурном пространстве и взросления [6]. Именно с этим связана направленность на личность и индивидуализация образования, по нашему мнению. Такой комплексный характер образования формирует необходимость в мотивировании обучающихся с целью их максимального вовлечения в образовательный процесс для дальнейшего социокультурного, личностного, профессионального развития. Особенно ярко это иллюстрирует система высшего художественно-изобразительного образования, которое представляет собой сложнейшую систему творческого и гуманитарного знания, в комплексе с индивидуальными особенностями, формирующим личностный потенциал будущего педагога в этой области. Поэтому степень мотивированности студентов – важнейший показатель в этом случае, а поиск новых механизмов на ее появление – новая проблема современного образования в области изобразительного искусства (так называемой художественной педагогики [5]).

Как известно, любая образовательная деятельность включает в свой состав обязательное задействование познавательных механизмов, составляющих основной специфический вид познавательной активности обучающегося. Уровень такой активности повышается посредством реализации практической деятельности с применением самых различных методов и форм, а также эффективного внедрения студента в учебно-познавательную деятельность. Некоторые исследователи в связи с этим считают, что на развитие такой активности влияет как содержание преподаваемого материала и педагогические методы, так и организационные формы, определяющиеся педагогом, и собственно авторитет личности педагога.

Активное развитие современных информационных, политических и социокультурных трансформаций в различных областях отечественного образования значительно влияет на роль личности в социуме и методы профессиональной подготовки педагогов в области художественной педагогики. В связи с этим для активного поддержания конкурентоспособности будущему специалисту должны прививаться профессионально значимые индивидуальные качества, развиваемые в условиях современного образования, которые состоят из: активности, инициативности, способности творческого мышления и применения его плодов на практике. Исходя из этого, можно заключить, что профессиональная подготовка будущих преподавателей изобразительного искусства должна включать особые интерактивные методы обучения, основанных на новейших технологиях педагогического прогресса, благодаря чему они могут внедрить в свой существующий практический базис навыки ориентировочно-исследовательской творческой деятельности. Такая деятельность влияет на развитие фантазии, памяти, познавательных способностей, формирование художественно-эстетического вкуса, воспитание самостоятельности и самоактуализации [2].

Эффективность применения подобных инновационных методик демонстрируется лишь в том случае, когда в их основе лежат следующие аспекты, необходимые для приобщения обучающихся к образовательному процессу и дальнейшему развитию профессиональной подготовки в области художественной педагогики:

- целесообразность и актуальность материала, преподаваемого на профильных занятиях, с применением различных концептуальных составляющих элементов педагогической техники, что активно влияет на повышение интереса к рассматриваемой теме;
- применение теоретических знаний профильного специального характера в ходе учебной или производственной практики;
- самостоятельная проектная деятельность студентов в области моделирования, мультимедийных задумок и т.д.;
- взаимодействие и сотворчество педагога с обучающимся, формирующееся с целью углубления накопленных знаний как обучающимся, так и собственно педагогом (таким образом, происходит процесс взаимообмена знаниями и навыками, что позволяет студенту почувствовать себя не менее значимым субъектом образовательного процесса, нежели педагог);
- внедрение современных цифровых технологий, анимационных элементов на регулярной основе, что позволяет обратиться не только к современным тенденциям в сфере компьютерных технологий, но и к концепции решения различных вопросов инновационными методами.

Все вышеуказанные аспекты, несомненно, могут применяться не только в практике преподавания специальных изобразительных дисциплин, поскольку представляют собой общность, составляющую основной потенциал подготовки в вузе любого профиля. Однако, по нашему мнению, все же необходимо обратить внимание на один аспект – внедрение инновационных цифровых технологий и анимационных элементов в образовательный процесс, поскольку это в настоящем случае представляется нам наиболее интересным и полезным в плане педагогической методики и позволяет судить о технико-гуманитарном направлении художественной педагогики [3].

Анимация в рамках художественной педагогики – это изобразительно-визуальное отображение трансформаций свойств и критериев какого-либо объекта или комплекса объектов, а также их последовательная демонстрация в виде, комфортном для восприятия обучающимися. Она визуализирует различные механизмы, свойства и технологии, их изменения и конструкторские особенности, что позволяет наиболее эффективно донести информацию до студентов, а также влияет на усвоение ими закономерностей, автоматизацию и оптимизацию образовательного процесса путем наглядной динамики.

Анимационные навыки, по нашему мнению, во многом схожи с проектными умениями и даже частично дублируют их, поскольку в широком смысле создание анимации – тот же проект, просто направленный исключительно на изобразительную составляющую. В связи с этим, мы можем сделать вывод о том, что они влияют на самые различные стороны развития личности в той же мере, что и проектные умения. А применение студентами комплекса анимационно-проектных технологий в изобразительной практике требует целенаправленной организации образовательной деятельности в сфере формирования и развития анимационных навыков.

Подготовка будущих преподавателей изобразительного искусства должна обеспечивать их не только приобретением, усвоением и эксплуатированием анимационных навыков, но и получением наглядных примеров от педагогов, которые, в свою очередь, также должны активно применять подобные технологии в процессе обучения. Преподаватель изобразительного искусства сочетает в себе художественные, психологические и педагогические качества, а также обладает широкими возможностями художественно-образительных средств, что позволяет планировать, реализовывать и представлять общественности свои проектные умения в виде готовых анимационных проектов. Таким образом, анимационные навыки – важнейшая составляющая подготовки в области художественной педагогики [1; 2].

Исходя из вышесказанного, необходимо отметить, что формирование анимационных навыков – важная часть профессиональной подготовки будущих специалистов, которая дополняет и в определенной мере формирует основной творческий и профессиональный потенциал. В связи с этим В.С. Васильцов считает, что целью формирования таких навыков у специалистов в сфере художественной педагогики является решение следующих важнейших задач художественного образования:

- воспитание всесторонне художественно и эстетически образованной личности, понимающей искусство, самостоятельно создающей произведения, осознающей ценность и значимость изобразительного искусства и транслирующей это в рамках индивидуальной профессиональной педагогической деятельности;
- эффективное развитие художественно-эстетического вкуса, чувства стиля, а также формирование ценностных ориентиров на основе развитых умений в этой области, необходимые для проведения качественного анализа работ будущих подопечных, вынесение объективных суждений;
- развитие у будущих педагогов пространственного мышления, умений обобщающего характера, аналитических и оценочно-критических способностей для наиболее эффективной практической профессиональной деятельности в области художественной педагогики;
- формирование условий для развития анимационного искусства не только среди других обучающихся, но и будущих учеников;

- обучение основам технологической системы в процессе формирования анимационных технологий и в следствие этого – анимационной культуры;
- подготовка потенциальных специалистов в области анимационных технологий, что достигается путем самостоятельного овладения такими технологиями студента-выпускника изобразительного направления подготовки [2].

Таким образом, доказывается актуальность применения анимационных навыков в процессе обучения будущих преподавателей изобразительного искусства, в связи с чем нам представляется необходимым рассмотреть и выработать систему методов и форм профессиональной подготовки специалистов в области художественной педагогики. Мы не можем претендовать на исключительную правильность выработанной нами концепции для всех субъектов образовательного процесса, поэтому предлагаем ее рассматривать в общем виде.

К основным методам профессиональной подготовки в этой области с применением анимационных навыков можно отнести:

- активное и регулярное эксплуатирование саморазвивающихся информационных систем в области анимационных технологий, позволяющих дистанционно организовывать образовательный процесс, управлять им, формировать задачи и цели в режиме онлайн, мгновенно реагировать на все изменения и предложения обучающихся;
- внедрение активного изучения процессов и способов архивирования, хранения и навигационного поиска информации, связанной с применением и реализацией анимационных навыков, с возможностью их последующего трансформирования, передачи, распространения;
- ориентированность на индивидуализацию образовательного процесса путем привлечения к практической деятельности каждого студента, предоставления ему доступа к самостоятельному освоению анимационных технологий с учетом его возможностей и способностей;
- формирование и активное использование комплексного воздействия на эмоционально-творческую сферу обучающегося при помощи систематизации зрительных, слуховых и двигательных образов, отражающейся в мультимедийных образовательных проектах;
- введение в обязательную образовательную программу индивидуального и группового моделирования и проектирования реальных и виртуальных объектов в области анимации, что позволит обучающимся визуализировать накопленный опыт и создавать новые графические объекты (видео, коллажи, презентации, фильмы, мультфильмы, анимированные изображения и т.д.);
- осуществление интеграции дисциплин информационного и общепрофессионального циклов в комплексе смежных наук и применение междисциплинарного подхода в процессе профессиональной подготовки;
- использования технологии контекстного обучения в рамках подготовки будущих преподавателей в области художественной педагогики.

В связи с этими методами можно выделить такие формы профессиональной подготовки студентов-педагогов изобразительного искусства, как: подготовка новых профессиональных кадров, повышение их квалификации и их переподготовка или получение ими второй, смежной профессии. Подготовка новых профессиональных кадров – основная форма профессиональной подготовки, поскольку подразумевает наибольшее количество потенциальных профессионалов. После школы абитуриенты наиболее восприимчивы к агитации в сфере выбора профессии и наиболее подвержены влиянию. Также они приобретают абсолютно новые для них знания, что характеризуется лучшей восприимчивостью и освоением, а в следствие – более качественной профессиональной подготовкой.

Повышение квалификации характеризуется обновлением понятийного, теоретического и практического базисов на основе дополнения уже имеющейся у специалиста информации. Обычно такая форма осведомляет специалистов о возникновении новых изобразительных и технических средств и методов их использования, а также иллюстрирует их практическое применение. В связи с этим анимационные навыки особенно важны и эффективны, являясь визуализацией и наглядным пособием для быстрого усвоения новых знаний.

Третья форма – переподготовка или получение смежной профессии – наиболее сложная и комплексная, поскольку представляет собой комплекс новых знаний, смежных с уже существующей у индивида профессией. В связи с этим также крайне эффективно применение анимационных технологий, особенно для установления границ профилей подготовки, демонстрация их отличительных специфических черт [4].

Выводы. Исходя из всего вышеперечисленного, можно сделать вывод о том, что подготовка будущего преподавателя изобразительного искусства требует значительных умений и навыков педагогов, формирования ими культуры проектной и анимационной культуры, а также применение специфических методов профессиональной подготовки, базирующихся на ее основных формах. Крайне важен комплексный характер, с которым педагогу необходимо подходить к внедрению анимационных навыков в профессиональной подготовке в рамках художественной педагогики, который связан с самостоятельным овладением таких технологий, умением их применения в собственной практической деятельности, а также способностью к транслированию своего опыта.

Литература:

1. Бахмудова О.Г., Везиров Т.Г. Профессиональная компетентность будущих учителей изобразительного искусства в условиях информатизации образования. Инновации в образовании – 2009. Доклады участников научно-практической конференции / О.Г. Бахмудова, Т.Г. Везиров. – Липецк, 2009.
2. Васильцов В.С. Формирование и развитие анимационных навыков у будущих преподавателей изобразительного искусства в процессе их профессиональной подготовки в вузе / В.С. Васильцов // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60 (2).
3. Герасимова А.Г. Подготовка будущих учителей изобразительного искусства к использованию информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / А.Г. Герасимова. – Чебоксары: ЧПУ им. И.Я. Яковлева, 2013. – 159 с.
4. Данилец Н.А., Колкова Т.Е., Хрупало А.Е. Приложение к журналу «Профессиональное Образование» № 4, «Ускоренная профессиональная подготовка» / Н.А. Данилец, Т.Е. Колкова, А.Е. Хрупало. – М.: Издательский центр АПО, 2002.

5. Малинская Л.Л. Педагогические условия подготовки будущих учителей изобразительного искусства к руководству художественно-творческой деятельностью школьников / Л.Л. Малинская. – Уфа, 2010. – 198 с.

6. Шабанова М.Н. Профессиональная подготовка учителей изобразительного искусства в условиях регионально ориентированного образования / М.Н. Шабанова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2009. – № 1 (9).

Педагогика

УДК 378.1

кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент **Воронин Денис Михайлович**

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

кандидат педагогических наук, доцент **Чайченко Мария Владимировна**

Государственный социально-гуманитарный университет (г. Коломна)

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Аннотация. Московская область является уникальным регионом в плане организации высшего образования. Шесть университетов Московской области имеют региональное, а не федеральное подчинение. Уникальность региона также состоит в механизмах миграции абитуриентов и выпускников вузов, а также механизмах и местах их трудоустройства, а также оплате труда. Особым фактором в системе также является наличие в тесном соседстве полюса притяжения по трудоустройству – Москвы. Проведен анализ оттока выпускников в столицу.

Ключевые слова: набор, абитуриенты, миграция, трудоустройство, отрасли, заработная плата, кадры.

Annotation. The Moscow region is a unique region in terms of higher education. Six universities in the Moscow region have regional, rather than Federal, subordination. The uniqueness of the region also lies in the mechanisms of migration of University entrants and graduates, as well as the mechanisms and places of their employment, as well as remuneration. A special factor in the system is also the presence in close proximity of the pole of attraction for employment – Moscow. The analysis of the outflow of graduates to the capital is carried out.

Keywords: recruitment, applicants, migration, employment, industries, wages, personnel.

Введение. Стратегическое значение системы образования в развитии экономики страны является неоспоримым элементом [19]. За последние годы как развитые, так и развивающиеся страны [18] стабильно увеличивают расходы на высшее образование [3]. Растут также и частные вложения в высшее образование, для современной экономики необходимость индивидуальных инвестиций в человеческий капитал становится особо острой [23]. За последние два десятка лет общий объем расходов на высшее образование, в процентах от ВВП, в странах ОЭСР вырос более чем на 23% [24]. В России данный показатель более впечатляющий - с 2005 по 2010 год расходы на высшее образование, в процентах от ВВП, удвоились [7], однако этот показатель, значение которого в 2013 году составляло 1,2% [4], все еще сильно отстает от таких стран-лидеров как Южная Корея (2%), Великобритания (1,8%), Нидерланды (1,7%) и т.д. [22].

ОЭСР в 2007 году была разработана новая методика оценки комплексного влияния системы высшего образования на региональную экономику [21]. Этот метод был также апробирован и в практике Российской Федерации [8].

Методика включает использование комплексной оценки, на основании трех блоков.

1. Вклад высшего образования в развитие инноваций в регионе:

- создание устойчивой инновационной системы в регионе: мультинациональные компании и университеты; университеты и небольшие компании, занимающиеся созданием высоких технологий,

- усиление роли вузов в создании инноваций в регионе,

- усиление кооперации в регионе.

2. Вклад высшего образования в развитие человеческого капитала в регионе:

- расширение доступа к высшему образованию,

- формирование системы непрерывного высшего образования,

- идентификация и привлечение талантливых студентов,

- улучшение баланса между спросом и предложением рабочей силы в регионе,

- усиление взаимодействия с работодателями,

- поддержка предпринимательской деятельности в регионе,

- увеличение числа трудоустроенных в регионе.

3. Вклад высшего образования в социокультурное развитие, а также в развитие окружающей среды:

- улучшение экологической ситуации в регионе,

- вклад в развитие культурной среды,

- улучшение демографической и этнической ситуации в регионе [21].

Высшей школой экономики было проведено исследование [5] влияния высшего образования на экономическое развитие региона, явными лидерами выступают Москва и Московская область, Санкт-Петербург и Ленинградская область, Томская область, Новосибирская область и Свердловская область. В данных субъектах относительно велики показатели доходов университетов, что обуславливается наличием здесь крупных ведущих университетов (национальных исследовательских университетов, вузов - участников программы повышения международной конкурентоспособности российских университетов) [20]. Эти регионы являются аттракторами абитуриентов из остальных субъектов РФ [2], что в свою очередь увеличивает вливания в экономику данных регионов.

По второму фактору - оценке вклада систем высшего образования субъектов в развитие человеческого капитала показывает совершенно иную картину: Республика Тыва, Сахалинская область, Республика Саха. Интересными являются причины такого положения, которые обосновываются особенностями систем образования данных субъектов. Первой причиной является масштаб региональной системы высшего образования, который очень невелик, часто это один вуз и несколько его филиалов, либо филиалов крупных университетов. Второй причиной является широкая сеть организаций среднего профессионального образования, характеристики которых превышают средние значения по субъектам России. Соответственно,

достаточно низкая возможность получить высшее образование значительно повышает его ценность для населения [7].

При анализе вклада университетов в инновационное развитие региона лидерами выступают Москва и Московская область, Иркутская область, Томская область и Ставропольский край. В данных регионах находятся крупные национальные исследовательские университеты, которые формируют большую часть региональной инновационной инфраструктуры, что и обуславливает высокие позиции данных субъектов в этом блоке.

На базе данных исследований ученые выделили 4 типа систем ВО:

1. Региональные системы высшего образования — «драйверы регионального развития». Все индексы имеют высокие или значения выше среднего.

2. Региональные системы высшего образования с высоким уровнем влияния. Минимум два индекса показывают значения выше среднего.

3. Региональные системы высшего образования с умеренным уровнем влияния. В этом случае два индекса показывают результат ниже среднего.

4. Региональные системы высшего образования с низким уровнем влияния. Характеризуется низкими индексами по всем пунктам.

Исследования показали, что в первую группу входят как основные образовательные центры - Москва и Московская область, Санкт-Петербург и Ленинградская область, Республика Татарстан, Красноярский край, так и субъекты незначительного размера, а также небольшим потенциалом данного сектора - Республика Калмыкия, Чеченская Республика, Республика Саха.

Примечательно, что вторая группа включает 18 регионов, при этом в 11 регионах отмечается уровень выше среднего индексам «экономическое развитие» и «развитие человеческого капитала».

Наибольшей стала третья группа, в которую попали 36 регионов, что составляет практически половину всех исследуемых систем.

Четвертая группа, самая мало влияющая на экономику региона представлена 15 системами высшего образования [7].

Материалы и методы. Цель исследования: провести анализ особенностей высшего образования Московской области.

Исследовательский вопрос: насколько эффективно функционирует система высшего образования Московской области?

Задачи исследования:

1. Провести анализ социально-экономического развития Московской области.

2. Проанализировать структуру приема в вузы Московской области.

3. Провести анализ трудоустройства выпускников вузов Московской области.

4. Сформировать рекомендации по управлению высшим образованием Московской области.

В ходе анализа социально-экономического развития Московской области были выделены следующие аспекты: приоритеты развития, структура валового регионального продукта, среднемесячная заработная плата работников по «чистым» видам экономической деятельности, полюсы роста, сравнение среднемесячных заработных плат с соседними регионами, структура занятости населения, наличие вакансий.

При проведении структуры приема в вузы Московской области были рассмотрены следующие вопросы: показатели мониторинга эффективности вузов Московской области, качество приема в вузы, структура приема в вузы, прием иностранных граждан, структура подготовки в вузах по отраслям наук, регионы из которых приезжают абитуриенты.

При анализе трудоустройства выпускников вузов Московской области основной акцент был сделан на следующие вопросы: миграция выпускников, распределение по направлениям подготовки, связь миграции и направления подготовки, связь миграции и среднемесячной заработной платы, соотношение зарплат выпускников и регионов миграции, соотношение уехавших и оставшихся выпускников в зависимости от региона и заработной платы.

После проведения анализа по основным блокам были сформированы рекомендации по управлению высшим образованием в Московской области.

При проведении исследования использовались мониторинговые данные, открытые данные из интернет-источников, закрытые данные, данные приемных комиссий вузов Московской области. Исследование проводилось на базе анализа документации, контент-анализа и интервьюирования.

Результаты исследования. В Московской области наблюдается значительный рост валового регионального продукта, регион является одним из лидеров по данному показателю в Российской Федерации. На 2017 год данный показатель составил 65,21 миллиард долларов или 103,8%, что значительно превышает бюджет некоторых европейских стран. Основными приоритетами в социально-экономическом развитии региона являются: сохранение темпов экономического роста (2-3% в год), привлечение инвестиций, устойчивый рост регионального валового продукта, поддержка малого и среднего бизнеса, развитие наукоградов, поддержка импортозамещения, организация коворкинг-центров.

Региональный валовый продукт в 2013 году составлял 2357,1 миллиард рублей, а в 2016 – 3563,3 миллиарда рублей. В структуре валового регионального продукта 26% составляет оптовая и розничная торговля, 24% промышленность, 18% операции с недвижимым имуществом, 8% транспорт и связь, 7% здравоохранение и образование, 6% строительство. Промышленное производство также имеет тенденцию стабильного роста – в процентном соотношении с аналогичным периодом прошлого года в 2017 году рост составил 112,1%, подобные показатели сохраняются уже в течении последних 5 лет. Объем продукции сельского хозяйства в хозяйствах всех категорий вырос с 80,2 миллиардов рублей в 2012 году до 101,5 миллиардов в 2017 году. Среднемесячная заработная плата за 5 лет с 2012 по 2017 год выросла практически на 30% и составляет почти 47000 рублей [12].

По данным Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Московской области в сентябре 2018 года зафиксирована средняя заработная плата на уровне 56000,40 руб. Наибольшие зарплаты имеют работники профессиональной и научной области в размере 74669,60 рублей, финансовой и страховой сферы – 72935,20 рублей, транспортировки и хранения - 70769,50 рублей. Наименее оплачиваемы – водоснабжение – 34305,90 рублей, административная деятельность – 40399,60 рублей, сельское, лесное хозяйство, охота, рыболовство – 41474 рубля. Согласно сведениям Росстата (данные за сентябрь 2018 г.),

наибольший уровень зарплат в ЦФО, кроме Московской области, зафиксирован в г. Москва [14], Калужской [13], Тульской [16], Ярославской областях [17]. Далее проведем сравнительный анализ уровней заработных плат в этих субъектах, ранжированных по полюсам роста заработной платы Московской области [15].

Очевидно, что по предприятиям всех видов деятельности Московская область не может конкурировать с г. Москва. Исключение составляют лишь направления, связанные с предоставлением прочих услуг, с добычей полезных ископаемых (нефть, газ). Сопоставимы уровни заработных плат в отраслях транспорта, торговли и автосервиса, деятельности по операциям с недвижимым имуществом, торговле, административной деятельности. Превосходит в сельском хозяйстве, строительстве и в деятельности гостиниц и общественного питания.

При этом среди областей Центрального федерального округа именно Московская область является лидером по уровню заработной платы, конкурентов нет ни в одной отрасли [15]. Отметим, что только работа в области культуры, спорта, организации досуга и развлечений приносит одинаковый доход в Московской, Тульской [16] и Ярославской области [17].

По структуре занятости населения лидерами выступают обрабатывающие предприятия – 20%, торговля оптовая и розничная, ремонт автотранспортных средств – 13%, образование – 12%, деятельность в сфере здравоохранения и социальных услуг – 10%, транспортировка и хранение – 9%, государственное управление и обеспечение военной безопасности – 8%, деятельность профессиональная, научная и техническая – 7%.

Наибольшее количество вакансий наблюдается в здравоохранении, и социальных услуг – 17%, государственном управлении и обеспечении военной безопасности – 16%, торговле – 13%, обрабатывающем производстве – 11%, транспортировка и хранение – 9%, обеспечение электрической энергией, газом и паром, кондиционирование воздуха – 6%.

Анализируя показатели мониторинга эффективности вузов можем отметить, что по всем показателям государственные вузы выигрывают у частных в несколько раз и являются эффективными по всем критериям [1].

Таблица 1

Показатели мониторинга эффективности вузов

Группа ВУЗов	Образовательная деятельность	Научная деятельность	Международная деятельность	Финансово-экономическая деятельность	Заработная плата	Трудоустройство	Контингент	Процент вклада выпускников	Остепененные ППС
Гос.	59,8	247,9	5,3	3123,7	172,1	67,1	4371	69,6	72,2
Частные	47,5	76,9	4,5	1803,4	124,3	50	852	20,5	61,5
Филиалы	40,4	120,2	0	2902,4	134,3	21	198	9,9	55,1

Показатель качества приема, в целом, не является сильной стороной подмосковных вузов. Он не дотягивает до критериального значения, хотя и имеет тенденцию к незначительному росту в последние два года. Ощутимый рост среднего балла ЕГЭ по сравнению с приемом 2015 года обусловлен закрытием ряда неэффективных филиалов и мелких негосударственных ВУЗов. Если в 2015 году средний балл ЕГЭ составлял 58,04, то в 2017 году – 59,42.

Общее количество приема снизилось, это касается особенно платной формы обучения, если в 2015 году количество платников составляло 80%, то в 2017 году – 62%. Увеличивается количество студентов, обучающихся в государственных вузах, в 2015 году эта цифра составляла 77%, в 2017 году – 82%. Информация по образовательной миграции из регионов РФ была получена только по педагогическим вузам. Преимущественно студентами этих вузов являются жители Московской области, доля абитуриентов из соседних областей составляет не более 12 %. Интересный кейс с набором абитуриентов в 2018 году из г. Москва - он увеличился на 6%, причем на такой же объем уменьшился прием из области. Это обусловлено повышением проходного балла ЕГЭ в вузах г. Москва. Поскольку в области (наиболее близких ВУЗах) требования остались на прежнем уровне, а потребность в получении высшего образования никуда не делась, то произошло вытеснение областных абитуриентов московскими. В частности, этот факт указывает на то, что баллы этих абитуриентов оказались выше, чем у сверстников из Московской области.

Немного выросло процентное соотношение иностранных обучающихся – с 4% в 2015 году [9] до 7% в 2017 году [10], которые ранее преобладающе учились заочно, а теперь – на очной форме обучения. Наибольшее количество иностранных обучающихся из Украины – 20%, Узбекистана – 18%, Туркменистан – 15%, дальше зарубежье представлено очень скудно – наибольшее количество студентов из Китая – 3% [11].

Среди направлений, выбираемых иностранными гражданами, наибольший интерес вызывают прикладная математика и информатика, прикладная математика и физика, причем наблюдается

существенный рост количества обучающихся на этих программах. Иные направления не показывают значительной положительной динамики, а то и демонстрируют снижение.

Наибольшее количество студентов на 2017 год обучаются на науках об обществе - 41%, образовании и педагогических науках – 20%, инженерном деле и технических науках – 15%, гуманитарных науках – 8%, искусстве и культуре – 7%, сельском хозяйстве – 5%, математических и естественных науках – 3%, здравоохранении и медицинских науках – 1%.

Анализ структуры подготовки обучающихся по типам вузов показал интересную картину: преобладающее количество студентов по инженерным (66,46%) и сельскохозяйственным наукам (83,47%) обучаются в филиалах вузов (связано с присоединением Московского государственного университета леса к МГТУ им. Баумана, как филиала), в то же время основная доля частных вузов приходится на обучающихся по следующим отраслям наук: науки об обществе (13,98%) и гуманитарные науки (5,8%) [11].

Сопоставим данные о структуре подготовки со структурой занятости населения и наличия вакансий на рынке труда. Наблюдается разрыв между количеством подготовленных медицинских работников в ВУЗах и потребностями региона. Очевидно, что в результате дефицита, Московская область вынуждена привлекать специалистов из других регионов.

Объем подготовки специалистов в области сельского хозяйства соответствует потребностям региона. Наличие вакансий в этой области незначительно.

Наибольший объем обучающихся приходится на группу Науки об обществе (41%). К специалистам этого направления можно отнести работников сфер: деятельность финансовая и страховая, деятельность по операциям с недвижимым имуществом, деятельность профессиональная, научная и техническая, деятельность административная и сопутствующие дополнительные услуги, государственное управление и обеспечение военной безопасности; социальное обеспечение, что в совокупности составляет 28% в структуре занятости региона. Здесь можно говорить о наличии безработных либо о трудоустройстве не по специальности. По указанным направлениям подготовки наблюдается наибольший отток специалистов в г. Москва, что в совокупности отмеченных причин приводит к дефициту высоко квалифицированных кадров. И эту нишу начинают заполнять приехавшие в область специалисты из других регионов.

Увеличение объемов подготовки педагогов обусловлено тем, что регион начинает испытывать потребность в кадрах в связи с ростом населения за счет молодых семей. Выпускникам гуманитарных направлений, культуры и искусства сложно найти себя в соответствующей сфере.

Для выпускников математических, естественнонаучных направлений нет четких траекторий трудоустройства, поэтому вероятно им можно выбирать смежные направления в трудоустройстве, например: деятельность в области информации и связи, деятельность профессиональная, научная и техническая и др., где наблюдается нехватка специалистов.

Специалисты инженерных и технических направлений относительно комфортно могут найти возможности трудоустройства.

Рассмотрим соотношение между тремя категориями выпускников 2015 г. с точки зрения миграции: оставшиеся (базовая для сравнения категория), уехавшие, приехавшие. Анализ показывает, что среди оставшихся в регионе преобладают выпускники направлений подготовки: Физика и астрономия, Электроника, радиотехника и системы связи, Фотоника, приборостроение, оптические и биотехнические системы и технологии, Электро- и теплоэнергетика, 16 Физико-технические науки и технологии, Технологии материалов, Авиационная и ракетно-космическая техника, Образование и педагогические науки [6].

Это обусловлено тем, что в Московской области сконцентрированы крупнейшие предприятия, потребляющие выпускников перечисленных направлений. А по выпускникам педагогических ВУЗов есть жесткая позиция руководства области: выпускникам бюджетной формы обучения оставаться работать в регионе.

Отсутствием подготовки в вузах региона и наличием вакансий обусловлено привлечение значительного количества выпускников из других регионов по направлениям: Фундаментальная медицина, Клиническая медицина, Науки о здоровье и профилактическая медицина, Фармация, Сестринское дело.

Обратим внимание, что в регион приезжают выпускники практически всех направлений подготовки. Среди них можно выделить специалистов по Электроника, радиотехника и системы связи, Электро- и теплоэнергетика, Технологии материалов, Авиационная и ракетно-космическая техника. Их привлекает значительно больше, чем местных выпускников по этим направлениям, оставшихся в регионе. Они находят себе работу и, согласно следующему слайду, имеют зарплату выше, чем местные выпускники.

Отметим факт, что по направлениям: Компьютерные и информационные науки, Науки о земле, Электро- и теплоэнергетика, Промышленная экология и биотехнологии, Технологии материалов, Аэронавигация и эксплуатация авиационной и ракетно-космической техники, Технологии легкой промышленности уровень зарплаты для выпускников других регионов выше, чем у выпускников вузов Московской области. Это объясняется нехваткой (несоответствием качества) собственных выпускников. Тезис подтверждается динамикой за 3 года.

Среди регионов, выделим те, в которые переезжает хотя бы заметная часть выпускников Московской области: г. Москва, г. Санкт-Петербург, Нижегородская область, Тверская область, Владимирская область, Тульская область, Смоленская область, Брянская область, Калужская область, Волгоградская область, Краснодарский край, Камчатский край, Самарская область, Красноярский край, Ярославская область, Рязанская область, Свердловская область, Республика Татарстан, Ростовская область [6].

Динамика по годам выпуска не дает никакой информации: нет тенденций ни к увеличению, ни к уменьшению количества переезжающих выпускников.

Является ли уровень заработной платы в этих регионах мотивом для перемещения выпускника? Уровень заработной платы в большинстве этих регионов существенно ниже, чем в Московской области. Регионы, предлагающие более высокий уровень зарплаты не поддерживают эту тенденцию по годам.

Можно сделать вывод, что мотивом переезда является не уровень заработной платы, а скорее всего возвращение на родину выпускника.

Выделим среди остальных регионов г. Москва. Порядка 30% выпускников находит работу в столице, если проследить эту тенденцию в течении 5 лет, то цифра возрастает до 57%. Миграция выпускников в данном случае условна. Столица является центром притяжения выпускников Московской области уровнем заработной платы, который выше на 30%.

Обсуждение результатов. Не смотря на большой отток кадров в Москву большая часть необходимых региону кадров проходит подготовку в высших учебных заведениях Московской области, частично дополняясь мигрантами из других субъектов РФ. Наиболее дефицитной сферой деятельности по недостатку кадров в Московской области является медицина.

Проанализировав динамику развития системы высшего образования Московской области можно утверждать, что она имеет существенное влияние на социально-экономическое развитие, а также имеет большие перспективы для дальнейшего развития и оптимизации развития региона.

Выводы. Для дальнейшего развития системы высшего образования Московской области необходимо решить две основных группы задач, которые можно разделить по уровням, на которых принимается решение: задачи для руководства Московской области и задачи для руководства образовательных организаций.

Задачи для высшего руководства Московской области: в целях удержания выпускников по направлениям приоритетным для экономики области искать возможности предоставления служебного жилья молодым специалистам; предоставление «подъемных» выпускникам – высококвалифицированным специалистам из других регионов; проведение анализа образовательной миграции каждого ВУЗа области, качества приема, обучения и трудоустройства.

Задачи для руководства образовательных организаций: совершенствование политики приема; использование PR-технологий вне Московской области, цифрового контента, увеличение доли целевого приема, усиление международного рекрутинга, реализация образовательных программ по направлениям соответствующим глобальным трендам развития экономики.

Оптимизация портфеля образовательных программ: повышение экономической эффективности деятельности, расширение спектра образовательных программ по направлениям медицинской подготовки, цифровизация системы образования.

Литература:

1. Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования. [Электронный ресурс]. URL: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=vrp> (Дата обращения: 20.11.2019)
2. Кашицкий И.С., Мкртчян Н.В., Лешуков О.В. Межрегиональная миграция молодежи в России: комплексный анализ демографической статистики // Вопросы образования. 2016. Т. 13. № 3. С. 169-203.
3. Лапаев С.П. Типологизация регионов России: инновационный подход [Электронный ресурс] // URL: http://vestnik.osu.ru/2014_8/19.pdf (Дата обращения: 20.11.2019)
4. Лешуков О.В., Борисова Л.В. Высшие учебные заведения в социально-экономическом пространстве // Высшее образование сегодня. 2014. - № 12. - С. 34-40.
5. Лешуков О.В., Лисюткин М.А. Управление региональными системами высшего образования в России: возможные подходы // Университетское управление: практика и анализ. - 2015. - № 6. - С. 29-40.
6. Мониторинг трудоустройства выпускников [Электронный ресурс]. URL: <http://vo.graduate.edu.ru> (Дата обращения: 20.11.2019)
7. Оценка вклада региональных систем высшего образования в социально-экономическое развитие регионов России / О.В. Лешуков, Д.Г. Евсеева, А.Д. Громов, Д.П. Платонова; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — М.: НИУ ВШЭ, 2017. — 30 с.
8. Ощепков А.Ю. Отдача от высшего образования в российских регионах // Экономический журнал Высшей школы экономики, 2010. - Т. 14. - № 4. - С. 468-491.
9. Сводные отчеты по форме ФСН № ВПО-1 на начало 2015/16 учебного года [Электронный ресурс]. URL: <https://минобрнауки.рф/министерство/статистика/информация-2015/во-2015/> (Дата обращения: 20.11.2019)
10. Сводные отчеты по форме ФСН № ВПО-1 на начало 2016/17 учебного года [Электронный ресурс]. URL: <https://минобрнауки.рф/министерство/статистика/информация-2016/во-2016/> (Дата обращения: 20.11.2019)
11. Сводные отчеты по форме ФСН № ВПО-1 на начало 2017/18 учебного года [Электронный ресурс]. URL: <https://минобрнауки.рф/министерство/статистика/информация-2017/во-2017/> (Дата обращения: 20.11.2019)
12. Социально-экономическое развитие Московской области 2012 - 2017 гг. [Электронный ресурс]. URL: <http://mosreg.ru/download/document/820891> (Дата обращения: 20.11.2019)
13. Среднемесячная номинальная начисленная заработная плата работников по полному кругу организаций по субъектам Российской Федерации в 2013-2018 гг. [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/trud/sr-zarplata/t2.xls (Дата обращения: 20.11.2019)
14. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по г. Москве [Электронный ресурс]. URL: <http://moscow.gks.ru/> (Дата обращения: 20.11.2019)
15. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Московской области [Электронный ресурс]. URL: <http://www.msko.gks.ru> (Дата обращения: 20.11.2019)
16. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Тульской области [Электронный ресурс]. URL: <http://tulastat.gks.ru> (Дата обращения: 20.11.2019)
17. Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Ярославской области [Электронный ресурс]. URL: <http://yar.gks.ru> (Дата обращения: 20.11.2019)
18. Basillote L., Gradus Y., Lamb J., Sharoni T., Thng M. Singapore's Higher Education Cluster, Harvard business school, 2016 [Электронный ресурс] // URL: <https://www.isc.hbs.edu/resources/courses/moc-course-at-harvard/documents/pdf/student-projects/singapore%20higher%20education%202016.pdf> (Дата обращения: 20.11.2019)
19. Belenzon S., Schankerman M. Spreading the word: geography, policy and knowledge spillovers. Review of Economics and Statistics. 2013, 95 (3). Pp. 884-903.
20. Froumin I., Leshukov O. Federal-regional relationships in higher education in the Russian Federation in Federalism and higher education: a comparative study, forthcoming, 2016. - P. 354-407.
21. OECD: Higher Education and Regions. GLOBALLY COMPETITIVE, LOCALLY ENGAGED, 2007 [Электронный ресурс] // URL: <https://www.oecd.org/edu/imhc/highereducationandregionsgloballycompetitivelocallyengaged.htm> (Дата обращения: 20.11.2019)

22. OECD, Education at a Glance 2016: OECD Indicators, 2016, OECD Publishing, Paris. // URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2016-en.pdf?expires=1574235546&id=id&accname=guest&checksum=E35E2FB3D0D6C043634530A8331698BC> (Дата обращения: 20.11.2019)

23. The impact of the University of Birmingham (A report for the University of Birmingham), 2013, Oxford Economics [Электронный ресурс] // URL: <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/university/economic-impact-of-universityof-birmingham-full-report.pdf> (Дата обращения: 20.11.2019)

24. Valero A., van Reenen J. The Economic Impact of Universities: Evidence from Across the Globe, National bureau of economic research, Cambridge, 2016. <https://www.nber.org/papers/w22501.pdf> (Дата обращения: 20.11.2019)

Педагогика

УДК 372.881.1

кандидат педагогических наук, доцент Галинская Татьяна Николаевна
Оренбургский государственный педагогический университет (г. Оренбург)

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Лавинообразный рост объема информации требует постоянного и непрерывного повышения квалификации современного учителя, что возможно при осуществлении, в частности, исследовательской деятельности. Успешный опыт организации исследовательской деятельности будущих учителей французского языка позволяет автору сформулировать ряд рекомендаций по эффективному руководству научно-исследовательской деятельностью обучающихся: предварительная подготовка обучающихся к внеучебной научной деятельности, организация студенческого научного коллектива для выполнения совместных проектов, участие в научных мероприятиях различного уровня.

Ключевые слова: педагогическое образование, учитель иностранного языка, исследовательская деятельность, мотивация, научное руководство, научный проект, научная конференция.

Annotation. The avalanche-like growth in the amount of information requires constant and continuous professional development of a modern teacher, which is possible with the implementation, in particular, of research activities. Successful experience in organizing research activities of future French teachers allows the author to formulate a number of recommendations for the effective management of students' research activities: preliminary preparation of students for extracurricular scientific activities, organization of a student research team for joint projects, participation in scientific events at various levels.

Keywords: teacher education, foreign language teacher, research activity, academic advising, motivation, research project, academic conference.

Введение. Высокий темп развития науки и техники, характерный для современного общества, обуславливает качественно иные требования к деятельности специалиста в любой отрасли, в том числе педагога. Современный учитель уже не может ограничиться выполнением чисто практической задачи формирования умений и навыков обучающихся в той или иной предметной области, и это стало понятно уже в конце XX века, когда педагогические институты в России и за рубежом [13, с. 398] стали стремиться к статусу университета, подразумевающему активное ведение научно-исследовательской деятельности. Подготовка выпускной квалификационной работы (диплома) стало обязательным элементом итоговой аттестации выпускников педагогического университета. С недавних пор появилось требование активно вести научно-исследовательскую работу не только к профессорско-преподавательскому составу, но и к студентам, о чем пишет С.И. Колодезников: «сегодня одним из ключевых факторов результативности научно-исследовательской деятельности стало участие студентов в исследовательских грантах, позволяющих получить финансирование на проведение актуальных научных разработок...» [4, с. 231].

Политика государства направлена на воспитание и поддержку молодых ученых до 39 лет, что отражается, в частности, в содержании основных профессиональных образовательных программ высшего образования [11]. Так, если раньше написание курсовой работы, а также и диплома часто не обеспечивалось соответствующим методическим сопровождением (кроме, может быть, методических указаний), не говоря уже об аудиторных занятиях или спецкурсах, то теперь в программе подготовки учителей-бакалавров есть специальные дисциплины (Основы исследовательской деятельности) и учебные практики (Практика по получению первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности), где можно планомерно и последовательно формировать у обучающихся профессиональные компетенции, связанные с использованием систематизированных теоретических и практических знаний для постановки и решения исследовательских задач, в частности, в области образования [3], [12].

Следовательно, можно констатировать наличие условий для развития у обучающихся умений научно-исследовательской деятельности, что подтверждается и появлением учебно-методических пособий в помощь как обучающимся, так и преподавателям, занимающимся руководством исследовательской работы студентов [2]. Однако, в силу ряда причин, главным образом, из-за низкой мотивации обучающихся к поисковой работе [7], преподаватели сталкиваются с трудностями, связанными с руководством курсовыми и выпускными квалификационными работами, являющимися обязательной формой учебной работы, и задача организации научно-исследовательской деятельности, подразумевающей внеучебную активность обучающихся, представляется трудно выполнимой.

Формулировка цели статьи и задач. В этом контексте актуален поиск отвечающих современным вызовам форм и методов приобщения начинающих исследователей к научной деятельности. В данной статье пойдет речь о нашем опыте руководства в 2012-2014 гг. научно-исследовательской деятельностью обучающихся по направлению «Педагогическое образование», когда в учебном плане еще отсутствовали вышеуказанные специальные дисциплины, направленные на формирование умений научно-исследовательской деятельности студентов. Тем не менее, некоторые положительные результаты, полученные нами в тот период и позже, уже в ходе самостоятельной профессиональной деятельности обучающихся, позволяют нам сформулировать ряд

рекомендаций по эффективному взаимодействию с будущими учителями иностранного языка в контексте исследовательской работы.

Изложение основного материала статьи. Как правило, плодотворное научное сотрудничество со студентами невозможно запланировать заранее, так как этот процесс обычно зависит не только от учебного плана или нагрузки преподавателя. Так, руководство курсовой работой совсем не гарантирует продолжение над начатым исследованием, потому что для этого надо, как минимум, желание студентов и достаточно перспективная тематика, что, впрочем, намного проще решить, чем добиться необходимой мотивации обучающихся.

В нашем примере в рамках написания будущими учителями курсовой работы по дисциплине «Методика обучения иностранному языку» разрабатывался ряд тем по проблемам обучения школьников французскому языку, в том числе пути организации урока французского языка в компьютерном классе и способы реализации принципа индивидуализации при обучении старшеклассников французскому языку. В процессе написания и защиты курсовых работ обе студентки проявили не только достаточный уровень осмысления теоретической стороны вопроса, но и высокую степень интереса к исследуемым проблемам, что позволило нам надеяться на возможность продолжения начатой работы. И следующим этапом исследования стала подготовка научных статей [6] и [10] для участия в международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых «Коммуникативные аспекты языка и культуры», ежегодно организуемой в одном из крупнейших вузов страны – Национальном исследовательском Томском политехническом университете.

Одновременно с подготовкой материалов для участия в конференции, в Оренбургском государственном педагогическом университете был объявлен внутренний конкурс грантов для студентов и молодых ученых университета, где в случае победы можно было получить вознаграждение в размере двадцати тысяч рублей, что в 2013 году было для студентов весьма существенным. Желание обучающихся принять участие в этом конкурсе и попытаться «заработать деньги своим умом», в частности, для обеспечения своего очного участия на конференции в г. Томск, куда уже были получены приглашения обеими студентками, обусловило необходимость поиска и постановки более сложных задач исследования, соответствующих уровню объявленного конкурса.

Важно отметить, что расширение задач исследования требует значительно большего времени на их выполнение, что также необходимо принимать в расчет научному руководителю в ходе планирования программы исследования для студентов, так как написание и подготовка к публикации статей, не говоря уже о конкурсной работе, относится уже к внеучебной деятельности студента. В этой связи научному руководителю важно тщательно продумать не только стратегию самого исследования, но и провести подготовительные мероприятия с обучающимися, не имеющими опыта научного исследования, выходящего за рамки учебного процесса: откровенная беседа об объеме предстоящей работы, сроках выполнения поставленных задач, возможных и неизбежных трудностях, связанных с высокой академической загруженностью на старших курсах, которая не подлежит сокращению в связи с ведением обучающимися исследования и т.д. Цель подобного инструктажа – не запугать студентов, стремящихся к занятиям «наукой», а сообщить объективные сведения о работе и жизни ученого, так как часто в сознании обучающихся научно-исследовательская деятельность романтизирована и связана с ожиданиями, совсем не соответствующими реальной действительности.

Темы курсовых работ, которые были разработаны студентками по проблемам обучения школьников французскому (организация урока французского языка в компьютерном классе и способы реализации принципа индивидуализации при обучении старшеклассников французскому языку), были не достаточно перспективными, на наш взгляд, для участия в конкурсном отборе на грант, поэтому появилась идея их комбинирования. К тому же мы руководствовались тем фактом, что в последнее десятилетие финансовую поддержку государства заслуживают, главным образом, комплексные междисциплинарные проекты, направленные на решение приоритетных направлений науки, технологий и техники в Российской Федерации, выполнение которых уже не под силу одному ученому, и это обуславливает организацию целых научных коллективов, объединяющих специалистов из разных областей научного знания. В этом контексте умение работать в команде становится одним из важнейших требований к современному ученому, что актуализирует необходимость его развития и у студентов [1]. Однако на данный момент в рамках учебного процесса это осуществить не представляется возможным, так как в большинстве вузов студенты должны выполнять работу самостоятельно [8, с. 5]. Хотя совместная деятельность обучающихся по исследованию одной проблемы не запрещена, научные руководители часто сознательно избегают подобной ситуации, так как она сопряжена с рядом проблем: психологическая неготовность обучающихся к сотрудничеству, риск конфликта между соавторами в процессе выполнения работы, отсутствие четкого регламента по управлению групповой деятельностью обучающихся и оценке работы каждого из них и т.д. В то же время необходимо отметить, что ситуация начинает меняться, так как, например, в «Положении о курсовой работе» Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова закреплена возможность «выполнения групповой курсовой работы (проекта) в составе от 2 до 5 обучающихся в группе на третьем и последующих курсах» [9, с. 4], но пока это только один пример из более десятка проанализированных.

Таким образом, предложенная нами идея по подготовке совместного проекта «Интернет-форум на уроке французского языка: реализация принципа индивидуализации», отвечает современным тенденциям развития научного сообщества, что и было подтверждено на практике в виде денежной премии. Полученные средства позволили обучающимся принять очное участие на международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых в Национальном исследовательском Томском политехническом университете, где один из докладов был отмечен дипломом II степени.

Значительные результаты проделанной работы, конечно же, воодушевили обучающихся к продолжению начатого исследования, и следующим его этапом стало участие во Всероссийском конкурсе «Моя страна – моя Россия», в котором молодые россияне могут предложить и реализовать свои идеи по решению социально-экономических проблем нашей страны [5]. На региональном этапе Конкурса (в Оренбургской области) совместный проект «Интернет-форум на уроке французского языка: реализация принципа индивидуализации» был удостоен Диплома III степени в номинации «Моя профессия», что позволило участникам и научному руководителю принять очное участие на основном этапе Конкурса в г. Москва. Отрицательный результат представленного проекта показал его слабые стороны, с точки зрения его

практической реализации в качестве бизнес-проекта. Однако полученный опыт оказался весьма ценным, так как организованные в рамках Конкурса тренинги для участников и Форум проектных траекторий для научных руководителей проектов-победителей регионального этапа позволили иначе взглянуть на планирование научного исследования, в частности, прогнозирования его конкретной практической значимости, что становится особенно актуальным в условиях высокой конкуренции на мировом рынке.

Защита выпускных квалификационных работ по смежным темам стали очередным этапом исследовательской деятельности студентов, которая продолжилась затем и на профессиональном поприще. Будучи практикующими учителями французского языка в элитных учебных заведениях (в частности, Президентское кадетское училище), выпускницы принимали активное участие в научных конференциях и профессиональных конкурсах на подтверждение своего педагогического мастерства. Последовавшая успешная учеба в магистратуре Сорбонны (г. Париж, Франция) стала неопровержимым доказательством эффективности избранной нами (тогда – интуитивно) стратегии руководства научно-исследовательской деятельностью обучающихся, позволившая им стать конкурентоспособными специалистами на рынке труда.

Выводы. Успешный опыт организации исследовательской деятельности будущих учителей французского языка позволяет нам сформулировать некоторые рекомендации по эффективному руководству научно-исследовательской деятельностью обучающихся. Это, во-первых, предварительная подготовка обучающихся к внеучебной научной деятельности, которая позволяет, на наш взгляд, обучающимся осознать серьезность проблемы на начальном этапе исследования и реально оценить свои силы, что способствует созданию доверительных отношений между научным руководителем и студентом, предотвращению возможных конфликтов, ведущих к срыву всего проекта. Важно наличие контакта между преподавателем и студентом, обуславливающего готовность длительно взаимодействовать друг с другом вне учебного расписания и часто в свободное личное время, которая появляется как результат высокой заинтересованности, в первую очередь, студента в изучаемой проблеме и добровольном желании заниматься ею. Еще одно необходимое условие эффективного руководства исследовательской деятельностью обучающихся – это моделирование ситуаций, максимально приближенных к реальным условиям работы современного ученого и мотивирующих к занятию «наукой» начинающих исследователей: организация студенческого научного коллектива для выполнения совместных проектов, обеспечивающих опыт работы в команде и умение взаимодействовать с представителями различных областей научного знания, что, в конечном счете, позволяет принимать участие в научных мероприятиях всероссийского и международного уровня.

Литература:

1. Белоусов К.И. Научный коллектив и его предметные области (к вопросу о методах эффективного планирования научной деятельности) / К.И. Белоусов, Д.А. Баранов, Н. Л. Зелянская // Научно-техническая информация. Сер. 1: Организация и методика информационной работы. – 2014. – № 4. – С. 13-26.
2. Галинская Т.Н. Организация и проведение научно-исследовательской практики [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / Т.Н. Галинская, Н.Г. Костина. – Оренбург, 2018. – 76 с. – Режим доступа: <http://lib.rucont.ru/efd/657794>
3. Галинская Т.Н. Роль дисциплины «Основы исследовательской деятельности» в формировании медиаграмотности будущих учителей / Т.Н. Галинская // Медийно-информационная грамотность современного педагога: материалы Всерос. науч.-практ. конф., г. Оренбург, 30-31 окт 2018 г. / Оренбург. гос. пед. ун-т. – Оренбург, 2018. – Ч. 1. – С. 214-218.
4. Колодезникова С.И. Из опыта организации сопровождения студенческого научного проекта // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-6. – С. 231-239.
5. Моя страна – моя Россия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moyastrana.ru/>
6. Мухамедьярова, И.Х. Принцип индивидуализации в обучении чтению на уроках французского языка / И.Х. Мухамедьярова; науч. рук. Т. Н. Галинская // Коммуникативные аспекты языка и культуры: сб. материалов XIII междунар. науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых. – Томск: изд-во ТПУ, 2013. – С. 68-70. – Режим доступа: http://www.lib.tpu.ru/fulltext/c/2013/C77/V1/C77_V1.pdf
7. Пичугина, Г.А. Личностно-профессиональное развитие студента в формировании педагогического опыта / Г.А. Пичугина // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 1. – С. 260-263.
8. Положение о курсовой работе / сост. Н.А. Сизинцева. – Оренбург: ОГПУ, 2018. – 14 с. – Режим доступа: https://ospu.ru/resources/articles/sveden/inaja-informacija/p_7.2.1_02_o_kursovoj_rabote.PDF
9. Положение о курсовых работах (проектах) в ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова». – М., 2018. – 22 с. – Режим доступа: <https://www.rea.ru/ru/org/cathedries/markkaf/PublishingImages/Pages/forstudents.pdf>
10. Харитонова, Ю.С. Интернет-форум как форма работы на уроке французского языка / Ю.С. Харитонова; науч. рук. Т.Н. Галинская // Коммуникативные аспекты языка и культуры: сб. материалов XIII междунар. науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых. – Томск: изд-во ТПУ, 2013. – С. 73-75. – Режим доступа: http://www.lib.tpu.ru/fulltext/c/2013/C77/V1/C77_V1.pdf
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) уровень бакалавриата [утв. Приказом № 91 от 09.02.2016 г.] [Электронный ресурс] / Минобрнауки РФ. – М., 2016. – 19 с. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf> (дата обращения: 23.02.2020).
12. Шмульская Л.С. Учебная практика как инструмент формирования исследовательских умений бакалавра педагогического образования / Л.С. Шмульская, С.В. Мамаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-4. – С. 386-389.
13. Shamai S. Research Activity and Research Culture in Academic Teachers' Colleges in Israel / Shmuel Shamai, Drora Kfir // Teaching in Higher Education. – 2002. – Vol. 7:4. – P. 397-410. DOI: 10.1080/135625102760553900

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)

ОБ ОСНОВНЫХ ЭТАПАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В исследовании на основе авторской трактовки понятия «формирование профессиональных компетенций будущего бакалавра» выявлены и обоснованы три взаимосвязанных этапа целостного процесса формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра в техническом вузе: 1) ориентирование будущего бакалавра на формирование профессиональных компетенций; 2) усвоение будущим бакалавром профессиональных компетенций; 3) отработка будущим бакалавром профессиональных компетенций в процессе осуществления учебно-профессиональной деятельности. В работе представлено подробное описание содержания, сущности и педагогических аспектов реализации первого этапа процесса формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра в техническом вузе.

Ключевые слова: формирование, ориентирование, мотивация, профессиональные компетенции, будущий бакалавр.

Annotation. On the basis of the author's interpretation of the concept «formation of professional competencies of the future bachelor», three interrelated stages of the integral process of forming professional competencies of the future bachelor in a technical university are identified and justified in the study: 1) orientation of the future bachelor on formation of professional competences; 2) mastering of professional competences by future bachelor; 3) working off professional competences by future bachelor in the process of implementation of educationally-professional activity. The detailed description of the content, essence and pedagogical aspects of the implementation of the first stage of the process of forming professional competencies of the future bachelor in a technical university is presented in the article.

Keywords: formation, orientation, motivation, professional competencies, future bachelor.

Введение. Подготовка высококвалифицированных технических работников для предприятий машиностроительной отрасли промышленности предполагает целенаправленное последовательное формирование профессиональных компетенций будущего бакалавра в ходе его обучения в техническом вузе. Таким образом, можно говорить об актуальности проблемы регулярного и своевременного обновления педагогического обеспечения образовательного процесса технического вуза с целью повышения эффективности процесса формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра. Итоги анализа педагогических и методических исследований в контексте заявленной проблематики показывают, что для действенного решения обозначенной задачи вполне логичным представляется изначальное обращение к выявлению, интерпретации и детальной характеристике основных этапов процесса формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра в техническом вузе.

В этой связи необходимо проанализировать различные сложившиеся в педагогике подходы к определению путей формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра. Далее согласно логике теоретического анализа в данной статье считаем необходимым конкретизировать содержание и сущность, а также представить описание педагогических аспектов реализации первого этапа процесса формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра в техническом вузе.

Изложение основного материала статьи. Изучение научно-педагогической литературы, осуществленное в предыдущих работах автора, позволило утвердиться в собственном педагогическом понимании конструкта «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 [5; 6].

Анализируя существующие теоретические концепции, позволяющие конкретизировать содержание и сущность основных этапов процесса формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра, мы обратили внимание на концепцию (теорию) планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина. Перейдём к интерпретации ключевых положений данной теории относительно предмета нашего исследования. Согласно отмеченной концепции процесс формирования умственных действий (в нашем случае – профессиональных компетенций будущего бакалавра) включает в себя две процедуры, соответствующие категориям «рождаться» и «совершенствоваться». Первая категория соответствует процедуре усвоения, то есть здесь происходит «рождение» профессиональных компетенций будущего бакалавра; вторая категория соответствует процедуре отработки, в ходе которой происходит «совершенствование» профессиональных компетенций будущего бакалавра.

Кроме того, основоположник данной концепции, П.Я. Гальперин, описывая этапы становления умственных действий, в качестве первого этапа выделял «формирование мотивационной основы». Учёный настойчиво подчеркивал, что хотя данный этап «большой частью самый незаметный и даже ... пренебрегаемый», но «в конце концов, дающий о себе знать роковым образом» [4]. По его мнению, мотивация определяет степень успешности процесса овладения умственным действием, поскольку является «ориентирующим моментом», то есть моментом, направляющим, выделяющим в предмете действия и в самом действии то, что важно для испытуемого. «Ну а то, что важно для испытуемого, – пояснял П.Я. Гальперин, – определяет и значение средств, употребляемых для выполнения действия, и устойчивость этого действия ...» [4]. Взяв за основу выше перечисленные идеи, можно утверждать, что целостный процесс формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра предполагает последовательное осуществление трёх взаимосвязанных этапов: 1) ориентирование будущего бакалавра на формирование профессиональных компетенций; 2) усвоение будущим бакалавром профессиональных компетенций; 3) отработку будущим бакалавром профессиональных компетенций в процессе осуществления учебно-профессиональной деятельности.

В соответствии с обозначенной в начале статьи траекторией исследования остановимся на выявлении

сущности и содержания первого этапа формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра, который большинство экспертов определяют как мотивационный. По мнению А.И. Подольского, на этом этапе «закладывается отношение субъекта к целям и задачам предстоящего действия и содержанию материала, намеченного для усвоения» [8]. «Разумеется, – продолжает учёный, – это отношение может в последующем измениться, но роль первоначальной мотивационной основы действия, как в содержании усваиваемого действия, так и в динамике его усвоения очень велика» [8]. В соответствии с вышесказанным возникает необходимость теоретического обоснования и конкретизации влияния мотивации на процесс формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра в том объёме, который необходим для его более точного понимания и оперирования им в процессе дальнейшей работы.

Долгое время в зарубежной и отечественной психологической науке мотивация рассматривалась просто как энергетический момент, как то, что придает силы, интенсивность работе субъекта. Так, например, зарубежный психолог Жан Пиаже интерпретировал мотивацию как источник энергетики поведения. Другими словами, под мотивом понималась причина интенсивности, с которой работает субъект. Однако со временем в отечественной психологической науке многие ученые стали исходить из положения о единстве динамической и содержательной сторон мотивации.

Рядом специалистов (А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, П.Я. Гальпериним, Г.И. Щукиной и другими) декларируется связь мотивации со всеми структурными компонентами деятельности. По их мнению, важно в процессе деятельности не только выявлять мотивы, но и обеспечивать пути формирования и развития мотивации. Говоря о мотивах, Н.Ф. Тальзина уточняет: «Цель действия неразрывно связана с таким важным компонентом действия, как мотив. Мотив побуждает человека ставить и достигать различные цели, выполнять соответствующие действия» [11]. Иными словами, мотивация это не только энергетический, но и ориентирующий момент, то есть момент, направляющий, выделяющий в предмете действия и в самом действии то, что важно для конкретного субъекта. При идентификации типов мотиваций П.Я. Гальпериним и его сотрудниками выделялись следующие виды: 1) внешняя мотивация – подлинные мотивы действия лежат вне получаемого результата; 2) спортивная, или соревновательная мотивация – достижение результата, который в каком-то отношении приятен субъекту в его собственных глазах, в глазах его товарищей, потому что он достигает все больших результатов; 3) внутренняя мотивация – бескорыстная, ненасытная страсть к познанию (осуществлению мыслительной деятельности) [4].

Дж. Брунер называл внутреннюю мотивацию «интеллектуальным поощрением», одной из форм которой может быть удовлетворение от расширения своих способностей, от напряженного интеллектуального поиска, от открытия нового [2]. П.Я. Гальперин и другие эксперты полагают, что данный тип мотивации мыслительной деятельности составляет одно из важнейших, решающих условий её развития, эффективности, перехода к высшим формам продуктивного творческого мышления. Иными словами, внутренняя мотивация, обеспечивая процесс познания, может закрепиться за субъектом как система доминирующей мотивации, превращаясь в особое качество личности, обозначаемое в некоторых случаях как «креативность» или стремление к творчеству.

В работах отечественных теоретиков (Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской, П.М. Яковсона и некоторых других), посвящённых проблемам мотивации, правомерно подчеркивается, что и внешняя мотивация, в зависимости от ситуаций, может оказывать значительное влияние на процесс продуктивной мыслительной деятельности студента. В вопросе соотношения внешней мотивации и механизмов её регулирования не существует полной ясности. Так, например, С.Л. Рубинштейн считает, что значение такой мотивации обусловлено не столько внутренней логикой характера человека, сколько стечением внешних обстоятельств. Другими словами, когда для субъекта решение той или иной задачи жизненно важно (например, на выпускном, вступительном, рубежном экзамене), внешняя мотивация может характеризоваться такими высокими значениями, что будет играть определяющую роль в суммарной мотивации, и не учитывать её нельзя.

Итак, анализ состояния проблемы мотивации позволяет говорить о возможности использования при создании мотивационной основы формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра в совокупности всех типов мотивации, описываемых современной психолого-педагогической наукой. При этом С.Д. Смирнов указывает на то, что «лучше всего, если мотивация овладения действием базируется на познавательном интересе, поскольку познавательная потребность обладает свойством ненасыщаемости» [10]. К этому тезису исследователь добавляет, что необходимость в проведении работы по созданию мотивационной основы отпадает только в том случае, «если учащийся приходит на занятие со сложившимся мотивом», в противном же случае, по мнению учёного, «необходимо с помощью внешней или внутренней мотивации обеспечить включение учащегося в совместную деятельность с преподавателем» [10].

Кроме того, согласно точки зрения многих экспертов, большая роль в формировании мотивации отводится потребностям, которые являются исходным и основным началом появления мотива. Подтверждение данного вывода мы находим у П.Я. Гальперина, который отмечает, что потребности означают не только побуждения к действию, но и предопределяют избирательное отношение к её объектам и намечают общее направление действий на то, чего субъекту не достаёт и в чём он испытывает потребность [3]. Следовательно, в процессе ориентирования будущего бакалавра на формирование профессиональных компетенций необходимо инициировать у него потребность в данных компетенциях с помощью соответствующих педагогических действий по актуализации ценностного отношения к профессиональным компетенциям будущего бакалавра. Для теоретического обоснования и дальнейшего практического решения указанной задачи считаем необходимым обратиться к теоретическим положениям педагогической аксиологии о сущности ценностного отношения в трудах В.А. Сластенина, Г.И. Чижиковой, Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневич, А.Н. Леонтьева и других.

В своей работе В.А. Сластенин и Г.И. Чижикова рассматривают ценностное отношение как внутреннюю позицию личности, отражающую взаимосвязь личностных и общественных значений [8]. По мнению данных специалистов, ценностная установка, ценностное отношение, ценностные ориентации, являясь отражением ценностного сознания, выступают движущими силами в деятельности и регуляторами поведения. С точки зрения Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневича, «основа явлений существует независимо от человека до тех пор, пока он не начинает её оценивать и придавать ей личностный смысл» [1]. Со своей стороны А.Н. Леонтьев замечает, что «смысловой единицей» может быть цель, мотив, потребность, чувство и так далее [7]. Таким образом, можно утверждать, что осознание будущим бакалавром собственного смысла

профессиональных компетенций будет способствовать пониманию будущим бакалавром необходимости усвоения профессиональных компетенций как профессионально важных качеств личности и признанию ценности данных компетенций для будущей профессиональной деятельности, а также для саморазвития и самореализации.

Согласно теории о ценностно-нормативной системе личности, описываемой научной литературой в рамках аксиологического подхода к педагогическим явлениям, регулирование поведения будущего бакалавра в обществе и различных социальных группах опосредовано влиянием имеющихся у него ценностных ориентаций. Ценностно-нормативная система личности будущего бакалавра отображает особенности, как его общего развития, так и профессионального становления. При этом ценностные ориентации будущего бакалавра, отображающие профессиональную направленность, фактически по своей сути соединены с отличиями в его ценностно-нормативной системе взглядов на действительную реальность.

Ценностно-нормативная система взглядов будущего бакалавра на формирование профессиональных компетенций появляется в ходе интериоризации будущим бакалавром всей совокупности аксиологических конфигураций – традиционных, актуальных общечеловеческих и групповых ценностей, принципов и идеалов. Создание ценностно-нормативной системы взглядов будущего бакалавра на формирование профессиональных компетенций с учётом внешнего и внутреннего планов может осуществляться посредством трёх форм: 1) императивной (директив, указаний, запретов, установок, правил и т.п.); 2) аксиологической (идеалов, ценностей, принципов, убеждений, взглядов и т.п.); 3) остенсивной (эталонов, стандартов и примеров деятельности). В соответствии с вышеизложенным теоретическим материалом можно говорить, что основанием ценностной регуляции поведения будущего бакалавра в процессе формирования профессиональных компетенций выступают его ценностное сознание и ценностное отношение к обозначенной группе компетенций, в результате принятия которых складываются личностные ценности в виде стремлений, идеалов, потребностей и ценностных ориентаций. Кроме того, основополагающими компонентами ценностного отношения будущего бакалавра к профессиональным компетенциям являются: 1) установление будущим бакалавром своего жизненного выбора и осмысление его как ценностной ориентации; 2) индивидуальные предпочтения будущего бакалавра и общественное признание этих предпочтений; 3) оценка будущим бакалавром своего ценностного выбора.

Для нашего исследования в этом аспекте особый интерес представляет утверждение В.А. Сластенина и Г.И. Чижаковой о том, что ценностное отношение формируется под влиянием реальной жизненной практики и связано с эмоциональной сферой личности, которая отражает субъективную и личностно-переживаемую связь человека с окружающим миром [9]. Исходя из данного суждения, при ориентировании будущего бакалавра на формирование профессиональных компетенций необходимо придерживаться следующих принципов: 1) ценностное отношение будущего бакалавра появляется при присутствии внутренней инициативности, а также под воздействием актуальной учебно-профессиональной деятельности; 2) ценность обретает свое реальное существование в учебно-профессиональной деятельности, когда будущий бакалавр, вступая во взаимодействие с объектами изучения, создает отношение; 3) отношение делается ценностным, когда характеристики объектов изучения соответствуют личным потребностям будущего бакалавра, затрагивают его эмоциональную область и приобретают личностное значение, образывая внутренние убеждения будущего бакалавра. В свою очередь, ценностный характер педагогических действий способствует выработке ценностного отношения будущего бакалавра к формированию профессиональных компетенций, осознанию их профессиональной значимости и заинтересованного ответственного поведения в процессе их формирования.

Это объясняется тем фактом, что ключевым показателем личностного развития будущего бакалавра является уровень субъективации ценностей, который проявляется как в выработке личностных ценностей, так и в принятии социально-профессиональных и групповых ценностей. Личностные ценности специалисты определяют как аксиологическое «Я», представляющее собой систему ценностных ориентаций: ценности – роли, ценности – качества, ценности – общины, ценности – саморазвития и самореализации и другие. Социально-профессиональные ценности учёные трактуют как совокупность суждений, идей, представлений, правил и норм, регламентирующих способы осуществления профессиональной деятельности. Групповые ценности исследователи интерпретируют как идеи, концепции, нормативы, регулирующие направленность профессиональной деятельности.

Выводы. Результаты изучения научных идей, представленных в трудах различных специалистов, и рефлексии собственного педагогического опыта на предмет описания процесса формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра в техническом вузе позволил выделить три основных этапа данного процесса: 1) ориентирование будущего бакалавра на формирование профессиональных компетенций; 2) усвоение будущим бакалавром профессиональных компетенций; 3) отработка будущим бакалавром профессиональных компетенций в процессе осуществления учебно-профессиональной деятельности.

Представленный анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы разрешает нам охарактеризовать первый этап процесса формирования профессиональных компетенций как процедуру создания у будущего бакалавра мотивационной основы формирования обозначенной группы компетенций, предполагающую инициирование у него потребности в овладении данной совокупностью компетенций посредством актуализации ценностного отношения к профессиональным компетенциям. Актуализацию рассматриваем как процесс перевода ценностно-смыслового контекста содержания профессиональных компетенций в состояние действительности из состояния возможности, в результате которого потенциально субъективное знание будущего бакалавра приобретает объективное знание содержания профессиональных компетенций.

В соответствии с ключевыми подходами к дефиниции термина «мотивация» в современной педагогике высшей школы актуализация ценностного отношения к профессиональным компетенциям представляет собой целенаправленную педагогическую деятельность по переводу ценностных профессионально-личностных ориентиров будущего бакалавра (мыслей, взглядов, представлений, убеждений, установок, чувствований, способностей) из потенциального состояния в реальное. Данный процесс предполагает реализацию ценностно-смыслового контекста содержания профессиональных компетенций, приводящего к использованию будущим бакалавром профессиональных компетенций, как для осуществления профессиональной деятельности, так и в процессе жизнедеятельности.

Другими словами, формирование ценностного отношения к профессиональным компетенциям заключается в необходимости сделать значимым внутренне присущий будущему бакалавру ценностно-смысловой ориентир на успешную профессиональную карьеру на основе специально сформированной картины профессиональных компетенций и качеств личности бакалавра высокой квалификации. Результатом ценностного отношения будущего бакалавра к профессиональным компетенциям являются: 1) успешное развитие будущего бакалавра в качестве субъекта учебно-профессиональной деятельности; 2) эффективная самоорганизация будущим бакалавром учебно-профессиональной деятельности; 3) принятие будущим бакалавром значимости профессиональных компетенций для результативного профессионального становления и личностной самореализации; 4) продуктивное усвоение будущим бакалавром приёмов (операций) профессиональной деятельности, составляющих основу его профессиональных компетенций.

Таким образом, тщательное рассмотрение теории и практики процесса формирования профессиональных компетенций будущего бакалавра в техническом вузе свидетельствует о том, что ориентирование будущего бакалавра на формирование профессиональных компетенций является необходимым и обязательным этапом эффективного формирования обозначенной совокупности компетенций при его обучении в техническом вузе.

Литература:

1. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с.
2. Bruner, J.S. The culture of Education / J.S. Bruner. – Cambr., Mass.: Harvard University Press, 1996. – 224 p.
3. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии: учебное пособие для студентов вузов / П.Я. Гальперин. – М.: Высшая школа, 2002. – 400 с.
4. Гальперин П.Я. Четыре лекции по психологии: учебное пособие для студентов вузов / П.Я. Гальперин. – М.: Книжный дом «Университет», 2000. – 112 с.
5. 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.
6. 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.
7. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 352 с.
8. Подольский А.И. Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность: монография / А.И. Подольский. – М.: Издательство Московского Университета, 1987. – 175 с.
9. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
10. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Д. Смирнов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.
11. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. для студ. сред. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. – 8-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 288 с.

Педагогика

УДК 37.032 [37.1:13]

доктор педагогических наук, профессор Глузман Неля Анатольевна

Евпаторийский институт социальных наук (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье определены сущность и структура феномена «социальная зрелость учителя», обоснованы концепции развития социальной зрелости будущих учителей, определены компоненты, критерии, показатели и характеристики социальной зрелости, обоснованы этапы развития социальной зрелости будущих преподавателей в высших учебных заведениях. Экспериментальная проверка системы педагогических технологий для поэтапного развития социальной зрелости будущих учителей доказала их эффективность, что проявилось в значимости различия средних уровней социальной зрелости обучающихся контрольной и экспериментальной групп.

Ключевые слова: будущий учитель, социальная зрелость, этапы развития, педагогические технологии.

Annotation. The article defines the essence and structure of the phenomenon of the social maturity of the teacher, substantiates the conceptions of development of the social maturity of future teachers, defines the components, criteria, indicators and characteristics of the social maturity, substantiates the stages of development of the social maturity of future teachers in higher educational institutions. The experimental verification of the system of pedagogical technologies for the phased development of the social maturity of future teachers has proved their effectiveness, which has manifested itself in the significance of the difference in the average levels of the social maturity of students in the control and experimental groups.

Keywords: future teacher, social maturity, stages of development, pedagogical technologies.

Введение. Изменения роли человека в современном мире, видение идеала образованности человека и появление новых требований к качеству человеческого капитала предопределяет необходимость постоянного совершенствования системы подготовки педагогических работников. Эффективность выполнения учителем профессиональных задач определяется уровнем его социальной зрелости – прогностической по своей сути и способной гибко реагировать на изменения в обществе. Особенности отечественной профессиональной

подготовки студентов является направленность на согласованность потребностей современного общества и уровней подготовки выпускников вузов, обновление целей и задач образования по инновационным формам организации высшего образования, взаимосвязь интересов и возможностей субъектов образовательного процесса.

В современных педагогических исследованиях освещены следующие аспекты профессионального развития будущих учителей: концептуальные основы высшего педагогического образования (О.А. Абдуллина, В.И. Андреев, С.И. Архангельский, В.П. Беспалько, В.А. Болотов, В.И. Загвязинский); общие особенности профессионально-педагогической деятельности (Ф.Н. Гоноволин, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков); технологический подход к профессиональной подготовке (В.П. Беспалько, М.В. Кларин, И.П. Подласый, Г.К. Селевко); структурно-функциональные аспекты социально зрелой профессионально-педагогической деятельности (Е.В. Андриенко, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, В.Д. Шадрин).

В то же время вопросы развития социальной зрелости будущего учителя средствами современных педагогических технологий до сих пор остаются открытыми. В частности, требуют рассмотрения аспекты интеграции концептуальных и технологических основ развития социальной зрелости будущих учителей в образовательной среде вуза.

Анализ психолого-педагогических исследований, качества профессиональной подготовки будущих учителей в педагогических образовательных учреждениях высшего образования позволили выявить противоречие между необходимостью внедрения эффективных педагогических технологий развития социальной зрелости будущих учителей в педагогический процесс учебных заведений и недостаточной осведомленностью преподавателей с концептуальными принципами их отбора для применения в профессиональной деятельности.

Цель статьи – обосновать систему педагогических технологий развития социальной зрелости будущих учителей и экспериментально проверить ее эффективность.

Изложение основного материала статьи. В результате обобщения научных подходов установлено, что феномен личностной зрелости определяется как длительный период онтогенеза, обусловленный интегративными требованиями и особенностями проявления на оптимальном уровне социальной зрелости личности. Определенный компонент личностной зрелости является профессионально значимой характеристикой, обуславливающей успешность профессионального становления будущих учителей [1].

Объяснение сущности социальной зрелости и ее прогнозирования определялось имеющимися структурными концепциями развития зрелости личности, разработанными мировой психологией в психодинамической теории личности З. Фрейда, индивидуальной теории личности А. Адлера, гуманистической теории личности Э. Фромма, социокультурной теории личности К. Хорни, диспозиционной теории личности Г. Олпорт, эго-теории личности Э. Эриксона, аналитической теории личности К. Юнга, гуманистическом направлении теории личности А. Маслоу, феноменологическом направлении теории личности К. Роджерса и др. [11].

Понимание задач и способов развития социальной зрелости будущего учителя осуществляется двумя подходами: психологическим и педагогическим. Предметом психологического изучения социальной зрелости будущего учителя стал процесс и результат развития личности, выявление имеющихся и возможных личностно-профессиональных качеств в условиях личностно ориентированной профессиональной подготовки и определении исходных уровней сформированности личностно-профессиональных качеств у будущих учителей. Педагогический подход к определению задач и способов развития социальной зрелости личности предусматривал обязательное выяснение личностно-профессиональных качеств будущего учителя с целью соответствия требований федеральных государственных образовательных стандартов, разработке педагогических технологий с соответствующими приемами и способами формирования важных личностно-профессиональных качеств будущего учителя [6].

Для определения состояния развития социальной зрелости студентов обоснованы критерии, показатели и охарактеризованы ее уровни [12]. По мере развития социальной зрелости будущих учителей охарактеризованы уровни ее сформированности на основе производительности образовательно-профессиональной деятельности и развития профессионально-значимых качеств. Мерой интенсивности проявления этих характеристик определены показатели социальной зрелости.

В исследовании предложены авторский диагностический инструментарий определения уровней социальной зрелости в виде описания качественных показателей степени проявления ее сформированности.

Охарактеризованы пять уровней развития социальной зрелости будущих учителей: 50-54 балла – удовлетворительный уровень; 55-64 балла – достаточный уровень; 65-79 баллов – хороший уровень; 80-89 баллов – очень хороший уровень; 90-100 баллов – отличный уровень [2].

Для отличного уровня развития социальной зрелости будущих учителей характерна духовная мораль. Для очень хорошего уровня развития социальной зрелости будущих учителей характерна гуманистическая мораль. Для хорошего уровня развития социальной зрелости будущих учителей характерна требовательность к себе. Для достаточного уровня развития социальной зрелости будущих учителей характерна ответственность. Для удовлетворительного уровня развития социальной зрелости будущих учителей характерна самостоятельность.

Констатирующий этап диагностирования, которым были охвачены 211 студентов, позволил выявить с помощью количественно-качественного анализа данных невысокий уровень развития социальной зрелости, когда динамика ее развития в процессе профессиональной подготовки в целом или незначительна, или отсутствует, а в период между 4 и 6 годами обучения характеризуется даже регрессией. Негативный эффект здесь имеет несоответствие уровней сформированности различных составляющих лично-профессионального развития будущих учителей. Так, указанное снижение уровня социальной зрелости происходило на фоне роста уровней жизненно профессиональной, психологической зрелости и сформированности направленности личности.

Исходя из того, что определяющими факторами развития профессионально зрелой личности будущего специалиста является социально-экономические требования общества, нами было осуществлено определение общественных ожиданий относительно составляющих личностно-профессиональной зрелости учителя и степени соответствия им студентов педагогического вуза. Для этого нами был осуществлен социологический опрос 236 человек из разных социальных, профессиональных и возрастных групп. Каждым участником

опроса было осуществлено ранжирование составляющих личностно-профессионального развития учителя по степени их общественной значимости. Проведенный опрос выявил среди самых востребованных компонентов личностно-профессионального развития учителей такие из них, как жизненно профессиональная, социальная и гражданская зрелость.

Полученные результаты подтверждают указанные в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года проблемы снижения общественной морали, духовности, культуры поведения у части студенческой молодежи вследствие отсутствия целостной системы духовного развития и социализации молодежи.

На основе обобщения структуры социально зрелой деятельности личности спроектировано поэтапное развитие социальной зрелости будущего учителя; методологические подходы к развитию зрелости личности (психодинамический, аналитический, социокультурный, диспозиционный, бихевиористический, когнитивный, гуманистический, феноменологический и социально-психологический) [11]; этапы личностно-профессионального развития (адаптации, индивидуализации и интеграции) [4]; педагогические технологии развития социальной зрелости (технологии адаптации к условиям образовательно-профессиональной деятельности, технологии индивидуализации и ее фиксации в образовательно-профессиональной деятельности, технологии интеграции будущих учителей в образовательно-профессиональное пространство) [4]; ожидаемый результат – индивидуальный стиль социально зрелой деятельности педагога. Развитие социальной зрелости будущих учителей занимало три ведущие этапа: адаптации, индивидуализации и интеграции [4], каждый из которых имел сравнительно стабильные временные отрезки профессиональной подготовки в сравнительно устойчивых образовательных пространствах (абитуриент, младший специалист, бакалавр, магистр, специалист и т.д.).

Целью первого этапа становления социальной зрелости – *адаптации* – было активное освоение будущими учителями действующих на отдельных этапах и формах допрофессиональной подготовки нормативных требований образовательно-профессиональной деятельности. У будущего учителя возникала объективная потребность овладеть едиными для всех требованиями образовательного пространства, максимально адаптируясь на данном этапе профессионально-педагогической подготовки. В образовательном пространстве этапа адаптации на каждой конкретной ступени или форме организации профессиональной подготовки создавались благоприятные условия для формирования таких личностно-профессиональных качеств, которых у индивида до этого не было, но они уже имеются или находятся в процессе становления у других участников учебно-профессиональной деятельности и соответствуют нормативному уровню требований федеральных государственных образовательных стандартов.

Второй этап – *индивидуализация* – характеризовался активизацией поиска средств и способов выражения будущими учителями своей индивидуальности и ее фиксацией в учебно-профессиональной деятельности. Реализуя потребность относительно идеального представления себя в образовательном пространстве, будущий учитель мобилизовал свой личностно-профессиональный потенциал для проявления собственной индивидуальности, демонстрируя осведомленность, смелость, успехи в отдельных видах образовательно-профессиональной деятельности, особую манеру исполнения учебно-профессиональных задач. Итак, студент интенсифицировал в референтном для него образовательно-профессиональном пространстве поиск лиц, способных обеспечить ему оптимальную персонализацию.

Третий этап личностно-профессионального развития – *интеграция* – характеризовался взаимотрансформациями социальной зрелости личности и образовательного пространства: предполагалось принятие образовательным пространством индивидуальных личностно-профессиональных проявлений личности или трансформация этого пространства согласно индивидуальным стремлениям будущих учителей. Образовательным пространством принимались и культивировались только те демонстрируемые личностью индивидуальные особенности, которые для этого пространства являются приемлемыми и соответствуют ценностям социально зрелой профессионально-педагогической деятельности, образовательным стандартам и способствуют успешной совместной образовательно-профессиональной деятельности всех участников профессиональной подготовки.

Поэтапное развитие социальной зрелости будущего специалиста предусматривает взаимовлияние знаний и умений, а также генетически и социально заданных личностных качеств: на первом адаптивном этапе знания и умения определяют развитие личностных качеств; на этапе индивидуализации происходит их равнозначное взаимовлияние; на заключительном этапе интеграции личностные качества выступают источником саморегуляции как осознанной потребности в пополнении и обновлении профессиональных знаний и умений.

Доказано, что эффективность развития социальной зрелости будущих учителей определяется использованием, в соответствии с этапами их адаптации, индивидуализации и интеграции в условиях образовательного пространства, системы педагогических технологий, которые должны отвечать требованию чувствительности – выборочной чувствительности, восприимчивости студентов на каждом этапе развития к внешним воздействиям образовательного пространства образовательного учреждения высшего образования.

Технологии адаптации обеспечивают усвоение действующих профессиональных норм и освоения тех приемов и средств учебно-профессиональной деятельности, которыми обладают другие ее субъекты на уровне, хотя бы минимально необходимом для овладения квалификационными требованиями федеральных государственных образовательных стандартов. Согласно методологическим подходам по развитию личности и с учетом ведущих характеристик этапа адаптации в исследовании определена группа педагогических технологий адаптации будущих учителей к условиям образовательно-профессионального пространства: технологии педагогики сотрудничества, технологии авторской концепции преподавания учебных дисциплин, свободного труда, природосообразной REAL-методики преподавания, игровых форм тренинговых технологий, технологии свободного образования.

На втором этапе личностно-профессионального развития – *индивидуализации* – была реализована группа педагогических технологий индивидуализации образовательно-профессиональной деятельности будущих учителей, которые активизировали поиск средств и способов выражения студентами своей индивидуальности и ее фиксации в учебно-профессиональной деятельности. Реализация потребности идеального представления себя в образовательно-профессиональном пространстве актуализировало собственный личностно-профессиональный потенциал студента для проявления индивидуальности с помощью такой группы педагогических технологий как: авторские технологии преподавания учебных дисциплин, изучение учебных

дисциплин на основе выполнения задач, природосообразная технология обучения, технологии педагогики сотрудничества.

На завершающем этапе личностно-профессионального развития будущих учителей – этапе их интеграции в образовательное пространство – были реализованы педагогические технологии интеграции, обеспечивающие приведение индивидуальных различий студентов в соответствие с требованиями образовательного пространства высшего педагогического учебного заведения или конструктивные изменения этого пространства согласно индивидуальным образовательно-профессиональным стремлениям и потребностям студентов. Определены такие группы педагогических технологий интеграции: технологии педагогики сотрудничества, групповой деятельности, оценивания образовательных достижений, модель глобального образования в рамках технологии интеграции образования, природосообразные технологии, технологии физического воспитания, сохранения и укрепления здоровья.

Эффективность применения системы педагогических технологий в развитии социальной зрелости будущих учителей определялись личностными качествами и профессионализмом преподавательского состава образовательного учреждения высшего образования и владением техникой субъект-субъектного взаимодействия со всеми участниками образовательной деятельности.

Опытно-экспериментальная проверка эффективности предложенной системы педагогических технологий развития социальной зрелости будущих учителей предусматривала установление его динамики с помощью соответствующих педагогических технологий, используемых на определенных этапах формирования социальной зрелости. В контрольных группах применялись традиционные формы организации обучения и педагогические технологии.

На всех этапах экспериментальной работы принимали участие 398 студентов, отобранных по случайному распределению.

Установление причинно-следственных отношений относительно влияния педагогических технологий на сформированность социальной зрелости будущих учителей осуществлялось на протяжении формирующего эксперимента. Во время его проведения в три этапа были реализованы соответствующие им педагогические технологии для развития социальной зрелости будущих учителей, обеспечение каждому из них возможность воплощать индивидуальный стиль социально зрелой профессионально-педагогической деятельности.

Применение в экспериментальных группах 19 педагогических технологий (модели глобального образования в рамках технологии интеграции образования, технологии целостной модели свободной образования, педагогики сотрудничества, групповой деятельности, природосообразных технологий, игровых форм тренинговых технологий, технологии оценивания образовательных достижений [5, с. 392-393], авторской концепции преподавания учебных дисциплин [5, с. 600], технологии физического воспитания, сохранения и укрепления здоровья [8], свободного труда [9], изучение учебных дисциплин на основе выполнения задач [10]), направленных на развитие социальной зрелости будущих учителей, позволило обеспечить устойчивую положительную динамику роста количества студентов на отличном (+ 4,1%), очень хорошем (+ 9,0%) и хорошем (+ 3,0%) качественных уровнях ее развития. Рост количества студентов на указанных высших уровнях сформированности социальной зрелости произошел благодаря вхождению в зону положительных уровней проявления гражданской зрелости тех студентов, которые ранее не могли быть включены в количестве тех, кто способен проявлять черты социальной зрелости.

Анализ результативности адаптивного этапа развития социальной зрелости студентов во время их профессиональной подготовки в течение первых двух лет обучения показал уровень адаптации будущих учителей экспериментальных и контрольных групп с требованиями образовательного пространства высшего педагогического учебного заведения. Проверка по критерию Пирсона однородности оценок уровней личностно-профессиональной адаптации к требованиям образовательного пространства у будущих учителей обнаружила существенное различие и преимущество на +14,6% среднего уровня адаптации в экспериментальных группах по сравнению с контрольными.

Динамика личностно-профессионального развития будущих учителей по результатам адаптивного этапа развития социальной зрелости студентов показала следующую эффективность внедрения педагогических технологий: в экспериментальных группах негативную динамику уровней сформированности социальной зрелости зафиксировано только на самых низких (удовлетворительном и достаточном) уровнях; в контрольных группах негативная динамика прослеживалась на высоких уровнях (отличном, очень хорошем и хорошем). Значимость различий между средними показателями уровней развития социальной зрелости будущих учителей экспериментальных и контрольных групп на адаптивном этапе показала положительное влияние экспериментального фактора – педагогических технологий развития социальной зрелости будущих учителей, которыми была обеспечена действенная взаимосвязь между этапом адаптации к условиям образовательного пространства и уровнем развития социальной зрелости.

Анализ результативности этапа индивидуализации развития социальной зрелости студентов в течение третьего и четвертого годов обучения показал лучшую (на 11,2%) реализуемость личностных потребностей студентов экспериментальных групп по сравнению с контрольными по представлению себя в образовательно-профессиональном пространстве и мобилизации личностного потенциала для проявления собственной индивидуальности. Оценки развития социальной зрелости выпускников после завершения этапа индивидуализации в контрольных и экспериментальных группах существенно расходятся. Это свидетельствует о преобладании уровня индивидуализации студентов экспериментальных групп над уровнем, который был выявлен студентами контрольных групп, в результате внедрения педагогических технологий развития социальной зрелости.

Динамика средних уровней проявления развития социальной зрелости будущих учителей во время этапа индивидуализации показала существенное отличие уровней их проявления среди студентов экспериментальных и контрольных групп: увеличение количества студентов контрольных групп, которые достигли достаточного и удовлетворительного уровней, существенно тормозило их рост на высоких (отличном, очень хорошем и хорошем) уровнях развития; в экспериментальных группах отрицательная динамика изменений была зафиксирована на низких (достаточном и удовлетворительном) уровнях.

Существенность разницы между средними уровнями проявления развития социальной зрелости будущих учителей экспериментальных и контрольных групп после 4-го курса обучения свидетельствует о действенности влияния экспериментальных факторов (педагогических технологий и этапа индивидуализации

будущих учителей в образовательном пространстве) на уровне развития социальной зрелости будущих учителей.

Анализ результативности интеграционного этапа развития социальной зрелости будущих учителей в течение двух последних лет их обучения в педагогическом вузе по уровню «специалист» и «магистр» обнаружил прирост на 18,1% средних оценок проявления интеграции студентов экспериментальных групп в образовательное пространство по сравнению с контрольными по приемлемым для образовательного пространства индивидуальным различиям личности (самодостаточности, трудолюбия, юмора, эмпатии, готовности прийти на помощь и др.).

Личностно-профессиональную интеграцию будущих учителей в образовательное пространство педагогического вуза осуществляли с педагогическими технологиями, отобранными на основе синергетического подхода, который обосновывает закономерности самоорганизации индивидуальности студента в благоприятном образовательном измерении.

Экспертная оценка характеристик будущих учителей после завершения этапа их интеграции в образовательное пространство педагогического вуза показало следующую динамику изменений в уровнях проявления развития социальной зрелости: существенный рост (почти в 1,5 раза) по сравнению с контрольными группами развития социальной зрелости студентов экспериментальных групп на высоком, очень хорошем и хорошем уровнях; при этом произошло почти пятикратное уменьшение количества студентов экспериментальных групп по сравнению с контрольными, в которых было обнаружено низкие (достаточный и удовлетворительный) уровни развития социальной зрелости.

Существенная значимость разногласий между средними значениями уровней развития социальной зрелости студентов-выпускников в экспериментальных и контрольных группах стало подтверждением действительности взаимосвязи между внедренным этапом интеграции будущих учителей 5-6-х курсов в образовательном пространстве педагогического вуза и уровнем их социального развития.

Результаты и динамика развития социальной зрелости будущих учителей представлены в таблице 1.

Таблица 1

Динамика развития социальной зрелости будущих учителей

Уровни развития социальной зрелости	Экспериментальная группа		Динамика	Контрольная группа		Динамика
	Констатирующий этап	Формирующий этап		Констатирующий этап	Формирующий этап	
Отличный, А, 90-100 баллов	28,1	28,1	28,1	28,1	28,1	28,1
Очень хороший, В, 80-89 баллов	24,3	24,3	24,3	24,3	24,3	24,3
Хороший, С, 65-79 баллов	16,7	19,7	+3,0	16,1	17,1	+1,0
Достаточный, D, 55-64 баллов	6,7	2,3	-4,4	8,3	15,1	+6,8
Удовлетворительный, E, 50-54 баллов	3,3	0,8	-2,5	4,0	2,1	-1,9

Как свидетельствуют данные таблицы 1, в результате экспериментальной работы к будущим учителям экспериментальных групп оказались более высокие показатели уровней развития социальной зрелости, чем в контрольных.

Так, во время измерений на начало формирующего эксперимента отличный уровень составлял 28,1%, на конец эксперимента – 36,4%, динамика составляет + 8,3% (в контрольных группах только + 4,1%). Очень хороший уровень на начало формирующего эксперимента составлял 24,3%, на конец эксперимента он составлял 33,3%, что на 9,0% больше (в контрольных группах произошло уменьшение на -3,6%). Хороший уровень на начало формирующего эксперимента составлял 16,7%, на конец эксперимента – 19,7%, динамика составляет + 3,0% (в контрольных группах – + 1,0%). Соответственно, количество будущих учителей с достаточным уровнем развития социальной зрелости уменьшилась от 6,7% до 2,3%, что составляет -4,4% (в контрольных группах произошел рост на + 6,0%). Удовлетворительный уровень на начало формирующего эксперимента составлял 3,3%, на конец эксперимента он составлял 0,8%, что на 2,5% меньше (в контрольных группах произошло уменьшение на 1,9%).

При этом изменения социальной зрелости среди студентов контрольных групп характеризуются незначительными динамическими изменениями.

Выводы. Эффективность внедрения системы педагогических технологий развития социальной зрелости будущего учителя ярко иллюстрирует положительная динамика его роста в экспериментальных группах на трех высоких уровнях (отличном, очень хорошем и хорошем), а на низких (удовлетворительном и

достаточном) она была отрицательной в результате активного перемещения студентов этих групп на более высокие уровни.

Несмотря на специфику направлений профессионально-педагогической подготовки студентов, их индивидуальные склонности и способности, результаты проведенного формирующего эксперимента можно рассматривать как закономерное следствие внедрения цели, методологических подходов, модели и системы педагогических технологий развития социальной зрелости будущих учителей.

Результаты теоретического обобщения и решения актуальной научной проблемы развития социальной зрелости будущих учителей заключаются в обосновании теоретико-методических основ этого процесса, проектировании и экспериментальной проверке системы педагогических технологий развития социальной зрелости будущих учителей в высших педагогических учебных заведениях.

Литература:

1. Глузман Н.А. Теоретико-практические аспекты развития педагогического профессионализма преподавателей в классическом университете / Н.А. Глузман // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2019. – № 37 (56). – С. 67-76.

2. Оценка качества освоения педагогических дисциплин в контексте аттестации вуза: сборник статей / Под. общ. ред. А.П. Тряпицкой. – СПб. – Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 170 с.

3. Петровский А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.

4. Петровский А.В., Авраменкова В.В. и др. Социальная психология: учебное пособие / А.В. Петровский, В.В. Авраменкова и др.; под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.

5. Прутченков А.С. Учим и учимся играя / А.С. Прутченков. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 202 с.

6. Романов В.А. Выбор модели, отражающей деятельность педагога и его подготовку в вузе / В.А. Романов // В сборнике: Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога Сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции. – 2019. – С. 93-99.

7. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).

8. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы / Н.К. Смирнов. – М.: АРКТИ, 2003. – 234 с.

9. Френе С. Антология гуманной педагогики / С. Френе. – М.: Изд. дом. Ш. Амонашвили, 1997. – 168 с.

10. Халамайзер А.Я. Об опыте работы учителя Р.Г. Хазанкина / А.Я. Халамайзер // Математика в школе. – 1987. – №4. – С. 16-21.

11. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер – СПб.: Питер, 2007. – 607 с.

12. Якобсон П.М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности / П.М. Якобсон // Психологический журнал. – 1981. – №4. – С. 141-149.

Педагогика

УДК 37.7

кандидат педагогических наук, доцент Голуб Владимир Витальевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный университет правосудия (Ростовский филиал) (г. Ростов-на-Дону);

кандидат военных наук, профессор Новиков Владимир Иванович

Южный военный округ, группа объединенного стратегического командования (г. Ростов-на-Дону)

ВОЕННО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ НЕПРЕРЫВНОГО ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Авторы представляют результаты научного осмысления проблемы моделирования и создания военным вузом пространства непрерывного военно-профессионального образования на основе интеграции профильного общего среднего и высшего военного образования.

Результатом решения поставленной проблемы явилось создание пространства непрерывного военно-профессионального образования военного вуза, включившего военно-ориентированное обучение старшеклассников в военно-техническом лицее при вузе. Новизна полученных результатов заключается в создании методологии последовательно реализуемой в практике функционирования военно-ориентированного лицея, которая является типологической для создания пространства непрерывного военно-профессионального образования как одного из путей развития военного образования.

Ключевые слова: методология моделирования, образовательное пространство, системно-интегративный подход, фундаментально-преемственный подход, военно-ориентированное образование, интеграция.

Annotation. The authors present the results of scientific understanding of the problem of modeling and creation of the space of continuous military-professional education by the military University on the basis of integration of profile General secondary and higher military education. The result of solving this problem was the creation of a space of continuous military-professional education of the military University, which included military-oriented training of high school students in the military-technical Lyceum at the University. The novelty of the results is to create a methodology consistently implemented in the practice of the military-oriented Lyceum, which is typological to create a space of continuous military-professional education as one of the ways of development of military education.

Keywords: modeling methodology, educational space, system-integrative approach, fundamental-successive approach, military-oriented education, integration.

Введение. Система военного образования России в ретроспективе и современно состоянии является источником профессиональной военной подготовки, воспитания российских граждан и пополнения армии

достойными, квалифицированными офицерскими кадрами. Среди различных видов Вооруженных Сил наиболее наукоемкими, трудоемкими и ответственными являются Ракетные войска стратегического назначения (РВСН), что подтверждается практикой образовательной деятельности Ростовского военного института ракетных войск (РВИ РВ), прошедшего 60-летний путь подготовки офицеров. Проблемы, возникшие в условиях общественных изменений в России, выявили недостаточно устойчивую мотивацию к службе в Вооруженных Силах, девальвацию ценностных смыслов военной службы, экономические трудности. По мере усложнения, повышения эффективности военно-технических систем и комплексов, их преимущественной ориентации на высокоточное оружие все большую значимость приобретают фундаментальные военно-технические знания, развитые военно-практические умения и навыки, которыми должны владеть выпускники военных учебных заведений [1].

Понимая, что основным источником комплектования Вооруженных Сил офицерами будут оставаться высшие военно-учебные заведения, осуществляющие подготовку командных офицерских кадров тактического звена управления, командование Ростовского военного института ракетных войск (первого военного института ракетных войск) оптимальным путем реформирования и развития института избрало путь интеграции общего среднего и высшего военного образования, сочетающего интересы военного ведомства и гражданского образовательного сообщества [7].

Целью статьи является раскрытие методологии, интегрированных научных подходов, принятых в качестве научной основы, и опыта создания модели военно-ориентированного профильного обучения старшекласников как оптимального пути фундаментализации военно-профессионального образования и подготовки устойчиво мотивированного защитника Отечества.

Изложение основного материала статьи. Научной основой стал исторический опыт ранней профилизации молодежи к военной службе, достижения российской педагогики в сфере преемственности содержания образования, взаимосвязи общего и профессионального образования, включающие профессиональную направленность общеобразовательных предметов; углубленное изучение профессионально значимых теорий, законов и закономерностей; разработку комплексных заданий, синтезирующих знания, умения и навыки учебных предметов профессиональной направленности. Интеграция общего и профессионального образования представлена в данном контексте как качественно новый путь, созданный на основе взаимодействия нескольких систем, чтобы повысить эффективность и профессиональную направленность старшей ступени общеобразовательной школы. Теоретико-методологическими основами интеграции общего и военно-профессионального образования явились: труды по теории профессионального образования Данилюка А.Я. [5], Новикова А.М. [8], Смирнова А.; теории единства интеграции и дифференциации Гершунского Б.С., Никандрова Н.Д., Розина В.М., Ткаченко Е.В.; историческому опыту военно-ориентированного образования Алехина И.А. [1], Бескровного Л.Г., Богданова Л.П. и др.; проблемам военной педагогики Барабанщикова А.В., Басанец Н.Г., Городова П.Н., Григорьева А.Н., Мардахаева Л.В., Фасоля А.А. [11] Шабанова Г.А. [12] и др.

Анализ зарубежных научных источников показывает активное исследование проблем интеграции общего и профессионального образования (К. Александер, М. Кроу, А. Эллис, Дж. Гудлэд, С. Лайтфут, Р. Лонг, Дж. Рич, А. Робертс, Л. Валли, Х. Волберг и др.). В процессе ретроспективного научного осмысления имеющегося опыта по созданию модели военно-ориентированного пространства непрерывного военно-профессионального образования авторы опирались на исследования А.М. Новикова и П. Беланже. В частности, – учтены исследования А.М. Новикова о том, что профессиональное образование необходимо рассматривать комплексно - с позиций личности, образовательного процесса, структуры самого образования. Также принята точка зрения П. Беланже, который отмечает, что главным в непрерывном учении является осознание того, что образовательное развитие должно носить непрерывный, кумулятивный характер: чем продолжительнее и лучше первоначальное (в трактовке авторов - *общее среднее*) образование, тем больше вероятность повышения образовательного уровня по мере взросления (*профессионального взросления*, - авт.). Приняты утверждения А.Я. Данилюка о том, что в образовании интегрируется не содержание как таковое, а происходит последовательная интеграция знания и сознания, переосмысление, рефлексия и коррекция существующих знаний в результате направленной педагогической деятельности. Авторы дополнили данные положения авторским научным понятием «пространство непрерывного военно-профессионального образования», введенным на основе специально разработанной методологии его создания, и сделали акцент на структурно-содержательной интеграции на уровне знания, сознания, профессионального и личностного развития, интеллектуального «*взросления*» (авт.). С учетом принятой научной базы предметом анализа стало исследование ранней военно-ориентированной профилизации, интеграции и преемственности общего среднего образования старшекласников и высшего военного образования.

Объективными предпосылками моделирование и создания пространства непрерывного военно-профессионального образования были: развитие гуманистической парадигмы образования; значительные общественные, политические и экономические изменения, изменения в системе военного образования; поиски путей развития новых направлений развития военно-профессионального образования.

Пространство непрерывного военно-профессионального образования моделировалось как «педагогическая система» военного вуза как субъекта региона; выстраивание устойчивых взаимоотношений между военным вузом, образовательной системой региона и окружающей социальной средой; «выраживание» новой педагогической практики как способа развития непрерывного военно-профессионального образования; приобретение опыта целостного практического воплощения и апробации выдвинутых идей [9]. Моделирование осуществлялось в единой и многообразной, полифункциональной и взаимосвязанной, подвижной и изменчивой системе профессионального образования, через инновационные процессы и взаимосвязанную инновационную деятельность субъектов пространства непрерывного военно-профессионального образования. Основная цель моделирования - создание условий для свободного, осознанного и наиболее полного выбора в получении профессионального образования в соответствии с интересами вуза, партнеров и курсантов [11]. Ведущим принципом моделирования являлась развитая инновационная направленность процессов, как условия самореализации курсанта с целью быстрого реагирования на изменение социальной ситуации и гарантирования высокого качества профессионального образования, защиты курсантов от педагогических суррогатов. Избранные теоретические принципы, практика моделирования и практическая реализация подтвердили их эффективность, выразившуюся в интеграции содержания, развитии инновационных процессов, расширении профессиональных функций и

спектра получаемых квалификаций, проектировании личной траектории профессионального становления курсанта, усиливая и развивая его творческий потенциал [3].

Анализ временных, содержательных и технических возможностей Ростовского военного института ракетных войск (РВИ РВ) и профессионально-образовательных возможностей Ростовского региона (РО), сложившихся творческих связей с гражданскими образовательными учреждениями и органами управления образованием города, потребностей социума в целом и молодежи показал востребованность создания целостного пространства военно-профессионального образования и предоставления молодежи более широкого и осознанного выбора профессии военного. С этой целью РВИ РВ в режиме эксперимента поэтапно создавал систему военно-ориентированного образования- подготовительное отделение (1991), профильные военно-технические классы (1992-1993), профильные лицеи- Ростовский государственный военно-технический лицей (1994), Лицей информационных технологий (1998). Профильное военно-ориентированное образование, реализуемое в лицеях, являлось платформой для высшего военного образования и дало возможность установить взаимосвязь общеобразовательных и профессиональных знаний; разработать преемственные программы обучения, устранив дублирование и сократив фрагментарность содержания; усилить мотивацию старшеклассников к получению военного образования и мотивацию курсантов в стабильности военной службы; организовать целость и преемственность педагогической деятельности путем создания совместных творческих коллективов учителей, преподавателей, методистов [7].

Потенциальными возможностями, обеспечивающими эффективность функционирования интегративной модели, являлись: наличие в вузе военно-научных школ, ориентированных на военно-профессиональную и общепрофессиональную проблематику; единство и непрерывность системы эксплуатационной, тактической, общевойсковой и компьютерной подготовки в лицее и вузе, ориентированной на достижения современной военной науки; профессиональная направленность изучения общеобразовательных, общепрофессиональных, военных, военно-специальных дисциплин; целостность плановых учебных занятий, обязательной внеучебной самоподготовки и военного быта, способствующая формированию навыков самоорганизации, самодисциплины, ответственности, высокого чувства долга и моральной устойчивости; сопряжение военного обучения с военно- направленным воспитанием, обеспечивающим формирование специфического воинского менталитета в духе лучших воинских традиций, развитие морально-нравственных и организационно-управленческих навыков, навыков самостоятельной работы, самообразования и самовоспитания; высокий уровень владения информационными технологиями [3; 10].

Непрерывное военно-инженерное образование осуществлялось на основе вертикальной интеграции содержания учебных программ профильного общего среднего образования («Математика, Физика, Информатика, Основы военной службы, Иностранный язык, Физическая культура» и др.) и сопряженной учебно-методической документации, разработанной совместно педагогическими коллективами с ориентацией на технические специальности военного вуза. В учебных программах лицея углублялась общеобразовательная составляющая и вводилась военно-профессиональная составляющая, использовались фасилитирующие условия обучения, обеспечивая интеграцию общеобразовательной и военно- направленной подготовки, и преемственность перехода лицейстов (кадетов) из профильных лицеев в военный вуз. Диагностика, проведенная при первых приемах в лицей, показала, что только 48% старшеклассников собирались получать военно-профессиональное образование в РВИ РВ. В процессе совместной деятельности педагогического коллектива военно-технического лицея и вуза обеспечивалась фундаментальная подготовка по военно-техническим дисциплинам; непрерывность подготовки; открытость обучения и раскрытие потенциальных способностей будущего курсанта. Лицейсты участвовали в научных курсантских конференциях, проведении военных ритуалов и воспитательных мероприятиях института. Преподаватели института осуществляли преподавание спецкурсов, проведение профильных олимпиад, разработку сквозной учебно-методической документации, участвовали в проведении конкурсных вступительных испытаний, промежуточной и итоговой аттестации лицейстов. Увеличивалось время, отводимое на технологии использования компьютера, была расширена специальная физико-математическая и военно-техническая лексика, что обеспечивало успешность обучения в военно-инженерном вузе. Лицейст формировался как будущий военный профессионал, обладающий системным мышлением и военно-ориентированными знаниями, способный проводить рефлексию и коррекцию собственного военно-профессионального развития. Осуществлялось активное формирование нравственных качеств и организаторских способностей [2].

В результате подтверждено, что преемственность педагогических процессов обеспечивает интеграцию междисциплинарных знаний и технологий их получения, формирование устойчивой мотивации и готовности к военно-профессиональной деятельности. Интегративный подход к профильной военно-направленной подготовке старшеклассников и сегодня является комплексной базовой образовательной, технологической, профессиональной, личностной проблемой, актуальной для решения на теоретико-методологическом, методическом, технологическом и ценностном уровне, обусловленной необходимостью формирования профессионально-отраслевой культуры с использованием технологий развития социальной мобильности. Сформированное пространство непрерывного военно-ориентированного образования обеспечивает возможность непрерывной сквозной подготовки профессионально ориентированных и фундаментально подготовленных абитуриентов, продолжающих обучение в вузе на основе системной непрерывной эксплуатационной, тактической, общевойсковой, компьютерной, гуманитарной подготовки и комплексного решения военно-специальных задач. К окончанию Ростовского государственного военно-технического лицея 90,3% первых выпускников решили обучаться в РВИ РВ.

Эффективность подготовки подтверждалась результатами приема выпускников лицеев в вуз. Ежегодно около 200 выпускников подавали документы в РВИ РВ. 90% успешно выдерживали дополнительные вступительные испытания, установленные вузом, и психологическое тестирование, проводимое группой профотбора института. Качество обучения курсантов (бывших лицейстов) в институте подтверждало фундаментальность естественно-математических и общегуманитарных знаний (80-90%) в сравнении с абитуриентами, поступившими из других образовательных организаций. Результаты подтвердили, что методология сопряжения (преемственности) учебно-методического обеспечения дает возможность, с одной стороны, придать профессиональную направленность изучению фундаментальных дисциплин, спроецировать их на военно-профессиональные задачи, а с другой стороны, - поднять уровень фундаментальности при изучении военных и военно-специальных дисциплин в военном вузе. Эффективность функционирования пространства непрерывного военно-профессионального образования подтверждалась

динамикой поступления выпускников лицеев в РВИ РВ (40%-94% соответственно); ростом мотивации в получении военного образования (до 90%); степенью удовлетворенности будущих офицеров качеством получаемого непрерывного военно-профессионального образования.

Имеющийся опыт доказал, что данная педагогическая система позволяет осуществлять воспитание юношей военно-интеллектуальной средой военного вуза в режиме реального участия; обеспечивать сохранение духовно-нравственного и интеллектуального потенциала общества и Вооруженных Сил; усиливать фундаментальность военно-инженерного образования путем углубленного изучения математики, физики, химии, информатики, иностранного языка; повышать квалификацию учителей и преподавателей; разрабатывать преемственную учебно-методическую документацию и издавать учебно-методические пособия; осуществлять взаимное информационно-аналитическое обеспечение, корректировку содержания учебных планов и программ, а также- организационных форм совместной деятельности.

Результаты реализации идеи военно-ориентированной направленности ранних этапов подготовки офицерских кадров (довузовской подготовки) и последующим обучением профессионально ориентированных курсантов в военно-инженерном вузе обеспечивают развитие нового направления интеграции различных отраслей профессионального образования и формирование пространства военно-профессионального образования.

Актуальность данного направления подготовки в научно-педагогическом аспекте подтверждается интегративными научными подходами и принципами профильного (военно-ориентированного) обучения; связью теории военно-профессионального образования с различными областями педагогической науки и другими науками (социология, психология, физиология, экономика, математика); опытом непрерывного преемственного осуществления научной, учебной, воспитательной деятельности в пространстве военно-профессионального образования. В организационно-педагогическом аспекте обеспечивается переход на качественно новый уровень организации военно-профессионального образования; создаются организационно-правовые условия для обеспечения потребностей ВС РФ в офицерах с высоким уровнем качества профессионального образования и гуманитарной подготовки; обеспечиваются условия для безрискового и достаточно комфортного погружения курсантов младших курсов в военно-профессиональную среду вуза и условия прохождения срочной военной службы [6].

Доминантной проблемой актуальности ранней профилизации лицейстов и сегодня является проблема подготовки интегративного специалиста, внутренне готового к ответственному выполнению будущих прямых профессиональных обязанностей, уверенного в личностных возможностях в постоянно меняющихся обстоятельствах практической военной деятельности [4]. Посредством создания пространства непрерывного военно-профессионального образования коллектив РВИ РВ успешно выполнял задачу, поставленную Министром обороны Российской Федерации генералом армии С.К. Шойгу: «Выпускники военных ВУЗов должны быть готовы решать самые сложные задачи. Для этого нужно запускать самые эффективные образовательные программы».

Выводы. Таким образом, полученный опыт и результаты его внедрения подтверждают, что моделирование и создание пространства непрерывного военно-профессионального образования на основе интеграции общего среднего и профильного военно-ориентированного образования позволяют успешнее решать педагогические проблемы развития военного образования. Алгоритм создания пространства непрерывного военно-профессионального образования, который может быть использован как типологический, включает: разработку научно-теоретических и нормативно-правовых документов; организацию преемственности содержания общего среднего образования и военно-профессиональной подготовки; моделирование, проектирование и использование учебно-методических материалов, форм, методов, технологий учебного процесса; организацию специальной научно-методической подготовки педагогов.

Опыт военно-ориентированной подготовки молодежи в профильных общеобразовательных лицеях на основе интеграции военного и гражданского образования используется военными учебными заведениями авиационного, морского, технического и гуманитарного профиля. Например, - Ставропольский филиал Московского военного авиационного технического университета, 183 учебный центр МО РФ, Ростовский институт водного транспорта - филиал Новороссийского морского университета, Южный военный округ, Ростовский филиал Российского государственного университета правосудия, Южный университет, Донской государственный технический университет. Интегративный подход к профильной военно-направленной подготовке и сегодня остается комплексной базовой образовательной, технологической, профессиональной, личностной проблемой, актуальной для решения на теоретико-методологическом, методическом, технологическом и ценностном уровне. Полученные научные результаты опубликованы в отечественных и зарубежных научных изданиях и авторских монографиях.

Литература:

1. Алехин И.А. Педагогический инструментарий формирования компетенций в высшей школе / Мир образования - образование в мире. - 2018. - № 1 (69). - С. 171-178
2. Голуб В.В. Методологические аспекты профессионально- педагогической компетентности военного педагога в пространстве непрерывного профессионального образования / Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология 2018. - № 60 (1). - С. 82-87.
3. Голуб В.В. Сущность и основные характеристики пространства непрерывного военно-профессионального образования / Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология 2018. - №61 (4). - С. 74-77.
4. Горемыкин В.П. Военное образование: цель на развитие. / Вестник военного образования. - 2017. - № 1 (4). - С. 4-14
5. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования / Ростов н/Д: Из-во пед. ун-та. - 2000. - 440 с.
6. Кязимов К.Г. Проблемы системы профессионального образования и основные направления ее совершенствования / Профессиональное образование. Столица. - 2019. - № 1. С. 26-30.
7. Педагогические эксперименты и их место в совершенствовании подготовки выпускников вузов / Материалы межвузовской научно-методической конференции руководящего и преподавательского состава вузов. - Ростов-на-Дону.: Изд-во РВИ РВ. 2005. - 103 с.
8. Новиков А.М. Развитие отечественного образования / Полемиические размышления / М.: Эгвес, 2005. - 176 с.

9. Сбусин А.Ю., Рябчиков С.П. Система военного образования. Проблемные вопросы интеграции военного и гражданского образования / Электронный математический и медико-биологический журнал. - Том 12. Вып. 1. - 2013.

10. Солодкова М.В. Формирование готовности учащейся молодежи к службе в Вооруженных Силах России: Дис. канд. пед. наук: Москва. - 2004. - 170 с.

11. Шабанов Г.А. Педагогическое обеспечение качества образования в вузе: авторефер. дисс. д-ра. пед. наук. М: ВУ. - 2006.

12. Фасоля А.А. Технология создания адаптивной образовательной среды становления личности // Мир образования - Образование в мире, 2019. - № 1 (73). - С. 229-236

Педагогика

УДК 371.388.6

доктор педагогических наук, профессор Гордиенко Татьяна Петровна

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

заместитель директора по учебно-методической работе Святохо Елена Анатольевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования Республики Крым «Эколого-биологический центр» (г. Симферополь)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЗАДАЧА ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье рассматривается влияние основных тенденций изменения современного информационного пространства на процесс проектирования научно-исследовательской деятельности учащихся с точки зрения обновления психолого-педагогического содержания профессиональных задач педагога – руководителя исследовательской работы.

Ключевые слова: проектирование, научно-исследовательская деятельность, информационное пространство.

Annotation. The article considers the influence of the main trends in the present information environment on the process of designing students' research activity in the terms of updating the psychological and pedagogical content of professional tasks of the teacher-head of research work.

Keywords: designing, research activity, information environment.

Введение. Исследовательская деятельность как способ достижения метапредметных результатов, развития исследовательских компетенций и универсальных учебных действий, определённых Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), уже прочно вошла в образовательную практику не только старшей и средней школы, но активно реализуется уже с дошкольного возраста.

Актуальность задачи проектирования научно-исследовательской деятельности учащихся на разных ступенях образования подтверждается не только количеством и разнообразием предлагаемых педагогам программ повышения квалификации, обучающих семинаров, вебинаров, тренингов и мастер-классов по данной тематике, но и разработкой новых программ профессиональной подготовки будущих учителей. Так, на базе ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» реализуется магистерская программа «Проектирование научно-исследовательской деятельности педагогов и обучающихся», основной целью которой является формирование профессиональных компетенций в области теории и практики научно-методического сопровождения процессов научно-исследовательской деятельности в образовательных организациях [1].

Глобализация информационного пространства, интенсификация и высокая скорость протекающих информационно-коммуникационных процессов, фактическое отсутствие ограничений в накоплении и использовании больших массивов данных приводят к усилению динамики социальных процессов, в том числе и в сфере образования.

Прежде всего, современному человеку необходимо сегодня уметь быстро пополнять свой «информационный багаж», ориентируясь в лавинообразном потоке информации, а не просто владеть статичными знаниями и навыками. В новых информационных реалиях ключевыми качествами системы образования стали доступность, открытость и непрерывность [2].

Изложение основного материала статьи. В исследованиях, раскрывающих теоретико-методологические, психолого-педагогические, организационно-управленческие аспекты исследовательской деятельности учащихся, наблюдается многообразие подходов к внутреннему содержанию термина «исследовательская деятельность». Так, в современной психолого-педагогической литературе чаще всего исследовательскую деятельность учащихся определяют как учебно-исследовательскую (С. Абрамова, Н. Беспятых, И. Клещёва, Е. Кравцова, А. Леонтович, Л. Ляшко, А. Савенков); проектно-исследовательскую (А. Косиков, Т. Кузнецова, В. Сотник); поисково-исследовательскую (И. Карнаухова, В. Редина); научно-исследовательскую (А. Андриенко, Н. Веденеева, В. Гнедашев, Л. Левченко, В. Романчиков, Г. Цехмистрова, Л. Шевчук). Наряду с перечисленными, встречаются такие смежные понятия как «эвристическая деятельность» (В. Введенский, Б. Джабраилов), «экспериментально-исследовательская деятельность» (М. Ковтунович, Е. Мещерова) и ряд других.

В настоящее время исследовательская деятельность учащихся как специфический вид познавательной деятельности, использующий учебное исследование в качестве главного способа достижения образовательного результата (предметного, метапредметного, личностного), превращается в самостоятельную образовательную единицу и приобретает собственное социальное значение за счет «экспансии» за пределы учебного процесса, как в образовательных учреждениях общего, так и дополнительного образования. Эта тенденция нашла своё отражение в создании научных обществ учащихся, научных клубов, научных кружков как отдельных структурных единиц в системе образовательных

учреждений, функционирующих на уровне учебно-воспитательных педагогических подсистем и создающих определенную социальную среду [3].

Очевидно, что научно-исследовательская деятельность, для оценки результатов которой используются такие критерии как актуальность, научная новизна, эвристичность, теоретическая и практическая значимость может быть реализована только учащимися старших классов, которые находятся в возрастном периоде, физиологически связанном с развитием личностной рефлексии, критического мышления, способностью анализировать факты, высказывать абстрактные гипотезы.

Говоря о проектировании научно-исследовательской деятельности учащихся старших классов, необходимо учитывать тот изменяющийся информационный контекст, в котором она осуществляется.

В условиях развивающегося единого информационного пространства к особенностям процесса образования и проектирования исследовательской деятельности учащихся, которая как эффективная форма достижения образовательных результатов, обозначенных ФГОС, является его неотъемлемой частью, можно отнести: открытость информационной среды; неограниченный доступ к информационным источникам; разнообразие форматов представления и интерактивный характер взаимодействия с информацией; использование информации в «готовом» виде без творческой переработки и, как следствие, изменение отношений в системе «учитель – ученик» [4].

Основываясь на собственном многолетнем опыте руководства исследовательскими работами учащихся разных возрастных групп, обобщении опыта коллег, работающих в данном направлении, результатах анализа психолого-педагогической, учебно-методической литературы и ряда диссертационных исследований, к основным факторам влияния происходящих информационных процессов на проектирование, организацию и управление научно-исследовательской деятельностью учащихся старших классов можно отнести:

1. Открытость и неограниченный доступ к информации, включая как передовые исследования, так и архивные материалы, представленные на разных языках.

2. Увеличение объёма, в том числе не верифицированной, псевдонаучной информации вследствие приоритета скорости деятельности над качеством получаемых результатов.

3. Быстрое «старение» информации, порождающее необходимость постоянного нахождения в информационном потоке и приводящее к информационному стрессу.

4. Множественность форматов представления информации, позволяющая оптимально учесть возрастные, образовательные, психоэмоциональные и физиологические особенности участников информационного взаимодействия.

5. Использование информационной активности в качестве «социального лифта» и, как результат, развитие новой профессиональной субкультуры: блогер, влогер, ютубер.

6. Неопределённость будущего и невозможность долгосрочного планирования из-за высокой скорости происходящих изменений, обусловленных увеличением объёма и скорости информационных потоков.

Представленный перечень не исчерпывает всех значимых изменений информационной среды, оказывающих влияние на образовательное пространство, но даёт общее представление о новых условиях, в рамках которых осуществляется проектирование исследовательской деятельности учащихся, без учёта которых профессиональная деятельность педагога не может быть эффективной.

В общем виде сегодня педагог должен (что определено профессиональным стандартом) знать и уметь вовлечь всех учащихся в исследовательский поиск. При этом данная профессиональная задача должна решаться быстро, качественно и с многократным повторением.

Однако, обозначенные выше характеристики информационного пространства уже на данный момент находят своё отражение в снижении качества исследовательской деятельности учащихся, особенно в аспектах научности, корректности проведения практического исследования и достоверности получаемых результатов, не говоря о фактическом отсутствии педагогического результата, проявляющегося в слабом влиянии на развитие личностных качеств, на формирование универсальных учебных действий и компетенций исследовательского поиска, достижение метапредметных результатов вследствие необходимости высокой скорости и массовости осуществления педагогом данного вида деятельности. Современный учитель на практике столкнулся с противоречием между необходимостью быстрого и качественного развития исследовательского потенциала всех учащихся и фактическим отсутствием методического инструментария, который бы учитывал тенденции изменения современного информационного контекста.

Одним из путей решения обозначенной проблемы может стать новый подход к проектированию научно-исследовательской деятельности учащихся с учётом обозначенных тенденций развития информационного общества и возникающих, в связи с этим, «новых» педагогических задач.

В общем виде проектирование научно-исследовательской деятельности учащихся – сложная многоступенчатая деятельность педагога, суть которой состоит в нахождении способов и выстраивании алгоритма действий для получения (или развития) определённых характеристик проектируемого объекта в заданных условиях. Именно, последние претерпели существенное изменение за последнее десятилетие, в то время как большинство учебников, учебно-методических пособий и рекомендаций, посвящённых данной тематике и используемых как при профессиональной подготовке, так и при переподготовке педагогических кадров, не затрагивают данных вопросов.

Рассмотрим педагогические задачи, встающие перед педагогом-руководителем исследовательской деятельности учащихся, которые обусловлены новыми информационными реалиями.

Если ещё в недавнем прошлом доступ к зарубежной литературе, современным научным исследованиям, новейшим разработкам в различных научно-производственных и научно-технических сферах был открыт только избранному кругу лиц (преимущественно), то сегодня достаточно лишь иметь доступ в интернет. При этом актуальную информацию можно получить не только быстро и в огромном объёме, но и без каких-либо ограничений по возрасту и уровню образования. В результате такой открытости и неограниченного доступа к информации современный человек в любое удобное для него время может получить ответ на любой интересующий вопрос без обращения к специалисту соответствующего профиля. Качество и достоверность информации остаётся за скобками.

С одной стороны, при написании исследовательской работы это даёт ряд преимуществ: учащиеся получают возможность познакомиться с результатами самых передовых как отечественных, так и зарубежных исследований, сопоставить данные из различных источников, проследить развитие предмета исследования в исторической ретроспективе, что, несомненно, приближает работу к полюсу научности,

новизны и актуальности. С другой стороны, многообразие источников в сумме с фактическим отсутствием у старшеклассников опыта научного поиска затрудняет выбор действительно достоверной и релевантной информации по теме исследования. И, если раньше на этапе изучения литературы и знакомства с темой исследования роль научного «цензора» выполнял педагог, отбирая его тематическое содержание, то сегодня он уже теряет экспертную функцию. Необходимо признать, что современный ребёнок по уровню информированности может в несколько раз превосходить любого взрослого. Конечно, остаётся открытым вопрос, насколько эта информация понята, переработана, осмыслена и включена во внутренний план действий, стала действительным знанием, но, тем не менее, игнорировать данный факт мы уже не можем.

Для педагога-руководителя исследовательской работы это как минимум означает, что он сам должен находиться в «потоке», постоянно повышая уровень своих теоретических знаний (наверное, более точно будет сказать информированности) не только по преподаваемой дисциплине или по предмету исследования, но и в смежных областях (междисциплинарность как сущностная характеристика современной науки). Это требует развития собственных навыков ориентирования в информационных потоках и работы с большими объёмами данных, а также их формирования у учащихся, что непосредственно затрагивает вопросы методической подготовки педагога. Здесь же возникает задача формирования и развития у учащихся (и у педагога) умения противостоять информационному стрессу, создания и поддержания эффективного внутреннего состояния, навыков физического расслабления и активизации мыслительных процессов, памяти, внимания, восприятия, что существенно выходит за рамки простого педагогического сопровождения исследовательской деятельности учащихся.

С учётом увеличения объёма не верифицированной информации обучение приёмам поиска и проверки достоверности информации, выбора критериев отбора информации, развитие умений анализа информации на основании нескольких источников как профессиональные задачи педагога-руководителя исследовательской работы выходят на первый план и также предъявляют повышенные требования к теоретической подготовке самого педагога.

Из-за быстрого «старения» информации (по последним данным этот срок составляет 2-3 года) скорость деятельности приобретает приоритет над её качеством, о чём свидетельствует резкое снижение качества исследовательских работ, предоставляемых на конкурсы различных уровней. Конечно, с одной стороны, это обусловлено низкой методической подготовкой учителей к ведению данного вида деятельности, что отмечается самими педагогами, и желанием принять участие во всём многообразии конкурсных испытаний для прохождения аттестации и стимулирующих выплат (для педагога) и рейтинговых баллов (для учащихся). Однако, с другой стороны, быстрое выполнение и обнародование полученных результатов исследования, связано с необходимостью «сохранить» актуальность и новизну исследовательской работы в стремительно меняющемся информационном поле, и стать «первопроходцами» в изучаемой теме. Как видим, законы рыночной экономики оказывают влияние и на сферу образования.

Одним из способов справиться с возникающим информационным стрессом, обусловленным высокоскоростными потоками неограниченной постоянно меняющейся противоречивой информации, может стать использование информации в «готовом» виде без творческой переработки, что с психологической точки зрения оправдано тем, что позволяет значительно облегчить информационный прессинг. В свою очередь это ставит перед педагогом новые задачи: развитие творческого и критического мышления, креативности, умения делать выводы, анализировать и сопоставлять факты, при этом используя не исследовательскую деятельность как способ их развития, а собственно развивая их как самостоятельные личностные качества, без которых исследовательская деятельность в принципе станет невозможной. Таким образом, новый формат «потребления» информации меняет местами традиционные причину и следствие.

Разнообразие форматов представления и возможность интерактивного характера взаимодействия с информацией определяют для педагога актуальность задачи расширения диапазона средств и приёмов обучения. Новыми для учителя в педагогическом арсенале становятся компьютерное моделирование, виртуальные лаборатории, интерактивные модели, 3-D туры, видео уроки, блоггинг. Предоставление информации в формате монологического изложения с последующим многократным повторением в практических упражнениях не интересно современному ребёнку, который предпочитает получать её в быстрой, сжатой и дискретной форме, преимущественно в видеоформате, о чём свидетельствует популярность различных образовательных видео блогов, влогов, тематических обзоров, широко представленных в сети интернет. Для педагога «запуск» собственного видео канала становится не только проверкой его ИКТ-компетенций, но и серьёзным психологическим испытанием, к которому он не всегда готов. В результате псевдонаучный интерактив, предлагаемый всеми желающими, становится истиной в последней инстанции, заменяя собой опыт, профессионализм и экспертную роль педагога, но именно он, к сожалению, сегодня наиболее востребован подрастающим поколением и воспринимается в качестве «социального лифта». Для того, чтобы оставаться интересным и востребованным педагогу сегодня необходимо не только уметь представлять информацию в различных форматах, но и развивать собственные коммуникативные навыки, эмоциональный интеллект, социальную креативность как личностные качества (а здесь уже идёт речь о личностном саморазвитии, требующем достаточно серьёзных эмоциональных и психологических вложений), и сопровождать на этом пути своих учеников. Без сомнения, все эти умения и навыки важны и при презентации результатов научно-исследовательской работы, что тоже входит в круг традиционных профессиональных задач педагога.

Последним, но не по значимости, отметим неопределённость будущего и невозможность долгосрочного планирования как ещё один фактор, порождаемый современным информационным пространством и влияющим на профессиональную деятельность педагога. Обучение техникам, приёмам и принципам планирования и оценки результатов деятельности, развитие умений краткосрочного и долгосрочного планирования, умений определять приоритеты становятся дополнительными задачами педагога в части проектирования научно-исследовательской деятельности учащихся.

Безусловно, нельзя утверждать, что выделенные педагогические задачи являются чем-то новым в профессиональной деятельности педагога, однако на данном этапе информатизации всех сфер человеческой жизни, они начинают выдвигаться на передний план и становиться самостоятельными, требующими специального алгоритма действий со стороны руководителя исследовательской работы учащихся этапами проектирования научно-исследовательской деятельности.

Выводы. В рамках развивающейся эволюционно-синергетической картины мира, информация понимается как атрибут материи наряду с движением, пространством и временем, что не может не учитываться при проектировании современных образовательных систем и процессов. Научно-исследовательская деятельность учащихся, как объект педагогического проектирования, также оказалась под влиянием происходящих изменений.

Во-первых, высокая востребованность личностных качеств и компетенций, на развитие которых традиционно была ориентирована исследовательская деятельность, сделала её массовым явлением на всех уровнях образования. Именно феномен массовости ставит перед педагогом задачу обновления или полного изменения подходов к её проектированию, организации, сопровождению и управлению. Как организовать включение всех учащихся в процесс исследования при ограниченных материально-технических, методических, временных и психоэмоциональных ресурсах педагога? Одной из возможностей, появившейся благодаря развитию информационно-коммуникационных технологий, может стать новый формат(ы) представления информации и выстраивания интерактивного взаимодействия в системе «ученик – руководитель исследовательской работы».

Во-вторых, неограниченные объёмы информации, находящиеся в открытом доступе, требуют развития дополнительных компетенций как у педагога, так и у учащихся, что становится новой педагогической задачей при проектировании научно-исследовательской деятельности школьников.

В-третьих, стремительность информационных потоков, порождающая в качестве побочного продукта большое количество не проверенной, зачастую псевдонаучной информации, требует от участников исследовательской деятельности высокого уровня знания предмета исследования, междисциплинарного подхода в организации исследовательской деятельности, умения быстро ориентироваться в информационном поле, выбирая достоверную и актуальную информацию, что ведёт к необходимости постоянного повышения предметной компетентности педагога-руководителя исследовательской работой.

Таким образом, проектирование как системообразующая профессиональная задача педагога при организации и сопровождении научно-исследовательской деятельности учащихся в рамках образовательного процесса, позволит уже на первоначальном этапе решить возможные проблемы, возникающие в контексте происходящих информационных изменений.

Литература:

1. Мининский университет: [сайт]. URL: <https://mininuniver.ru/entrant/magistratura/femikn/proektirovanie-nauchno-issledovatel'skoj-deyatelnosti-pedagogov-i-obuchayushchikhsya> (дата обращения: 05.02.2020).
2. Кедрова Г.Е., Муромцев В.В. Электронные учебники: актуальные проблемы стандартизации // Научно-технический журнал по вопросам качества продукции оборонного назначения Вестник качества. – 2008. – № 6(84). – С. 28-34.
3. Святохо Е.А. Исследовательская деятельность как способ социальной реализации в старшем подростковом возрасте: Учебно-методическое пособие для педагогов / Святохо Е.А. – Симферополь, 2019. – 76 с. – [Электронный ресурс]. URL: <https://prometod.ecobiocentre.ru/issledovatel'skaya-deyatelnost-kak-sposob-socialnoj-realizacii-v-starshem-podrostkovom-vozraste-uchebno-metodicheskoe-posobie-dlya-pedagogov/> (дата обращения: 03.02.2020).
4. Васильев В., Сухорукова М. Информационное общество и образование // Высшее образование в России. 2004. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnoe-obschestvo-i-obrazovanie-2> (дата обращения: 05.02.2020).

Педагогика

УДК 159.922

старший преподаватель Дигуева Ольга Геннадьевна

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

старший преподаватель Яковлева Лариса Анатольевна

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

старший преподаватель Агеева Ульяна Павловна

Чебоксарский кооперативный институт (филиал) автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования Центросоюза Российской Федерации «Российский университет кооперации» (г. Чебоксары)

ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация. В статье приводятся экспериментальные данные динамики показателей социального развития учащейся молодежи с учетом особенностей организации процесса межличностных отношений. Проведенный авторами анализ результатов исследования показал, что наиболее значимые изменения у учащейся молодежи произошли по отношению к приобретению социального опыта, повышению социального статуса, уровня самооценки, уровня коммуникативного взаимодействия с одноклассниками и другими участниками исследовательского сообщества, а также в отношении к значимой деятельности.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, социальное развитие личности, учащаяся молодежь, коммуникативные навыки, социальный статус.

Annotation. The article provides experimental data on the dynamics of indicators of social development of young students taking into account the peculiarities of the organization of the process of interpersonal relations. The authors' analysis of the results of the study showed that the most significant changes in the young students occurred in relation to the acquisition of social experience, the improvement of social status, the level of self-esteem, the level of communicative interaction with single groups and other participants of the research community, and in relation to meaningful activities.

Keywords: research activity, social development of the individual, young students, communication skills, social status.

Введение. Социальное пространство квалифицируется как пространство группы или общности, взаимодействия и взаимовлияния, размещения и перемещения социальных групп. На основе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме социально-педагогического проектирования нами выявлены пути создания социально-педагогической среды, в которой происходит социальное развитие личности [4, 15, 16, 25]. Такой средой является совместная исследовательская деятельность [7, 9, 23].

Изложение основного материала статьи. Нами была разработана программа факультативного курса «Введение в научное исследование» по организации исследовательской работы в форме малых исследовательских групп, позволяющей оптимально учитывать склонности и взаимные симпатии участников исследовательского сообщества, а также сократить период адаптации в освоении новой социально-ролевой деятельности [8].

С целью определения динамики показателей социального развития учащейся молодежи с учетом особенностей организации процесса межличностных отношений, определяющего уровень социального взаимодействия, освоения новых социально-ролевых функций, отношения к значимой деятельности и собственному Я нами было проведено исследование с обучающимися 1 курса в количестве 117 человек, проявляющих интерес к исследовательской деятельности, желающих более глубоко изучить и освоить методику проведения опытно-экспериментальной работы и методы научного познания объективной действительности.

Эффективность экспериментальной работы на уровне развития коммуникативных навыков проводилась методом анкетирования. Анализ статистических данных позволил выявить положительную динамику развития коммуникативных навыков обучающихся (табл. 1).

Таблица 1

Развитие коммуникативных навыков учащейся молодежи

Группа обучающихся		Уровень развития коммуникативных навыков											
		1-й срез			2-й срез			3-й срез			4-й срез		
		В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
Студенты 1 курса	чел	20	51	46	20	55	32	26	60	31	27	62	28
	%	17	44	39	17	45	38	22	51	27	23	53	24

Включенное наблюдение за характером межличностных отношений, распределения социально ролевых установок в группе позволили выявить факторы, негативно влияющие на характер межличностных отношений, определение индивидуумом своей роли и социального статуса в группе.

Обратившись к анализу трудностей, которые испытывали обучающиеся в процессе исследовательской деятельности, мы установили, что многие затрудняются не только в получении объективной научной информации, но и в умении коллективного обсуждения ее значимости для предстоящего исследования. Часто группа собирала второстепенные, малозначимые, бессистемные факты, что негативно влияло как на организационную, так и содержательную сторону исследовательской деятельности [1, 17, 20, 24].

Мы убедились, что в результате обучения по разработанной нами программе факультативного курса «Введение в научное исследование», организации исследовательской работы в форме малых исследовательских групп представление первокурсников о социальной значимости освоения исследовательской деятельности изменилось [6, 19].

Число первокурсников, находящихся на подготовительном уровне (т.е. испытывающих серьезные затруднения в процессе освоения специфической деятельности) сократилось с 39 до 24 %. В то же время число обучающихся, подготовленных к самостоятельной исследовательской деятельности, увеличилось с 17 до 23 %.

Качественный анализ полученных данных подтвердил, что в процессе освоения исследовательской деятельности произошла активизация субъектной позиции первокурсников. Обучающиеся стали активно проявлять свои интеллектуальные, исследовательские и творческие возможности. Все отчетливее стала проявляться тенденция к самостоятельности в выборе темы исследования, ответственности за достоверность его результатов, накопление и осмысление опыта исследовательской деятельности, осознание социальной значимости выполняемой работы нашло выражение в укреплении способности отстаивать свои убеждения в процессе полемики с оппонентами.

Исследование, проведенное нами, показало, что в процессе освоения исследовательской деятельности происходит развитие мотивационного компонента исследовательской компетенции, связанного с повышением внутренней мотивации к освоению исследовательской деятельности. Как следствие, укреплялась способность к самостоятельной организации исследовательской работы. Освоение новых социальных ролей является мощной побудительной силой исследовательской деятельности, ускоряет процесс социального развития первокурсников [3, 12, 13].

В результате обучения первокурсников по разработанной нами программе факультативного курса выявлены качественные изменения по двум критериям: развитие коммуникативных навыков и социальному статусу. Так, изменение в количестве обучающихся с высоким уровнем развития коммуникативных навыков составило до эксперимента 11,8 %, после эксперимента 34,4 %. Высокий социальный статус отмечен у 27 % обучающихся, против 13,5 % до эксперимента (табл. 2).

Развитие коммуникативного навыка и социального статуса первокурсников

Уровень	Критерий, %					
	Высокий		Средний		Низкий	
	до	после	до	после	до	после
Коммуникативные навыки	11,8	34,4	44,1	62,0	44,1	3,6
Социальный статус	13,5	27,5	64,4	72,5	22,1	—

Для выявления особенностей самоопределения личности в ролевой коммуникативной деятельности по рефлексированию и проектированию социальных последствий проделанной работы нами использовались дискуссии, групповые формы работы с применением методов абстрагирования и рефлексии, апелляции к личному опыту. В процессе освоения исследовательской деятельности наблюдалось изменение отношения первокурсников к миру и к собственному Я. Диагностика процесса освоения исследовательской деятельности в соотношении с социальным развитием показала, что овладение приемами рефлексии, обобщения, абстрагирования позволило большинству обучающихся подняться на новую ступень осмысления социального опыта, отношения к значимой деятельности, формированию положительной Я-концепции и объективной самооценки [11, 18, 26]. Результаты итогового тестирования выявили положительную динамику данного критерия.

В целях выявления и анализа динамики уровня социального развития учащейся молодежи в процессе освоения исследовательской деятельности нами проводилось повторное тестирование (табл. 3).

Таблица 3

Уровень развития критериев социального развития учащейся молодежи

Уровень	Критерий, %		
	Высокий	Средний	Низкий
Развитие коммуникативных навыков	31,0	60,3	8,7
Уровень самооценки и Я-концепции	32,0	60,3	6,7
Уровень социального статуса	18,9	72,4	8,7
Уровень отношения к значимой деятельности	27,6	67,3	5,1

Данные свидетельствуют о положительных результатах опытно-экспериментальной работы. Качественная и количественная оценка результатов позволила выявить влияние исследовательской деятельности на уровень социального развития первокурсников.

Проведенный нами анализ результатов второго этапа исследования показал, что в целом уровень социального развития по важнейшим показателям у первокурсников, включенных в интеллектуальную научную деятельность повысился. Наиболее значимые изменения произошли по отношению к приобретению социального опыта, повышению социального статуса, уровня самооценки, уровня коммуникативного взаимодействия с одноклассниками и другими участниками исследовательского сообщества, отношению к значимой деятельности.

Выводы. Таким образом, педагогическая помощь первокурсникам в процессе овладения исследовательскими знаниями, умениями и навыками, стимулирует социальное развитие, способствует личностному росту, содействует укреплению мотивации к исследовательской деятельности.

Оптимизация процесса обучения исследовательской деятельности на основе семинаров, дискуссий, эвристических заданий, самостоятельное формулирование темы исследования, участие в научно-практических конференциях, развитие умений слушать оппонента, принимать или корректно отвергать его мнение, аргументировано и доказательно отстаивать собственную позицию в конструктивном диалоге способствовало развитию коммуникативных навыков обучающихся [2, 14, 22].

Организация самостоятельной работы в малых исследовательских группах, накопление личного опыта исследовательской деятельности, связанное с освоением новых социальных ролей: «исследователь», «консультант», «руководитель исследовательской группы», «эксперт» – стимулировало социальное развитие первокурсников [5, 10, 21]. Мы убедились, что в результате обогащения и трансформации форм и способов освоения исследовательской деятельности у обучающихся происходило развитие коммуникативных навыков, положительной Я-концепции, менялся социальный статус.

Литература:

1. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Данилова Г.Р. Исследование уровня развития мотивационного компонента спортивной культуры в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе игровых видов спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 4-1. – С. 76-79.
2. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Евграфов И.Е. Реализация личностно ориентированного подхода в физическом воспитании студентов на основе избранного вида спорта // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – С. 50.
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Кисапов Н.Н. Характеристика видов физкультурно-спортивной деятельности студентов // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 4 (32). – С. 113-118.
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Единство и взаимосвязь учебной, учебно-тренировочной и соревновательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-24. – С. 5493-5497.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Экспериментальное исследование уровня развития операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе обучения избранному виду спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-2. – С. 264-268.

6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Никоноров В.Т. Экспериментальное исследование мотивов занятий физическими упражнениями у студентов, занимающихся спортом, с учетом уровня спортивной квалификации // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-2. – С. 369-373.
7. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 5. – С. 253.
8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Русакова С.С. Экспериментальное исследование уровня развития информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе учебно-познавательной физкультурно-спортивной деятельности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 4. – С. 186.
9. Бурцев В.А., Шамгуллин А.З., Бурцева Е.В. Оптимизация предстартовых психических состояний тренера и спортсмена в условиях соревновательной деятельности // *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*. – 2014. – № 4. – С. 82-87.
10. Бурцев В.А., Симзяева Е.Н., Бурцева Е.В. Педагогические условия эффективного применения системы рейтингового контроля в управлении спортивно ориентированным физическим воспитанием студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 2-2. – С. 320.
11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Халиуллин Р.С., Евграфов И.Е. Деятельностный подход к исследованию проблемы формирования спортивной культуры студентов в процессе обучения в вузе // *Современные проблемы науки и образования*. – 2017. – № 2. – С. 133.
12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Экспериментальное исследование когнитивного компонента спортивной культуры студентов в процессе занятий настольным теннисом // *Международный журнал экспериментального образования*. – 2018. – № 4. – С. 12-18.
13. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Симзяева Е.Н., Баширова Д.М., Мартынова А.С., Евграфов И.Е., Халиуллин Р.С. Экспериментальное исследование свойств игрового внимания и качеств мышления у спортсменов, занимающихся настольным теннисом // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2017. – № 56-6. – С. 31-39.
14. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошин В.Ю. Альтернативные подходы к формированию спортивной культуры личности на примере внедрения сингапурской системы обучения на уроках физической культуры в Республике Татарстан // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2018. – № 59-3. – С. 133-136.
15. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Мартынова А.С. Методика исследования и оценки свойств игрового внимания юных хоккеистов // *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*. – 2014. – № 3. – С. 78-83.
16. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Мугаллимова Н.Н., Халиуллин Р.С., Мартынова А.С. Теоретическое обоснование экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе при организации учебно-познавательной игровой деятельности студентов в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2017. – № 56-6. – С. 39-47.
17. Бурцева Е.В., Бурцев В.А. Взаимосвязь видов учебно-познавательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры // *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*. – 2016. – № 2. – С. 8-15.
18. Бурцева Е.В., Баширова Д.М. Методика формирования игрового внимания у юных теннисистов // *Наука и спорт: современные тенденции*. – 2015. – Т. 9. – № 4 (9). – С. 99-104.
19. Бурцева Е.В., Игошина Н.В., Игошин В.Ю. Экспериментальное исследование особенностей морфофункционального состояния женщин среднего возраста, занимающихся оздоровительной физической культурой // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-6. – С. 1284-1288.
20. Бурцева Е.В., Игошина Н.В., Игошин В.Ю. Методические основы физкультурно-оздоровительных занятий аэробикой с женщинами среднего возраста // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – № 2-24. – С. 5503-5507.
21. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности, Чебоксары, 2014.
22. Захарова Г.П., Баранова Э.А., Васильева Н.Н., Дерябина М.Ю., Семенова Т.Н., Парфенова О.В., Велиева С.В., Гусева Т.С., Иванова Н.В., Никоноров В.Т., Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Варламова М.Е., Ильина Л.Л., Быкова О.Н., Мустафина А.Р., Викторова Е.И. *Инновации в дошкольном образовании: учебное пособие / Под общей редакцией Г.П. Захаровой*. Москва, 2014.
23. Кожанов В.И., Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Применение системы рейтингового контроля в управлении физическим воспитанием студентов. – Чебоксары, 2014.
24. Мартынова А.С., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Формирование ценностных ориентаций к спортивной тренировке у юных хоккеистов // *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт*. – 2014. – № 4. – С. 100-105.
25. Мугаллимова Н.Н., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Взаимосвязь учебно-познавательных видов деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // В сборнике: *Современные проблемы и перспективы развития системы подготовки спортивного резерва в преддверии XXXI Олимпийских игр в Рио-Де-Жанейро Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Поволжская ГАФКСиТ*. – 2015. – С. 392-394.
26. Zotova F.R., Miftakhov M.R., Burtseva E.V. Heritage of the world summer universiade-2013 as a factor of social-cultural development of the region // *Наука и спорт: современные тенденции*. – 2017. – Т. 16. – № 3 (16). – С. 92-97.

УДК 39:778.534.66

магистрант Дмитриев Эрчимэн Айаал

Северо-Восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Ушницкая Виктория Вильямовна

Северо-Восточный Федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАРОДНОГО ЭПОСА САХА В СОЗДАНИИ КОМИКСА

Аннотация. В статье рассматриваются пути использования этнопедагогических основ эпоса олонхо для инкультурации детей младшего школьного возраста. Из текста олонхо выявлены такие основы народной педагогики, как становление Героя Личностью, самостоятельное преодоление им жизненных трудностей, ответственность за судьбу родных и близких и всего рода человеческого, героическое противостояние злу. Оригинальной идеей автора является создание комикса на материале олонхо, которую на этот раз автор рассматривает в аспекте инкультурации личности детей в родную культурную среду. Используются методы реферирования, сопоставления, логического анализа, обобщения, метод проектов. Результаты работы будут полезны для практической работы с детьми в области культурологии и национальной культуры.

Ключевые слова: инкультурация, этнопедагогика, культура, текст олонхо, комикс.

Annotation. The article discusses the ways of using the ethnopedagogical foundations of the olonkho epos for the inculturation of primary school children. From the text of the olonkho, the foundations of folk pedagogy are revealed, such as the formation of a Hero as a Person, independent overcoming of life difficulties by him, responsibility for the fate of his family and friends and the whole human race, heroic opposition to evil. The original idea of the author is to create a comic strip based on olonkho material, which this time the author considers in terms of inculturing the personality of children in their native cultural environment. The methods of summarization, comparison, logical analysis, generalization, project method are used. The results of the work will be useful for practical work with children in the field of cultural studies and national culture.

Keywords: inculturation, ethnopedagogy, culture, text of olonkho, comic book.

Введение. В свете развития процесса аккультурации под влиянием глобализации традиционная культура ассимилируется, то есть традиционная культура существует под давлением массовой культуры. Решая эту проблему, современная культура должна исходить из истоков этноса, точнее из героического эпоса олонхо, как наипервейшего источника этнопедагогических основ становления личности в процессе инкультурации в Республике Саха (Якутия). В данной статье мы рассматриваем этнопедагогические основы эпоса народа Саха - олонхо, как средства приобщения детей младшего школьного возраста к традиционной культуре средствами визуальной культуры. Ребенок младшего школьного возраста наиболее способен к эмоционально-ценностному восприятию окружающей среды, что представляет наиболее благоприятную основу гражданского воспитания на идеях народной педагогической культуры.

Рассматривая основной процесс - аккультурацию, как обширное понятие взаимовлияния культур, восприятия одним народом полностью или частично культуры другого народа, обычно более развитого [Ильичёв, 1983], мы остановились на одном из направлений, имеющем обучающий аспект, а именно, на инкультурации (enculturation). Термин «инкультурация» подразумевает более широкое явление, чем социализация, а именно приобщение личности ко всему культурному наследию человечества, что означает приобщение не только к своей национальной культуре, но и к культуре других народов. Речь идет об овладении иностранными языками, формировании широкого кругозора, знаний всемирной истории. Итак, инкультурация означает «приобретение широкой гуманитарной культуры». В это понятие входит также профессиональное обучение, ведь приобретение профессиональных знаний не есть необходимое требование социализации [Кравченко, 2001].

В своей работе мы опирались на результаты диссертационных исследований известных в Республике Саха (Якутия) ученых этнопедагогов Е.П. Чехордуной, Г.С. Поповой, М.И. Баишевой, Н.Г. Никитиной. Несмотря на большие успехи в деле воссоздания олонхо, в котором названные авторы принимают активное участие, мы считаем, что возможности олонхо в процессе воспитания детей младшего школьного возраста все еще реализованы не в полной мере и конкретно в процессе инкультурации личности детей используются недостаточно. Поэтому мы решили рассмотреть ранее созданный нами проект визуализации эпоса в комиксах в аспекте проблемы инкультурации детей [Дмитриев, 2018]. При этом нами использованы методы реферирования, сопоставления, логического анализа, обобщения, метод проектов.

Изложение основного материала статьи. Из всех рассмотренных трудов более всего нашей идее использования комиксов на материале олонхо близка работа автора Никитиной Н.Г. В диссертационной работе «Методика приобщения учащихся начальных классов якутской школы к героическому эпосу олонхо» автором раскрывается влияние героического эпоса олонхо как этнопедагогической идеи воспитания детей младшего возраста. Изучая данную тему, автор затрагивает проблему приобщения детей младшего возраста к героическому эпосу олонхо. Аргументируя решение данной проблемы опытом работы школ — Таратской общеобразовательной Мегино-Кангаласского улуса, якутской городской национальной гимназии, ее филиалом — лингво-культурологической школой «Айыы Кыһата» Республики Саха (Якутия), автор Никитина Н.Г. предлагает альтернативную идею, которая заключается в организации соответствующей учебной деятельности, как уроки чтения олонхо с соблюдением жанровой специфики самого произведения и использованием взаимосвязанных видов искусства: живописи, музыки, театра [Никитина, 2010].

Мы же, в свою очередь, разрабатываем идею создания комиксов на основе сюжетов олонхо, где визуально проявляются этнопедагогические концепции эпоса олонхо: становление Героя Личностью, самостоятельное преодоление им жизненных трудностей, ответственность за судьбу родных и близких и всего рода человеческого, героическое противостояние злу. Во всем этом Герой проявляет силу своего духа. Дух воспитывается в нем с детства.

Пример макета сценария данного проекта:

Сюжет для создания комикса взят из текста олонхо П. Ядрихинского-Бэдьээлэ «Дьырыбына Дьырылыатта Кыыс Бухатыыр».

Событие 1. Рождение двойни – мальчика и девочки.

Событие 2. Мальчик стал богатырем Тойон Дьёллот и поехал спасать Сыралыма Куо, которую выкрал Абаасы Тимир Чохчордоон.

Событие 3. Девка Абаасы Уйулаан Куо по дороге заманивает обманом богатыря Тойон Дьёллот к себе и отправляет его в Нижний мир.

Событие 4. Тойон Дьёллот проигрывает битву с Абаасы.

Событие 5. Девочка, ставшая богатыркой Дьырыбына Дьырылыатта, едет спасать брата.

Событие 6. Дьырыбына Дьырылыатта побеждает Абаасы и освобождает брата и Сыралыма Куо.

Событие 8. Празднование победы Дьырыбына Дьырылыатта над злом.

Событие 9. Дьырыбына Дьырылыатта выходит замуж за богатыря Айбы Ала Дуурай.

Этим завершается олонхо. Таким образом в олонхо образуется две новых семьи – продолжателей рода саха-ураанхай.

Сценарий создаваемого комикса.

Слова автора - А.

Акт первый – показ пейзажей природы: зарождение матери-земли, цветение растений; со стороны юга горы; и граница море Араат; сотворение Аал Кудук мас.

А: Далёко за вершинами древних лет, когда три саха еще не появились, пять саха еще не расселились. Эта важная-прославленная, восьмикратная, восьмигранная, красивая нарядная, изначальная мать-земля была сотворена, оказывается!

Акт второй – пейзаж природы: Аал Кудук мас священное дерево во всей красе.

А: В центре матери-земли поставленное столбом Аар баҕах священное дерево восьми ствольное Аал Кудук мас – срединного мира сего сотворено-создано, оказывается!

Акт третий – Показ зимнего дома балаҕан и неподалеку стоит белый столб-коновязь. Внутри балаҕана живет семья Арылы Тойон старик и Кэрэмэс Хотун старуха. Рождения Тойон Дьёллот.

А: С огнем священным, с очагом уютным, с чином каким важным, из людей лучшие. Здесь в балаҕане проживают, всей вселенной отцом Арылы Тойон старик и земли-сибири матерью ставшая Кэрэмэс Хотун старуха.

А: Ну вот старухе исполнилось восемьдесят лет. И по указанию Дьылҕа Хаана старуха стала беременной, мальчика прыткого на свет родила. Первенца прекрасного сына любимого Арылы Тойон и Кэрэмэс Хотун нарекли его Тойон Дьёллот.

Акт четвертый – После родов у старухи живот не уменьшился, и старик от переживаний вызывает Сорук Боллур.

А: Но почему то старухе бедной снова невоготу сидеть стало, не выносимо лежать было. Сильно намаялась, месяц родов подходил. Из-за этого старик от страха растерялся.

Арылы Тойон: Сорук Боллур посыльного ко мне сейчас же, живее, побыстрее приведите!

Прислуги мальчишки-забияки прыткие, сразу повскакали Сорук Боллур быстро позвали.

Акт пятый – Пришёл Сорук Боллур вошёл робко поклонился- поприветствовался.

Сорук Боллур: Да будет уруй тускул!! Арылы Тойон, слушаю вас?

И тогда старик взглянул на него как на спасителя и сказал:

Арылы Тойон: Ну вот! Ты, мой послушный. Сорук Боллур посыльный! Там, где гора-булгуннях, там на земляном жилище-холомо живущей повитухе Айбы Нуоралдьын, быстренько вот что передай: Айбысыт Хотун сама явилась, Иэйэхсит Хотун с добром повернулась. Поскорее приезжай благодать нас алгысом своим.

Сорук Боллур кивнул и быстро и тихо пошел звать благодательницу Айбы Нуоралдьын. И быстро вернулся к дому, подвел повитуху.

Акт шестой – Вошла в дом повитуха с поклоном произнесла:

Айбы Нуоралдьын: Уруй-тускул! Айхал айылыат, Айан ини буоллун!

Женщины прислуги подбежали к почетной гостье верхнюю одежду быстренько сняли и спеша в чулан понесли. После в халааде повитуха подошла к занавеске к хозяйке старухе и шептались не слышно, договаривались. Но после старуха стала кричать, схватки начались. Приоткрыв занавес сказала:

Айбы Нуоралдьын: Ребятки нохоо поторопитесь! Девки хотун поспешите! Парни в лес сходите, колы березовые принесите! А девушки в алаас сбегайте, осоку зеленую принесите!!

Парни и девушки принесли то, что просила повитуха. И повитуха приняла роды в балаҕане.

А: И вот настал тот миг, родилась девочка!! Имя ее Дьырыбына Дьырылыатта будет решили, в честь девочки отборной.

Старик со старухой обрадовались и поблагодарили повитуху.

Арылы Тойон и Кэрэмэс Хотун: Спасибо вам да будет уруй-тускул!

Попрощались с Айбы Нуоралдьын.

Акт седьмой – Таймс скип. Ускорение времени: дети, а потом взрослые окрепшие Тойон Дьёллот и Дьырыбына Дьырылыатта.

А: Прошло не мало лет после рождения. Маленькие дети выросли, окрепли Тойон Дьёллот и Дьырыбына Дьырылыатта. Они выросли, играя и соревнуясь с друг другом.

Акт восьмой – Внутренний конфликт. Во время семейного обеда прибегает и трижды кланяется Сорук Боллур с просьбой о помощи другой семьи.

Сорук Боллур: Асулаа-тан! Асулаа-тан! Арылы Тойон, Кэрэмэс Хотун, и богатырь Тойон Дьёллот. Меня прислал из востока Анды Баальый Тойон старик и Черкей Ёмюмэх Хотун старуха с просьбой о помощи, их разграбил и унес дочку Сыралыма Куо разбойник Тимир Чохчордоон. Кланяюсь молю Курдукчай! Курдукчай!

Услышав просьбу, Тойон Дьёллот призадумался и промолвил:

Тойон Дьёллот: С промыслом добрым людей племени Айбы Хаан в просьбе отказать, никак нельзя!!

С поклоном Тойон Дьёллот кумысом свежим угостил посыльного Сорук Боллур.

Акт девятый – Тойон Дьёллот собирается в путь, надевает доспехи, берет свой меч.

Но, как известно из составленного нами сюжета, богатырь Тойон Дьёллот не справляется с поставленной перед ним задачей.

Рассматривая механизмы инкультурации с позитивной стороны, каких как имитация и индентификация, попомагающую формированию поределенного вида поведения, но есть и негативные механизмы – такие как

стыд и вина, которые запрещают и находятся под давлением. Понимания чувства вины и стыда можно сказать что они связоны, но и отличаются от друг друга. Чувство стыда у человека появляется, когда его поймали на месте преступления, публично разоблачили и унизили. Из-за этого человек чувствует себя под давлением и униженным. А чувство вины связана с теми же эмоциями, но при этом не нужно публичное разоблачения достаточно своего голоса совести, которое прижито с детства моральными устоями общества и будет мучить напоминая что вы поступили аморально. Человек таким образом наказывает себя за предельные поступки придерживаясь моральными устоями общества.

Названные выше идеи, воплощенные в комиксе, способны не только формировать идентификацию детей со своими сородичами из олонхо, но и вызывать разные другие эмоции. Сравнивая себя с Героем или противопоставляя себя абааһы, ребенок будет рефлексировать свои поступки, мысли и помыслы. Идентифицируя себя с "дитем земли олонхо", он будет постепенно входить в мир олонхо. Параллельно осваиваются и другие ценности, формирующие отношение человека к миру, закладываются основные модели поведения, словом, выстраивается «культурный айсберг».

В педагогическом понимании процессы социализации и инкультурации имеют вполне взаимно-вспомогательную функцию, но и могут быть противоположные понятия. Они могут, как процессы влиять параллельно на социум, и могут так же существенно различаться. Это два расходящихся потока жизни. Когда оба процесса совпадают, т.е. идут в одном направлении, мы можем построить единый континуум «социализация – инкультурация». Континуум показывает то, как у разных типов людей увеличивается, или уменьшается культурный и социальный потенциал. Феральные люди – это воспитанные среди волков или других животных человеческие детеныши. Вернувшись в общество, они не способны к нему приспособиться и вскоре погибают. У них минимальный потенциал инкультурации и социализации. Средние величины инкультурации и социализации имеют дети, воспитанные в детских домах и интернатах. Став взрослыми и покинув учреждение, они оказываются плохо приспособленными для полноценной жизни в большом обществе. Они не имеют многого из того, что получают дети в обычных семьях. Наивысший потенциал у интеллигентных людей. Элита общества, как правило, состоит из них. Это социально активные и культурно состоявшиеся люди [https://fesn.ranepa.ru/library_files/90/kulturologiya_str_137-254.pdf] (дата обращения 02.03.2019).

Все эти наблюдения культурологов можно встретить в текстах олонхо. Наш маленький Герой комикса воспитан в детском доме и проходит сложный процесс инкультурации, встретившись в Героем и другими персонажами олонхо.

Выводы. На основе проведенного исследования мы пришли к следующим заключениям:

1. Этнопедагогические воззрения народа саха, отраженные в эпосе олонхо, представляют собой сложившуюся и саморазвивающуюся систему его взглядов на идеи, идеалы, ценности, которые обуславливают основные жизненные позиции, принципы, содержание и пути формирования целостного образа создающей личности. Воспитательными ценностями олонхо выступают культ родословной и родства, формирующий чувство гордости за предков и ответственности перед предками и потомками; трудолюбие как основная добродетель народа; миролюбие, справедливость и чистота духа; профессионализм и творческая вовлеченность; взаимосвязь с природой; развитие способностей.

2. Комикс как современное средство визуализации народного эпоса Саха может научить детей заинтересованно воспринимать олонхо с самого детства, выполняя, таким образом, функцию инкультурации личности в мир родной культуры, обеспечивая проявления эмоционального сопереживания, творческо-познавательной активности и гуманного стиля поведения детей.

Литература:

1. Баишева М.И. Диссертационная работа: «Этнопедагогические воззрения народа Саха: на материале олонхо» / Баишева, М.И. – г. Якутск: ЯГУ, 2004 г. 199 с. / URL: Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/etnopedagogicheskie-vozzreniya-naroda-sakha-na-materiale-olonkho#ixzz5iAp2tjsP> (12.03.19).

2. Дмитриев Эрчимэн Айаал Уола. Социокультурное проектирование визуализации эпического сюжета в комиксах // Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве: сборник материалов международной научной конференции / отв. ред. С.Г. Максимова. – Вып. 6. – Ч. 1. Барнаул: ИП Колмогоров И.А., 2018. – 422 с. – С. 314-321. / URL: <http://konf.asu.ru/socintegr/?page=sbornik> (10.09.2019).

3. Ильичев Л.Ф. Философский энциклопедический словарь / Ильичев Л.Ф., П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. — М.: Советская энциклопедия. 1983. / URL: <http://ponjatija.ru/node/15369> (04.03.20)

4. Кравченко А.И. Культурология: Учебное пособие для вузов. – 3-е изд. – М.: Академический проект, 2001.

5. Никитина Н.Г. Диссертационная работа: «Методика приобщения учащихся начальных классов якутской школы к героическому эпосу олонхо» / Никитина Н.Г. – г. Якутск: ЯГУ, 2010 г. 192 с. / URL: Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/metodika-priobshcheniya-uchashchikhsya-nachalnykh-klassov-yakutskoi-shkoly-k-geroicheskomu-e#ixzz5i89xmOyo>

6. Попова Г.С., диссертационная работа: «Этнопедагогическая система традиционного семейно-бытового воспитания якутских детей: на примере северных улусов Республики Саха» / Попова, Г.С. – Якутск: ЯГУ, 1998 г. 201 с. / URL: Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat <http://www.dissercat.com/content/etnopedagogicheskaya-sistema-traditsionnogo-semeino-bytovogo-vospitaniya-yakutskikh-detei-na#ixzz5iAqR0c2I>

7. Чехордуна Е.П. Олонхо как транслятор этнопедагогических воззрений народа саха / Чехордуна Е.П. – М.: Издательство «Наука и образование», 2008. – 14-17 / URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/olonho-kak-translyator-etnopedagogicheskikh-vozzreniy-naroda-saha>

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Дубцова Марина Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита);

кандидат педагогических наук, доцент Старчакова Ирина Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Забайкальский государственный университет» (г. Чита)

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КВАЛИМЕТРИИ ПРИ ОЦЕНИВАНИИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема реализации идей педагогической квалиметрии в процессе оценивания образовательных результатов студентов магистратуры географической направленности. Привлечение к данному процессу педагогической квалиметрии, понимаемой как создание оценочных шкал и внедрение научно обоснованных многобалльных систем оценивания, позволяет более адекватно оценить полученные результаты обучения студентов.

Ключевые слова: квалиметрия, шкала, рейтинг, образовательный результат, оценивание, оценочная деятельность, образовательный стандарт, компетентностная модель, дескрипторы качества.

Annotatation. The article considers the problem of the implementation of the ideas of pedagogical qualimetry in the process of assessing the educational results of students of a magistracy of a geographical orientation. Involvement in this process of pedagogical qualimetry, understood as the creation of grading scales and the introduction of scientifically based multi-point grading systems, allows a more adequate assessment of student learning outcomes.

Keywords: qualimetry, scale, rating, educational outcome, assessment, assessment activity, educational standard, competency model, quality descriptors.

Введение. Непрерывно возрастающие требования к профессиональной компетентности выпускников вузов со стороны работодателей и общества приводят к необходимости пересмотра и поиска инструментов совершенствования процесса профессионального обучения и такого его важнейшего компонента, как оценивание результатов обучения будущих выпускников. Общеизвестно, что на сегодняшний день главный результат обучения – это сформированность компетенций обучающихся на пороговом, стандартном и эталонном уровнях. Однако, вопросы оценивания названных уровней в научной литературе пока не получили широкого освещения. А сам процесс оценивания в силу своей многогранности и неоднозначности в большинстве случаев оказывается малоэффективным и не дает истинной картины сформированности компетенций.

Изложение основного материала статьи. Оценивание представляет собой процесс познания ценности того или иного объекта действительности, его значимости для жизнедеятельности общества или человека, который предполагает установление степени норм качества между его целью и результатом. В системе образования оценивание может рассматриваться как системообразующий компонент управления качеством обучения, заключающийся в установлении обратной связи между педагогом и обучающимся. Оценивание позволяет выявить специфику протекания образовательного процесса и получить информацию о том, насколько результаты обучения соответствуют установленным требованиям, то есть требованиям образовательного стандарта.

В науке сложилось понимание оценочного основания, а также принципа его организации как «совокупности представлений о степени выраженности какого-либо свойства предметов и явлений, которая «накоплена» в процессе социализации и в индивидуальном опыте взаимодействия с предметами и явлениями, относимыми субъектом к одному классу, и которая нечетко упорядочена по принципу превосходства в степени выраженности данного свойства в процессе «наивного шкалирования» [2].

Процесс оценивания – достаточно сложная по структуре и содержанию процедура. Оценочная деятельность включает в себя этапы: 1) подготовительный, на нем у субъекта оценочной деятельности формируется представление о результате оценивания, определяется время, необходимое для контрольно-оценочных мероприятий, предоставляется необходимая для данной процедуры информация и др., разрабатывается или выбирается оценочная технология, адекватная для существующих условий; 2) этап осуществления собственно оценочных процедур, на котором осуществляется сбор информации о предмете оценивания, формируется его образ, устанавливается степень соответствия образа предмета оценивания и эталона с помощью их сопоставления и дальнейшего сравнения; 3) этап корректировки процесса оценивания (если необходимо); 4) этап анализа и формулирования оценки как результата процесса оценивания.

Согласно Б.Г. Ананьеву, оценка в образовательной деятельности выполняет две основные функции: ориентирующую и стимулирующую. В ориентирующей функции оценка выступает индикатором достигнутых результатов субъектами образовательного процесса. Стимулирующая функция оценки связана с волевой сферой личности, когда изменения вызывают существенные сдвиги в восприятии субъектов процесса и результатов обучения, ее самооценке, поведении, способах деятельности и системе отношений между различными участниками образовательного процесса. Под влиянием этих сдвигов происходят качественные преобразования в структуре личности и деятельности субъектов образования [1]. В системе образования могут быть реализованы различные формы оценивания. Чаще педагоги обращаются к формализованной оценке, которая представляется в виде отметки, выраженной цифрой. Реже прибегают к формам неформального оценивания в виде похвалы, порицания и др. Обычно отметку выставляют за некоторый вид учебной деятельности. Обучающийся стремится получить более высокую отметку, но в то же время считает это конечным результатом данного вида деятельности и чаще всего теряет к нему интерес. Такая форма оценивания наиболее проста и носит количественный характер. Сложнее формативное оценивание (безотметочное), оно носит аналитический качественный характер и дает возможность обучающемуся увидеть свои сильные и слабые стороны.

При анализе исследований в области оценивания результатов обучения в системе профессионального образования становится понятным, что система оценивания обычно ориентируется либо на процесс образовательной деятельности, либо на ее результат. И в том, и в другом случае это не способствует

целостности и продуктивности процесса оценивания, напротив ведет к его разобщенности, фрагментарности. Возникает необходимость интеграции названных подходов, что позволит взглянуть на данный процесс как на систему взаимодействия субъектов образовательной деятельности с применением его организационно-методического обеспечения, то есть методов, технологий и процедур оценивания результатов обучения, обеспеченных качественными оценочными средствами и шкалами для измерения результатов обучения, что позволит адекватно оценить, на каком уровне сформированы предусмотренные действующими образовательными стандартами компетенции будущих выпускников.

На современном этапе в качестве одного из продуктивных подходов к оцениванию рассматривается квалиметрический подход, суть которого состоит в реализации идей квалиметрии для решения проблемы оценивания результатов обучения. Квалиметрия как область научного знания занимается количественным описанием качества предметов. Ее цель - разработка и совершенствование методов, которые позволили бы выразить качество определенного предмета или объекта одним числом. Это число характеризует степень удовлетворения объектом какой-либо потребности (личной или общественной). Квалиметрический инструментарий дает возможность оценить как качество предметов или объектов, так и качество труда и др. Суть измерения качества в квалиметрии заключается в том, что для каждого вида продукции или услуг учитываются свои специфические уровни качества, выбирается эталон качества, с которым сопоставляется достигнутое качество. При этом качество может соответствовать эталону, быть выше или ниже него.

Квалиметрия разделяется на две ветви - теоретическую и прикладную. Самостоятельным направлением сравнительно недавно стала педагогическая квалиметрия. Вопросы педагогической квалиметрии были заложены в трудах С.И. Архангельского, И.Б. Ительсон, В.П. Мизинцева и др. В педагогической литературе квалиметрию рассматривают как количественную оценку качества обучения, теорию измерения качества обучения, создание оценочных шкал. Данное направление тесно связано с социологией, из которой она привлекает методы социологической квалиметрии; в математике заимствует методы статистического, факторного и корреляционного анализа; прослеживается также связь с психологией, кибернетикой, теорией измерений и другими науками. Появление педагогической квалиметрии связано также с широко рассматриваемой на современном этапе проблемой качества образования. Для рассматриваемого направления квалиметрии выделяют ряд признаков: информативность включает исчерпывающие описания и представления об объекте исследования; оптимальность выражается в подсчете временных затрат на проведение исследований при учете и выборе наиболее надежных и технологичных методик; точность, являющаяся совокупностью метрической, логико-математической и семантической составляющих научной точности; доказательность проявляется в репрезентативности материала, полученного в результате наблюдения, пошаговом контроле результатов с учетом возможности корректировки следующих этапов исследования; технологичность, выражающаяся в наличии алгоритмичности процесса и методов исследования [4].

Предметом педагогической квалиметрии является качество, рассматриваемое как средство выявления соответствия действующему образовательному стандарту. Поскольку качество обучения нами рассматривается как соотношение цели и результата, оно в значительной мере поддается количественной оценке. Согласно такому подходу основной проблемой является разработка показателей и технологий измерения в одинаковых единицах цели, которая ставится перед обучающимися, и достигнутого ими результата обучения. Среди групп результатов обучения (количественных, выраженных в абсолютных значениях; относящихся к внутренним переживаниям субъекта и др.) выделим результаты, которые определяются квалиметрически, то есть качественно, описательно, в виде балльной шкалы, в которой каждому баллу должен соответствовать тот или иной уровень проявления определенного качества, при этом каждый уровень должен быть описан. Сегодня основной показатель качества в образовании – это уровень соответствия образовательных результатов требованиям образовательных и профессиональных стандартов. В этой связи возникает проблема, связанная с выявлением, измерением и оцениванием этого соответствия, а именно проблема создания балльных оценочных измерительных шкал. В метрологии измерением называется определенная совокупность действий, выполняемых с использованием измерительных средств для нахождения числового значения измеряемой величины. Е.В. Яковлевым разработан следующий алгоритм процесса измерения: качественное описание педагогических объектов и явлений (предмета описания); создание оценочных средств (измерителей) – тестовых заданий, контрольных работ, критериев; создание измерительных шкал (шкалирование); обработка полученных данных измерения; анализ и интерпретация полученных данных. Перенос теории измерений в контрольно-оценочную деятельность в образовании способствует решению такой сложной проблемы, как количественное описание качественных показателей результатов обучения [8]. Качественно-количественная интерпретация измерений должна дополняться в образовании графическими и аналитическими интерпретациями в виде измерительных шкал.

Шкала (от лат. *scala* – лестница) - числовая система, где отношения между свойствами объекта выражаются свойствами числового ряда. В измерительной шкале численно определены равенства интервалов или отношений между ними. При этом содержанием может быть и образовательная область - предметная, психологическая и др. Измерения можно проводить на четырех уровнях. Каждому уровню соответствует своя шкала: шкала наименований (номинальная); шкала порядка (ранговая); интервальная шкала; шкала отношений. Основное назначение номинальной шкалы – различение объектов по наличию или отсутствию признака, применяется для классификации объектов. Пример такого шкалирования - аттестация качества. Порядковая (ранговая) шкала используется для сравнения и установления отношения «больше - меньше». Она позволяет обнаружить в объектах различия в степени выраженности того или иного свойства. Интервальная шкала образуется на основе порядковой путем присвоения ее делениям числовых эквивалентов. Интервалы между объектами могут быть измерены, поэтому можно определить не только признаки свойств объектов, но и количественное различие степеней их свойств. Типичный пример - «шкальные» оценки в тестах достижений.

В России для определения полученного качества результатов обучения используется главным образом пятибалльная шкала. Однако в условиях вариативности образовательных программ она не всегда способна обеспечить достоверность и сопоставимость оценок. В мировой образовательной практике на сегодняшний день существует большой опыт оценивания образовательных результатов с помощью многобалльных оценочных шкал. Вместе с тем, важно определить не столько количество баллов в этих шкалах, сколько сформулировать критерии оценивания. Это определило необходимость изменений в системе оценочной

деятельности многих организаций профессионального образования России, что нашло свое выражение в отходе от традиционных систем оценивания, рассмотрении разных подходов к оцениванию образовательных результатов обучающихся, осуществлению синтеза подходов, особенно в связи с внедрением в вузы системы зачетных единиц в качестве меры трудоемкости учебной работы студентов, ключевым элементом которой является балльно-рейтинговая система (БРС) оценивания образовательных результатов, являющаяся примером порядковых (ранговых) оценочных шкал.

«Рейтинг» переводится на русский язык как «оценка», «разряд», «класс», «положение» (относительно других) и используется при сравнении результатов какой-либо деятельности и определяется по одному или нескольким дескрипторам (качественным показателям). Система дескрипторов превращает рейтинговую шкалу в эффективный инструмент квалиметрии. Рейтинг, который определяется в соответствии с такой шкалой, не только показывает значимость объекта в сравнении его с другими, но также позволяет анализировать динамику его качественного роста, планировать и стимулировать его развитие по различным направлениям. В рамках балльно-рейтинговой шкалы оценки формализуют и объединяют самые разнообразные дескрипторы качества. В практике вузов рейтинг - это некоторая числовая величина, соотносящаяся с многобалльной шкалой и интегрально характеризующая результаты обучения студентов по одному или нескольким учебным дисциплинам в течение определенного периода обучения.

По мнению А.И. Субетто, Ю.К. Черновой, М.В. Горшениной и др., рейтинг - показатель качества образовательных результатов обучающихся. С их точки зрения, реализация балльно-рейтинговой системы позволяет успешно повышать активность обучающихся, уровень их самостоятельности, намечать дальнейшие образовательные перспективы, повышать показатели результативности собственной образовательной деятельности [5].

В рамках реализации компетентностного подхода в обучении идеям педагогической квалиметрии придается особое значение в связи с радикальной сменой самой концепции профессионального образования. Если ранее специалистом высокой квалификации считался выпускник, обладающий фундаментальной научной подготовкой и способностью применения полученных знаний в стандартных ситуациях, то на современном этапе требования к профессиональной подготовке представляют собой набор универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, сформированность которых оценивается уровнями «знать», «уметь», «владеть». Требования направлены на формирование социально и профессионально мобильной личности специалиста, обладающего способностью к решению профессиональных задач, осуществлению рефлексии собственной деятельности, вариативному принятию решений, самореализации, выработке способов деятельности в нестандартных ситуациях, формулированию целей и определению средств для их достижения, прогнозированию возможных изменений, выбору собственной стратегии профессиональной деятельности и др. [7]. В свою очередь, изменения в связи с реализацией ФГОС и профессиональных стандартов требований к профессиональной подготовке обучающихся закономерно должны приводить и к изменениям механизмов, процедур и технологий оценивания их образовательных результатов. В условиях реализации компетентностной модели обучения, характеризующейся деятельностными формами обучения, интерактивными технологиями, личностно- и практико-ориентированной направленностью образовательного процесса и предполагающей субъект-субъектный формат взаимодействия, становится очевидным, что в ходе классического экзамена не представляется возможным осуществить проверку всех необходимых компетентностных требований, что подводит к выводу о необходимости реализации накопительной балльно-рейтинговой системы оценивания, в которой интегрируются функции как итогового, так и текущего оценивания, и акцент переносится, прежде всего, на оценку учебных действий обучающихся, а не только их конечного результата.

Отдельные элементы БРС могут носить надпредметный характер. Так, в рейтинге могут быть учтены результаты научно-исследовательской деятельности, участие в социально значимых и научных проектах, что весьма актуально для студентов магистратуры педагогического направления, особенно в случаях, когда данная деятельность способствует проявлению тех компетенций, в формировании которых участвует та или иная дисциплина [3]. Дисциплины, включенные в учебный план подготовки магистрантов – будущих учителей географии, призваны способствовать, в частности, формированию компетенций, связанных с проектированием педагогической деятельности, управлением проектами, способностью организовывать деятельность обучающихся, направленных на развитие интереса к предмету (географии) и др. В 2018 и 2019 гг. магистранты Забайкальского государственного университета географической направленности приняли участие в реализации гранта Русского географического общества «Краеведческие квесты как инновационная технология активизации познавательного интереса обучающихся к географии в образовательном пространстве региона». Базовое географическое образование и достаточная краеведческая подготовка позволили студентам эффективно реализовать квест - технологии в работе со школьниками, участвовавшими в реализации гранта. При этом деятельность студентов была связана с формированием компетенций, формируемых в процессе изучения таких учебных дисциплин, как «Педагогическое проектирование в географическом образовании», «Организация научно-исследовательской деятельности обучающихся по географии» (УК – 2, способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла); «Работа с одаренными детьми при обучении географии», «Развитие геосферного мышления при обучении географии» (ОПК -7, способен планировать и организовывать взаимодействие участников образовательного процесса [6]; ПК – 3, способен организовать деятельность обучающихся, направленную на развитие интереса к учебному предмету (географии) в рамках урочной и внеурочной деятельности); «Теория и методика обучения географии», «Современные средства педагогических измерений в географии» (ПК – 2, способен осуществлять обучение учебному предмету (географии) на основе использования предметных методик и применения современных образовательных технологий) и др. В этой связи участие в проекте учитывается в академическом рейтинге.

Наиболее важным моментом при реализации БРС в рамках компетентностного подхода является создание качественных фондов оценочных средств, включающих разноуровневые валидные компетентностно-ориентированные задания-измерители, формы отчетности, являющиеся базой для эффективного оценивания результатов обучения, а также критериев обученности и показателей качества (дескрипторов). Понятие «критерий» имеет качественное и количественное содержание. Качественное содержание критерия есть отражение различных сторон деятельности обучающегося с учетом специфики учебных дисциплин. Сюда можно отнести, в частности, владение предметным языком, знание основных

фактов, концепций, методов, закономерностей, понятий и т.д.; применение полученных знаний в стандартной и нестандартной ситуации; синтез новых знаний на основе полученных. Количественное содержание критерия определяется баллами и соответствующими им описаниями, поясняющими уровень достижений по данному критерию. Значимость образовательных результатов по каждому критерию может быть не одинакова, поскольку одни критерии признаются более, а другие менее важными. С учетом трудности усвоения изучаемого материала БРС позволяет дифференцированно подходить к оцениванию образовательных результатов. Эффективной представляется разработка уровней критериев рейтингового оценивания для каждого учебного действия [3]. Реализация критериального подхода дает возможность привлечь студентов к самооценке, позволяющей им объективно оценить свои академические возможности, личные качества и др.

Выводы. Рейтинг является видом оценивания, применяющегося в практико-ориентированном образовании, предусматривает оценивание сформированности компетенций обучающихся в условиях, которые максимально приближены к реальной ситуации (квазипрофессиональной деятельности), и осуществляется посредством системы критериев и дескрипторов (качественных показателей), которая превращает рейтинговую шкалу в эффективный инструмент квалиметрии. Отдельные элементы БРС могут носить и надпредметный характер.

Реализация идей педагогической квалиметрии в решении проблемы оценивания результатов обучения студентов магистратуры географической направленности представляется целесообразной, поскольку позволяет рационально организовать научно обоснованный и тщательно спланированный процесс оценивания результатов обучения, создает возможность выбора обучающимися своей стратегии познавательной деятельности, во многом решает проблему адекватного квалиметрического обеспечения процесса оценивания результатов обучения.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1980. Т.2. 288 с.
2. Ерунов В.П. Квалиметрическая основа системы качества вуза: монография. Оренбург: Изд-во ОГУ, 2009. 313с.
3. Клименко А.В. Инновационное проектирование оценочных средств в системе контроля качества обучения в вузе: учеб. пособие. М.: Прометей, 2015. 124 с.
4. Лобашев В.Д. Педагогическая квалиметрия результатов обучения // Стандарты и мониторинг в образовании. 2005. №1. С. 21-25.
5. Субетто А.И., Чернова Ю.К., Горшенина М.В. Квалиметрическое обеспечение управленческих процессов. СПб: Астерион, 2004. 278 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование и уровню высшего образования – магистратура (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 126). URL: https://mmamos.ru/wpcontent/uploads/svedeniya_ob_organizacii/obrazov_standart/440401_N126.pdf (дата обращения 09.01.2020)
7. Формирование востребованной системы оценки качества образования и образовательных результатов: монография / под ред. Д.Д. Дугаровой. Чита: ЗабГУ, 2016. 248 с.
8. Яковлев Е.В. Теория и практика внутривузовского управления качеством образования: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Челябинск, 2000. 418 с.

Педагогика

УДК 811.161.1

аспирант кафедры межкультурной коммуникации Дун Хайтао

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

МЕТОДИКА РАБОТЫ С ТЕЛЕИНТЕРВЬЮ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

Аннотация. Данная статья посвящена системе упражнений по работе с телеинтервью при обучении аудированию на занятиях по РКИ 2 сетрификационного уровня. В статье рассматривается разработка системы упражнений, которую можно использовать в китайской аудитории: проводятся примеры заданий, направленных на снятие трудностей восприятия телеинтервью и развитие навыков речевой деятельности.

Ключевые слова: телеинтервью, упражнение, мотивация, русский язык как иностранный, аутентичный материал, коммуникативность.

Annotation. This article is devoted to a system of exercises for working with a television interview in teaching listening in the classes of Russian as a foreign language of the 2nd setrification level. The article discusses the development of an exercise system that can be used in a Chinese audience: examples of tasks aimed at removing the difficulties in perceiving a television interview and developing speech activity skills are carried out.

Keywords: TV interview, exercise, motivation, Russian as a foreign language, authentic material, communicative.

Введение. Телеинтервью как аутентичный аудиовизуальный материал широко используется на уроке русского языка как иностранного. На основе телеинтервью мы разработали систему упражнений, направленных на решение задач полного понимания конкретного аутентичного текста и совершенствования навыков и умений работы с таким текстом.

Изложение основного материала статьи. Работа с аутентичным видеоматериалом является эффективным средством обучения русскому языку как иностранному: кинофильмы, телеинтервью, телепередачи повышают мотивацию к обучению, оживляя занятие по русскому языку. Как указывает Г.Н. Беспамятнова, «в телевизионной коммуникации по причине аудиовизуального способа передачи информации наиболее широко представлен весь набор коммуникативных средств воздействия на коммуниканта – визуальных, моторных, слуховых, вербальных» [1: с. 3-4]. А.Н. Щукин отмечает

преимущества использования телевидения в качестве учебного материала, поскольку оно обладает большой познавательной ценностью и высокой силой эмоционального воздействия [3: с. 241].

Обладая всеми преимуществами аудиовизуальных текстов, телеинтервью отличается документальностью (зритель воспринимает речь говорящего без посредников) и личностным характером (высказывается личное мнение по разным вопросам, в диалоге личность гостя раскрывается с разных сторон) [2: с. 52; 5: 5; 3]. Благодаря этим особенностям телеинтервью представляется особенно привлекательным материалом для обучения аудированию иностранных учащихся.

Но при восприятии телеинтервью часто вызывает у студентов трудности из-за недостаточного словарного запаса, отсутствия необходимых фоновых знаний. Поэтому аудирование такого типа текста должно быть подготовлено с помощью специальных упражнений. В данной статье мы подробнее остановимся на особенностях работы с телеинтервью на примере фрагмента телеинтервью В. Познера с известным российским музыкантом Борисом Гребенщиковым от 15.11.2010 г.

Для выявления трудностей китайских учащихся при восприятии фрагмента телеинтервью мы провели констатирующий эксперимент. Всего в эксперименте участвовало 14 учащихся, среди них – 1 китайский магистр и 13 аспирантов кафедры межкультурной коммуникации и русского языка как иностранного РГПУ им. А.И. Герцена.

В результате эксперимента были выделены следующие типы трудностей:

1) языковые трудности – учащимся не были знакомы слова, относящиеся к религиозной лексике (апостол), общественно-политической лексике (власть имущий), жаргонизмы (разводить в значении «обманывать»), некоторые неологизмы, образованные на основе англоязычных слов (корпоратив);

2) лингвокультурологические трудности – учащимся не были знакомы факты христианской культуры (цитаты и сюжеты из Библии), факты русской истории (крещение Руси), факты советско-российской музыкальной культуры (русский рок, названия музыкальных групп «Чайф», «Аквариум»).

Для снятия трудностей мы предложили следующие типы упражнений.

Задание 1 и 2 представляет собой презентацию лексико-грамматических единиц, которые не знакомы учащимся. Эта новая лексика должна не только облегчить процесс восприятия телеинтервью, но и войти в активной словарный запас учащихся.

Задание 1. Прочитайте толкование новых слов. Переведите новые слова на китайский язык.

Слова	Толкование
гуру*	(религ.) духовный наставник, учитель (см. Толковый словарь Т.Ф. Ефремовой)
зубастый	(перен. разг.) острый на язык, задиристый (см. Толковый словарь Т.Ф. Ефремовой)
преемник	(книжн.) тот, кто получил от кого-либо преемственно какое-либо положение, обязанности, право на что-либо (см. Толковый словарь Т.Ф. Ефремовой)
корпоратив	(неол., бизн.) фирменная вечеринка (см. Словарь иностранных слов И. Мостицкий)
разводить (кого)	(перен., жарг.) обмануть (см. Словарь русского арго В.С. Елистратов)
компакт-диск	диск небольшого диаметра с высоким качеством записи для воспроизведения на оптических (лазерных) проигрывателях информации большого объема; CD (см. Толковый словарь Т.Ф. Ефремовой)
афишировать	выставлять что-л. напоказ, намеренно привлекая всеобщее внимание (см. Толковый словарь Т.Ф. Ефремовой)
трепет	(перен.) сильное волнение, физическая или внутренняя дрожь от какого-л. переживания (см. Толковый словарь Т.Ф. Ефремовой)
пипл хавает*	<i>пилл</i> – люди, толпа, публика, компания, от англ. people в том же значении; <i>хавать</i> – питаться (жарг.) (см. Словарь русского арго В.С. Елистратов)
власть имущие	Люди, принадлежащие к наиболее обеспеченным классам, слоям общества. (см. Толковый словарь Т.Ф. Ефремовой)

Слова со знаком * не относятся к частотным, но вызывают трудность при восприятии содержания телеинтервью.

Задание 2. Прочитайте предложения с новыми словами и объясните смысл каждого предложения.

гуру

1. Многие ищут своего **гуру**, посещая семинары и занятия учителей разных восточных школ.
2. Он сказал, что он никакой не **гуру**, а всего лишь ученик самой жизни.

зубастый

1. Никто его не любит, **зубастый** очень. А руки – золото. Отец два раза его прогонял и опять брал.
2. Денис, всегда **зубастый**, за словом в карман не лезет, сегодня совсем тихий.

преемник

1. Максим Горький – **преемник** великих писателей 19 века.
2. Нынешний президент оставляет **преемнику** ряд серьезных нерешённых проблем.

корпоратив

1. Давний партнёр нашей компании сегодня устраивает **корпоратив**.
2. **Корпоратив** в честь пятого дня рождения компании решили провести за городом.

разводить

1. Я не хочу её **разводить**, а не **разводить** не могу, ведь всё, что сейчас происходит, сплошной обман.
2. Бессовестно **разводить** девушку и делать вид, что всё по-настоящему?

компакт-диск

1. Он выпустил много **компакт-дисков**, его песни звучали на радиоканалах.
2. Группа «Аквариум» выложила в сеть свой новый альбом, а скоро выйдет и **компакт-диск**.

афишировать

1. **Афишировать** свои благородные поступки тоже не надо.
2. В советские времена было опасно **афишировать** свою религиозную веру.

трепет

1. Он с **трепетом** в душе мечтал об этом счастливом дне.

2. Молодые художники ставили работы на пол и с **трепетом** ожидали оценки мастера.

хавать

1. А то, что показывают по телевизору, – это то, что пилл **хавает**.

2. – Богдан, ты же неглупый человек, образованный, а песни твои такие пустые. Неужели тебе самому всё это нравится?

– А что? пилл **хавает**!

власть имущий

1. Они приходят тогда, когда **власть имущие** не решают проблем народной жизни мирным путем.

2. Это значит, что **власть имущие** принимают законы, по которым осуществляют свои намерения, не подвергаясь никакому контролю.

Задание 3 – тренировка представленного в первом упражнении нового лексико-грамматического материала. В упражнения включаем только ту лексику, без которой не понять основной смысл текста.

Задание 3. Вставьте пропущенные слова в предложения, используя новые слова.

1. Перед уходом президент компании назначил меня своим _____.

2. Завтра вся наша компания выезжает на новогодний _____.

3. _____ обычно больше интересуются деньгами, чем своим народом.

4. Олег – парень _____, за словом в карман не полезет.

5. Многочисленные _____, школы и академии начали обучать всех желающих приобщиться к тайному знанию.

6. Сама мысль о такой игре приводила его в радостный _____.

7. Выходят ее новые _____-диски и музыкальные видеоклипы.

8. Эти ребята _____ приезжих, как младенцев.

9. Стараюсь не _____, что я внук знаменитых спортсменов.

10. Это разве искусство? Но народ и это будет _____.

Новые слова: 1) *трепет*, 2) *преемник*, 3) *зубастый*, 4) *компакт*, 5) *гуру*, 6) *власть имущий*, 7) *разводить*, 8) *афишировать*, 9) *хавать*, 10) *корпоратив*.

Задания 4 и 5 направлены на снятие лингвокультурологических трудностей.

Задание 4. Прочитайте текст и объясните значение фразы «Кесарю – кесарево, а Богу – богово».

Кесарю – кесарево, а Богу – Богово

Эта история с монетой «кесаря» известна из Библии. В описанное время страна Иудея была под властью римского императора (или, кесаря).

...Иисус пришёл в Иерусалим (столицу Иудеи) и много рассказывал его жителям о Боге. Народ с радостью слушал Иисуса, а местные священники завидовали Ему. Чтобы подловить его, они спросили: *«Ты учишь нас почитать Бога. Как тебе кажется, нужно ли нам платить налоги кесарю?»* Поняв цель хитрого вопроса, Иисус сказал дать ему монету. И спросил: *«Чьё лицо изображено на ней?»* Они ответили: кесаря. Тогда Иисус сказал: *«Отдавайте кесарю – кесарево, а Богу – Богово».*

Апостол (св. Пётр) Павел, последователь Иисуса, так же говорит, что христиане обязаны подчиняться всем властям на земле, поскольку они были поставлены Богом, и не слушать их – значит не слушать Бога.

(**Ответ:** Значит, нужно отдавать каждому то, что должно. Эта фраза обычно используется для объяснения отношений между людьми, церковью и государством.)

Задание 5. Прочитайте текст. Ответьте на вопросы после текста.

Советский рок – остров свободы

С середины 1960-х под влиянием западной музыки зарождается советский рок. Началось всё с подражания «The Beatles». А в 1970-х в СССР уже появились свои рок-группы – «Машина времени», «Аквариум», «Чайф», «Пикник» и другие.

Советские рокеры пели о том, что волновало любого молодого человека. На фоне «правильных» советских песен это был настоящий остров свободы. Такая музыка была привлекательной для молодежи и ужасно раздражала советскую власть. Рок считался вредным влиянием западной культуры и был под запретом. Поэтому рокеры выступали нелегально – на квартирных концертах.

Только в конце 1980-х рок-музыкантам разрешили давать официальные концерты. Власть осознала, что на них можно зарабатывать. Рок-музыка превратилась в часть шоу-бизнеса и перестала быть протестной субкультурой (по Д. Карасюк. «История свердловского рока 1961-1991»).

Вопросы:

1. Каковы истоки советского рока?

2. О чём пели советские рок-музыканты? Почему они были популярны у молодежи?

3. Почему рок в СССР запрещали?

4. Какие выводы о культуре СССР вы можете сделать на основе текста?

Наиболее важной при работе с аутентичным телеинтервью является группа послепросмотровых упражнений, т.к. в ее задачи входят контроль понимания просмотренного и развитие коммуникативных навыков учащихся.

Задание 6. Просмотрите видеозапись телеинтервью и выберите правильные ответы из предложенных.

1. По мнению героя, почему в Индии каждый день нужно носить разный цвет?

а. для красоты

б. узнать, какой сегодня день

- в. для хорошего настроения
- 2. Как герой относится к выступлениям на корпоративах?
 - а. считает такой способ заработка неприемлемым
 - б. считает возможным выступать, если это финансово выгодно
 - в. считает возможным выступать, если слушателям это интересно
- 3. Отношение героя к современному русскому року
 - а. русский рок доживает свое время – он существует, пока старые исполнители еще дают концерты
 - б. русский рок потерял прежнюю популярность: его нельзя услышать по телевизору, но еще можно найти записи в интернете или купить компакт-диски
 - в. нет русской рок-музыки, но есть русская школа подхода к современной музыке
- 4. Отношение героя к современным музыкантам
 - а. сейчас нет резких и «зубастых» исполнителей, потому что нет запретов
 - б. современные музыканты значительно более резкие и «зубастые», чем советские рок-группы
 - в. современные музыканты недостаточно резкие и «зубастые»
- 5. Установите порядок следования в интервью прослушанных эпизодов:
 - а. отношение к корпоративам
 - б. русский рок жив
 - в. новое поколение музыкальных исполнителей

После выполнения данных упражнений учащимся предлагается ответить на вопросы по содержанию телеинтервью, самостоятельно сформулировав высказывания.

Задание 7. Прочитайте отрывки из телеинтервью и ответьте на вопросы своими словами.

1) Б.ГРЕБЕНЩИКОВ: В России христианская религия. Христианская религия придерживается Библии. Насколько я помню, в Библии есть два прямых указания по этому поводу, довольно мудрые. Во-первых, апостол Павел говорил, что какие власти у вас есть, вот тех и слушайте, потому что они вам даны, специально именно вам. Нелепо полагать, что у нас власть не та, которую мы заслужили. То, что мы имеем, то мы заслужили, поэтому бунтовать против нее совершенно бессмысленно. Нужно иметь ее в виду. И, во-вторых, насколько я помню, Христос на похожие вопросы говорил: «Кесарю – кесарево, а Богу – богово». Не надо пугать искусство, вернее, не надо пугать творчество и политику. Это разные вещи.

Вопрос: Должен ли художник идти против власти, по мнению Б. Гребенщикова?

2) В.ПОЗНЕР: А русский рок, все-таки, жив?

Б.ГРЕБЕНЩИКОВ: Вы знаете, мы можем говорить о том, что есть русская симфоническая музыка? Нет, я думаю, что есть русская симфоническая школа, школа русского симфонизма. Но нельзя сказать, что у нас русская симфоническая музыка. То же самое и рок. Существует русская школа подхода к современной музыке, она имеет какие-то свои черты. Она существует.

Вопрос: Что означает фраза «русский рок жив»?

3) ГРЕБЕНЩИКОВ: Я не вижу большой разницы между корпоративом и просто концертом, потому что на уровне финансового обеспечения публики измеряется концерт, а тем, насколько публике это нужно.

Вопрос: Каково отношение героя к заработку на корпоративах?

4) *Вопрос: Какие выводы Вы можете сделать о характере героя на основании интервью?*

Выводы. Работа с телеинтервью на уроках русского языка как иностранного способствует погружению учащихся в языковую и социокультурную среду, позволяет совершенствовать навыки аудирования. Предлагаемая система упражнений для работы с телеинтервью включает в себя группы предтекстовых и послепросмотровых упражнений. На предтекстовом этапе осуществляется ввод и отработка лексико-грамматических единиц для понимания текста, знакомство с необходимой культурной информацией. Послепросмотровые упражнения направлены на контроль понимания телеинтервью и развитие у учащихся навыков устной речи. Лингвокультурологический и стилистический комментарий к тексту является особенно значимым для китайских студентов, владеющих вторым сертификационным уровнем знания русского языка.

Литература:

1. Елистратов В.С. Словарь русского арго (материалы 1980-1990 гг.). – М.: Русские словари, 1994. – 702 с.
2. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000. – 1084 с.
3. Словарь иностранных слов под ред. И. Мостицкого // Словари и энциклопедии на Академике. URL: https://speak_russian.academic.ru/ (дата обращения: 20.02.19).
4. Беспамятнова Г.Н. Языковая личность телевизионного ведущего: дис ... канд. филолог. наук. – Воронеж, 1994. – 217 с.
5. Иванова И.В. Жанр интервью: формы бытования и языковые особенности: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Астрахань, 2009. – 343 с.
6. Шестеркина Л.П., Николаева Т.Д. Методика телевизионной журналистики. Учебное пособие для студентов вузов. М., 2012. URL: http://dedovkgu.narod.ru/bib/shestjorkina.htm#_Специфика_современное_состояние_и (дата обращения: 20.02.19).
7. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
8. Яшина Н.В. К вопросу о некоторых результатах экспериментального исследования воспринимаемого аспекта устного дискурса телеинтервью (на материале американского варианта английского языка) // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – Кострома: КГУ, 2007. – с. 198-203.

УДК 37.082

кандидат педагогических наук, доцент Дыхан Лариса БорисовнаИнститут управления в экономических, экологических и социальных системах
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Южный федеральный университет» (г. Таганрог);**доктор педагогических наук, доцент Каменская Елена Николаевна**Институт управления в экономических, экологических и социальных системах
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Южный федеральный университет» (г. Таганрог)**ОБ УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ТЕМЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ТРУДА
НА ПЭВМ» В КУРСЕ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В ВУЗЕ**

Аннотация. В статье рассматриваются условия повышения мотивации к изучению темы «Безопасность труда при работе на ПЭВМ» в курсе «Безопасность жизнедеятельности» в вузе. Во введении обосновывается актуальность включения рассматриваемой темы в курс БЖД в вузе. В основной части статьи описывается методика проектирования практического занятия и последовательно разбираются педагогические приемы и методы, которые могут быть использованы для повышения мотивации студентов к изучению рассматриваемой темы. Обсуждаются итоги реализации разработанного практического занятия в Инженерно-технологической академии Южного федерального университета. Делаются выводы об основных условиях повышения мотивации к изучению темы «Безопасность труда при работе на ПЭВМ».

Ключевые слова: мотивация к обучению, безопасность труда на ПЭВМ, курс «Безопасность жизнедеятельности», обучение в вузе.

Annotation. The article discusses the conditions for increasing motivation to study the topic «Safety at work on a PC» in the course «Life Safety» at the university. The introduction justifies the relevance of including the topic in the course «Life Safety» at the university. In the main part of the article, the methodology for designing a practical lesson is described. Pedagogical techniques and methods that can be used to increase students' motivation to study the topic under consideration are sequentially analyzed. The results of the implementation of the developed practical lesson at the Engineering and Technology Academy of the Southern Federal University are discussed. Conclusions are drawn about the basic conditions for increasing motivation to study the topic «Safety at work on a PC».

Keywords: motivation for learning, work safety on a PC, the course "Life Safety", university education.

Введение. В большинстве технических вузов России учебная дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» включает в себя вопросы безопасности при осуществлении производственной деятельности (охрану труда). Как правило, отношение студентов к этим вопросам ввиду отсутствия опыта производственной деятельности отличается невысоким уровнем учебной мотивации, отсутствием интереса. Согласно Е.В. Мельникову, «мотивация к обучению включает в себя такую движущую энергию внутри человека, которая приводит человека в состояние активных действий в тех обстоятельствах, в которых он занимает пассивную роль в принятии решений» [5]. Как отмечает автор, «мотивация студентов является одним из наиболее эффективных способов улучшить процесс обучения в вузе» [5].

В этой связи представляется актуальным обсуждение приемов и методов повышения мотивации студентов к усвоению темы «Безопасность труда на ПЭВМ» в ходе преподавания учебной дисциплины «Безопасность жизнедеятельности». Выбор учебной темы для обсуждения в данной статье связан с тем, что в настоящее время практически каждое рабочее место специалистов во всех отраслях производства оснащено персональным компьютером. Уточним, что использование в статье морально устаревшей аббревиатуры «ПЭВМ» (персональная электронно-вычислительная машина) обусловлено необходимостью следовать принятым в Российской Федерации техническим стандартам.

Специфика компьютеризации в нашей стране состояла в том, что компьютерная техника появилась раньше, чем были осмыслены и озвучены потенциальные риски для здоровья пользователей от ее постоянного и неконтролируемого использования.

Как известно, в конце 90-х – в начале 2000-х гг. основная тревога специалистов по поводу здоровья профессиональных операторов ПЭВМ была связана с повышенным электромагнитным излучением от мониторов, разработанных на базе электронно-лучевой трубки. Действительно, оператор при работе на видеодисплее с ЭЛТ был буквально погружен в широкополосные электромагнитные поля, которые отрицательно сказывались на его здоровье, приводили к развитию нарушений в работе нервной и сердечно-сосудистой систем. Этот негативный производственный фактор в настоящее время перестал быть актуальным, хотя действующие и по сей день СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 «Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы» (2003 г.) по-прежнему пестрят ограничениями, связанными именно с этими устаревшими и вышедшими из использования мониторами, внося путаницу в требования к организации рабочего места современного пользователя ПЭВМ [3].

Кроме того, обновление компьютерной техники происходит со столь большой скоростью, что даже разработанные после 2003 г. правила охраны труда профессиональных пользователей ПЭВМ, инструкции по безопасному использованию компьютеров, ноутбуков и т.п. быстро устаревают, и, кроме того, без подробных разъяснений и формирования соответствующей мотивации остаются книжными истинами, которыми пренебрегают в реальности.

К настоящему времени специалисты разных направлений, исследуя рабочие места профессиональных пользователей современных ПЭВМ, пришли к выводу, что причиной отклонений в здоровье являются не столько сами компьютеры, сколько несоблюдение эргономических принципов при организации рабочих мест и режима труда операторов. Это означает, что охрана здоровья пользователей ПЭВМ на производстве с малой долей вероятности может быть обеспечена отдельным специалистом по охране труда предприятия. Кроме того, все большее число профессионалов в IT-сфере переходят на удаленные формы работы, без специально оборудованного рабочего места и без внешнего контроля.

Отсюда следует, что каждый будущий специалист, работа которого связана с использованием компьютера, должен знать требования по безопасной организации своего будущего рабочего места и режима

труда, более того, должен быть мотивирован на выполнение этих требований с целью сбережения своего здоровья.

Изложение основного материала статьи. Содержание темы «Безопасность труда на ПЭВМ» безусловно включает в себя вопросы техники безопасности при работе с электрооборудованием и пожаробезопасность (основные опасные производственные факторы для профессиональных пользователей ПЭВМ). Однако, на наш взгляд, кроме освещения вопросов электро- и пожаробезопасности при работе на компьютере нужно сделать акцент на вопросах организации рабочего места и режима работы данной категории работников.

Для повышения мотивации к обучению студентов нами была выбрана форма обучения в виде практического занятия с элементами проблемной лекции. Такая форма обучения была продиктована условиями преподавания. Мы осознавали, что рациональнее было предварительно уделить внимание этой теме на лекции, однако в Южном федеральном университете преподавание БЖД унифицировано, объем курса составляет 72 часа (12 часов лекций и 24 часа практических занятий).

Обязательным педагогическим условием проведения обсуждаемого практического занятия являлась мотивированность самого преподавателя на передачу нужных знаний, его собственная убежденность в том, что студенты должны стать субъектами своего будущего профессионального здоровья, т.е. быть информированными и ответственными за свое здоровье, а не только полагаться на защиту государства, органов Роспотребнадзора, специалиста по охране труда и т.д.

Теоретическая подготовка к практическому занятию осуществлялась студентами самостоятельно по соответствующему учебному пособию [3]. Необходимо отметить, что эффективность обучения напрямую связана с актуальностью учебных материалов по теме, так как, как упоминалось выше, действующие в Российской Федерации нормативные документы датируются 2003 г. и требуется дополнительный анализ современных достижений в исследованиях по теме охраны труда при работе на ПЭВМ. В этой связи при написании учебного пособия [3] широко использовались современные как российские, так и зарубежные источники информации.

В начале занятия ставилась цель: «Оценить степень соответствия рабочего места профессионального пользователя ПЭВМ требуемым нормативам». Студенты были разделены на рабочие группы по числу имеющихся в учебной лаборатории ПЭВМ. Каждой группе выдавался лабораторный лист. Он содержал таблицу с тремя столбцами: параметр рабочего места / нормативные требования / результаты измерения. Параметры рабочего места для экономии учебного времени были зафиксированы в лабораторном листе заранее.

Проверка подготовленности студентов к практической работе осуществлялась в форме фронтальной беседы по ходу показа презентации «Безопасность труда на ПЭВМ». В презентации были кратко изложены современные требования к эргономичности рабочего места, производственному микроклимату и освещению помещений с ПЭВМ, а также требования к режиму труда при работе с ПЭВМ, однако строки с нормативами были пропущены, и студентам предлагалось озвучить их самостоятельно. Одновременно с этим студенты заполняли столбец «нормативные требования» в лабораторном листе в соответствии с выделенными параметрами. По ходу изложения студентам также задавались наводящие вопросы о выполнении озвученных требований в их повседневной жизни, во время учебы, что повышало личную значимость информации в моменте «здесь и сейчас». С целью мотивации студентов во время показа презентации после обсуждения каждой группы требований (рекомендаций) приводились данные о негативном влиянии на здоровье пользователей нарушений этих требований.

Подобный подход к изложению информации обусловлен тем фактом, что студенческий возраст (18-22 г.) признается специалистами периодом оптимума физического и психического здоровья. Это означает, что вопросы здоровья сами по себе не являются для них слишком актуальной темой [4]. И только яркие примеры нарушений здоровья, которые могут появиться у работника при нерациональной организации труда, заставляют их задуматься о необходимости правильной организации рабочего места при работе с ПЭВМ. Кроме того, выбор визуального представления учебного материала в кратком виде повышал эффективность его усвоения, так как, как известно, что до 85% информации человек воспринимает через визуальный канал.

Затем рабочим группам предлагалось провести необходимые замеры и оценить степень соответствия рабочего места установленным нормативам. Каждая группа измеряла освещенность рабочего места с помощью люксметра-пульсметра; рассчитывала площадь и объем помещения на одно рабочее место; определяла параметры микроклимата с помощью термометра и гигрометра; оценивала шумовую нагрузку в помещении с работающими компьютерами с помощью соответствующего приложения на платформе Android; измеряла размеры рабочего стола, стула и т.д. Значительное впечатление на студентов произвели превышения норм пульсации освещения при люминесцентном освещении без устройств ЭПРА в 7 раз (35 % против требуемых 5 %), а также превышение шумовой нагрузки не за счет работы техники, а из-за сопутствующих разговоров (75 дБА против нормы – не более 50 дБА).

Общую оценку соответствия рабочего места профессионального пользователя ПЭВМ предлагалось провести в процентном отношении к общему числу выделенных для обследования параметров. На первый взгляд, такой подход к формированию общей оценки не соответствует правилам специальной оценки рабочего места, действующим с 2014 г., однако данная учебная тема изучалась после темы «Специальная оценка условий труда», и преподаватель озвучивал условность предлагаемого оценивания. Кроме того, многие нормативы носят рекомендательный характер и в производственных условиях не подлежат оценке, а для здоровья работников имеют несомненное значение.

Кроме оценки соответствия рабочего места установленным нормативам, студентам предлагалось сформулировать на лабораторном листе рекомендации по устранению выявленных нарушений. Прием самостоятельной разработки рекомендаций позволял направить мышление студентов на способы оптимизации рабочего места профессионального пользователя ПЭВМ, повышая тем самым внутреннюю активность по усвоению темы обучения.

Как показал опыт преподавания этой темы в Инженерно-технологической академии Южного федерального университета, организованное таким образом практическое занятие вызывало у студентов несомненный интерес. Более того, происходило формирование практических навыков оценки своего рабочего места, создавались условия для формирования ценностного отношения к безопасной организации условий труда в будущем, что соответствовало общей цели обучения «Безопасности жизнедеятельности» в

вузе [2], кроме того, студенты получали опыт субъектного (активного, внутренне значимого) отношения к своему профессиональному здоровью.

После практического занятия студентам было предложено написать краткие отзывы по поводу проведенного занятия для получения обратной связи. Анализ их содержания показал, что студенты восприняли получения знания и навыки не только как профессионально значимые (что вполне объяснимо с точки зрения отсутствия профессионального опыта), но и как лично-значимые. Присутствовали такие утверждения: «теперь я понял, почему после длительной работы на компьютере чувствую резь в глазах. Надо чаще моргать и давать глазам отдых»; «обратил внимание на то, что нужно правильно выбирать сетевой фильтр»; «дома я прочитал лекцию брату, работающему фрилансером, о том, что нужно работать при дневном свете и чаще проветривать помещение»; «я понял, что при моем высоком росте одним подъемно-поворотным креслом не обойтись, высоту стола нужно будет тоже приспосабливать к моим размерам» и т.п.

Выводы. Таким образом, проектирование практического занятия по теме «Безопасность труда на ПЭВМ» с учетом приемов и методов повышения учебной мотивации способствует повышению его эффективности, реализации общей цели обучения по учебной дисциплине «Безопасность жизнедеятельности», и создает условия для формирования субъектного отношения к своему профессиональному здоровью у студентов вуза.

В качестве основных условий можно выделить:

- мотивированность преподавателя на передачу нужных знаний, его собственная убежденность в том, что студенты должны стать субъектами своего будущего профессионального здоровья;
- наличие актуальных учебных материалов, в которых освещены современные проблемы охраны здоровья профессиональных пользователей ПЭВМ и способы сбережения профессионального здоровья на основе анализа новейших российских и зарубежных источников информации;
- визуальное краткое представление наиболее значимой информации в виде презентации;
- привлечение жизненного опыта студентов по пользованию ПЭВМ во время учебы и отдыха;
- сочетанное изложение требований (рекомендаций) по охране труда и последствий их невыполнения для здоровья пользователя ПЭВМ;
- практические действия по оценке параметров рабочего места оператора ПЭВМ;
- самостоятельная разработка студентами рекомендаций по оптимизации рабочего места при работе с персональным компьютером;
- краткая рефлексия полученных знаний и навыков, актуализирующая пройденную тему в сознании студентов.

Литература:

1. Ахмадеев Р.Р. Информационные технологии в управлении и здоровье пользователей компьютеров // Экономика и управление: научно-практический журнал. 2010. № 3 (95). С. 31-33.
2. Девисилов В.А. Примерная программа дисциплины (курса) «Безопасность жизнедеятельности». – М.: Изд-во МГТУ, 2010. – 46 с.
3. Дыхан Л.Б. Безопасность труда при работе на персональной электронно-вычислительной машине (ПЭВМ): учебное пособие / Дыхан Л.Б.: Южный федеральный университет. – Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2016. – 128 с.
4. Дыхан Л.Б., Марченко Б.И., Стрешевская Л.О. Динамика отношения к здоровью у студентов вуза // Валеология. 2015. № 1. С. 29-36.
5. Мельников В.Е. Мотивация к обучению студентов в вузе как психолого-педагогическая проблема // Вестник НовГУ. 2016. №5 (96). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-k-obucheniyu-studentov-v-vuze-kak-psihologo-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения: 15.01.2020).

Педагогика

УДК 371+ 379.8

аспирант Жигалова Елена Сергеевна

Академия социального управления (г. Москва),

заместитель директора по учебно-воспитательной работе

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение

Одинцовская средняя общеобразовательная школа №1 (г. Одинцово)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНФОРМАЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования информационно-воспитательной среды. Теоретически обоснована важность правильно построенной образовательной среды и ее воспитательного потенциала при формировании личности подрастающего поколения. В статье рассматривается взаимосвязь воспитательной и образовательной сред общеобразовательной организации. Анализ имеющихся научных трудов позволил выделить некоторые подходы к определению понятия «образовательная среда», классифицировать существующие модели образовательных сред, определить их общие и различные структурные компоненты. Анализ зарубежных источников показал актуальность данной темы и среди иностранных педагогов. Но отмечено преобладание социально-психологической методологии при решении лишь частных проблем. Таким образом, определены основы для формирования модели информационно-воспитательной среды, ориентированной на развитие личности каждого обучающегося общеобразовательной организации в условиях социального многообразия. В результате исследования установлено, что наиболее обоснованным является экологический подход построения среды.

Ключевые слова: воспитание, образовательная среда, воспитывающий потенциал образовательной среды, школьная среда.

Annotation. The article is devoted to the problem of formation of information and educational environment. The importance of a properly constructed educational environment and its educational potential in shaping the personality of the younger generation is theoretically justified. The article deals with the relationship of educational and educational secondary educational organizations. The analysis of available scientific papers allowed us to identify

some approaches to the definition of the concept of "educational environment", classify existing models of educational environments, and determine their General and various structural components. Analysis of foreign sources has shown the relevance of this topic among foreign teachers. However, the predominance of socio-psychological methodology in solving only specific problems is noted. Thus, we identified the framework for building models of information-educational environment focused on personal development of each student's educational organizations in conditions of social diversity. As a result of the study, it was found that the most justified approach is the ecological approach of building the environment.

Keywords: education, educational environment, educational potential of the educational environment, school environment.

Введение. Современная школа является разноуровневым, вариативным и многопрофильным образовательным учреждением с набором образовательных услуг, подобранных для детей разных возможностей с учетом их индивидуальных особенностей и способностей. В процессе реализации Федеральных государственных образовательных стандартов она становится гибкой моделью целенаправленного влияния инноваций на формирование подрастающего поколения и среды его обитания [6, с. 26].

Современное российское образование переживает большие перемены, поэтому руководитель образовательной организации и ее педагогический коллектив должен не только обеспечить у обучающихся определенный объем знаний, но и суметь предвидеть развитие экономических, политических условий, приспособиться к ним, применить их во благо развития своей образовательной организации, создать такую среду, которая поможет обучающимся подготовиться к современной жизни [4, с. 133].

Одним из важнейших и определяющих факторов в формировании подрастающего человека является среда – материальное и духовное пространство, которое его окружает. Неслучайно изучению средовых влияний на становление личности посвящено огромное количество научной психолого-педагогической литературы, а средовой подход в педагогических исследованиях является одним из самых востребованных как в прошлых веках, так и сегодня [7, с. 17].

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании методологических основ информационно-воспитательной среды общеобразовательной организации.

Изложение основного материала статьи. В основу нашего исследования легли труды великих педагогов Я.А. Каменский, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо, которые уже в 17-18 веках уделяли большое значение окружающей обстановке для воспитания ребенка, не употребляя термина «среда».

Анализ научных исследований позволил определить, что наиболее важными для понимания среды стали работы М. Монтессори. Она основывала свою педагогическую модель на создание специальных условий для каждого обучающегося, которые помогут достигнуть образовательных целей [2, с. 22].

Советские педагоги А.С. Макаренко и С.Т. Шацкий занимались изучением влияния среды на воспитание и доказывали их тесную взаимосвязь. Они отмечали, что причины школьных конфликтов необходимо искать в социальном окружении, так как под его влиянием формируются и привычки, образ мыслей, интересы, поступки ребенка. С.Т. Шацкий в своих работах изложил факторы среды, отрицательно и положительно влияющие на развитие личности ребенка, и описал пути снижения отрицательного влияния. Только индивидуальный подход, изучение среды ребенка, его жизненных фактов поможет выстроить индивидуальную траекторию его развития и снизить отрицательное влияние среды на воспитание [5, с. 52].

Л.И. Новикова видела задачу школы в объединении всех влияний, испытываемых современными школьниками, для решения познавательных и воспитательных задач, при необходимости в умении предотвратить или скорректировать отрицательное влияние среды [8, с. 16]. Она же определяет среду школы как все компоненты окружающей среды, с которыми взаимодействует школа в воспитательных целях.

Современные педагоги высоко оценивают значение образовательной среды и ее воспитательного потенциала. Об этом свидетельствует большое количество научных трудов и диссертаций, посвященных этой теме. Существует немалое количество вариантов определения понятия «образовательная среда», ее признаков и компонентов. В современной науке образовательная среда определяется как образовательный процесс с разнообразием форм и возможностей для выбора индивидуальной траектории развития индивида.

В.А. Ясвин в своем определении образовательной среды отталкивается от экологического подхода Дж. Гибсона и представляет ее как общность всех воздействий и условий, необходимых для всестороннего развития личности.

Анализ современных отечественных исследований, посвященных воспитывающему потенциалу среды позволил выявить различные классификации образовательных сред. Так, В.А. Ясвин [19, с. 18-20] выделяет следующие модели:

1. Эколого-личностная модель образовательной среды В.А. Ясвина состоит из системы влияний и условий, созданных для формирования личности по образцу.
2. Коммуникативно-ориентированная модель среды В.В. Рубцова строится на коммуникации всех участников образовательного процесса.
3. Психодидактическая модель среды В.И. Панова, В.П. Лебедевой, В.А. Орлова.
4. Антрополого-психологическая модель образовательной среды В.И. Слободчикова основывается на совместной деятельности учителя и ученика.
5. Экопсихологическая модель В.И. Панова.

Так же научные деятели неоднозначны в выделении структурных компонентов образовательной среды. Каждый предлагает свои составные части. В первых трех моделях выделяются общие компоненты такие, как психо-дидактический, пространственно-предметный и социальный, но они по-разному определяются авторами.

Но в работах большинства ученых можно выделить основные компоненты:

1. социальный,
2. дидактический,
3. физический.

Анализ отечественных исследований помог выявить основные направления научных работ:

- моделирование и проектирование образовательной среды (ОС);
- управляемое развитие ОС;

- воспитательный потенциал ОС;
- развивающий потенциал ОС.

Ученые зарубежных стран в настоящее время так же занимаются изучением среды. Наиболее распространенным является «Экологический подход» У. Бронфенбрнера [1, с. 35-40], основанный на приспособлении развивающегося субъекта к его окружению. Ученый выделяет:

- микросистему – близкое взаимодействие личностей;
- мезосистему – сочетание микросистем;
- экзосистема – взаимосвязь первых двух систем;
- макросистему – смешение всех систем в пространстве.

Чаще всего в зарубежной науке исследования среды направлены на изучение социальных и предметно-пространственных компонентов (М.Черноушек) или среду семьи (Б. Краус). [11, с. 37] А в исследованиях Дж. Гатто, Ф. Джексона, Н. Постман и др. Вместо понятия «школьная среда» используют словосочетания «школьная атмосфера», «климат в классе» или «культура школы», которые не раскрывают в полной мере систему необходимых составляющих компонентов [3, с. 73-155]. Таким образом, данные педагогические труды рассматривают лишь частные проблемы образования, решение которых лежит лишь в рамках социальной психологии.

В.А. Ясвин выделяет пять методологических направления изучения образовательной среды.

1. «Коллекционерский подход». Это направление изучалось в российской и зарубежной науке с целью установления «педагогических условий и факторов». Его отличает целостность моделей и низкая научная строгость.

2. Социально-психологический подход. Большая часть иностранных исследований лежит в рамках данного направления. В российской науке отражен в работах В.И. Слободчикова и В.В. Рубцова. Отличительной чертой данного подхода является решение задач в рамках социальной и педагогической психологии.

3. Пространственно-предметный подход. Данный подход разработан эстонскими психологами (Й. Круусвал, М. Хейдметс, Т. Нийт и др.) на основан «поведенческой географии» (направление J. Gold). По мнению ученых этого направления, поведение ученика определяется особенностями пространства образовательной среды. Сюда можно отнести и деятельность школы М.Монессори, основанную на предметной среде обучения.

4. Средовой подход в воспитании Ю.С. Мануйлова совершенно оригинален. В его основе лежит системный анализ среды.

5. Эколого-личностный подход. Данное направление отражено в работах Е.А. Климова, В.А. Ясвина, Г.А. Ковалева. На основе российской и иностранной методологии производится системный анализ образовательной среды. Этот подход наиболее популярен в отечественной науке, наиболее разработан и обоснован.

Выводы. Путем теоретического анализа научной литературы мы выяснили, что понятие «среды» в образовании сложилось еще в начале зарождения педагогической науки, а в современной педагогике рассматривается более пристально в новом ракурсе. Но в современной науке нет единого определения понятия «образовательная среда», нет единого подхода к определению ее структурных компонентов. Следовательно, есть пространство для более углубленного изучения и проработки данного направления педагогической науки.

Однако наиболее методологически обоснованным является экологический подход изучения и проектирования образовательных и воспитательных сред.

Таким образом, проведен анализ имеющейся научной литературы по теме исследования, обоснованы теоретико-методологические основы образовательной среды образовательной организации, что позволит выстроить модель информационно-воспитательной среды общеобразовательного учреждения в условиях социального многообразия.

Литература:

1. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Понимание детского развития с позиции экологической теории У. Бронфенбрнера / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса // Современное дошкольное образование. Теория и практика, 2014. С. 56-65.
2. Гуманистическая педагогика Марии Монтессори. Методическое пособие для студентов педагогических вузов по истории образования и педагогической мысли. Казань: ТГГПУ, 2005. 75 с.
3. Джексон Ф. Жизнь в классе / пер. с англ. Р. Устьянцева, Т. Соколовой; под науч. ред. А. Сидоркина, Т. Соколовой. Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. 248 с.
4. Ермолина Н.В. Теоретические основы развития воспитывающего потенциала образовательной среды дошкольной организации / Н.В. Ермолина // Международный научно-исследовательский журнал, 2018. № 10 (52), Часть 3. С. 133-137.
5. Малинин Г.А., Фрадкин Ф.А. Воспитательная система С.Т. Шацкого. / Г.А. Малинин, Ф.А. Фрадкин. М.: Прометей, 1993. 176 с.
6. Нечаев М.П. Управление воспитательным процессом в общеобразовательной организации: учебное пособие. М.: АСОУ, 2017. 148 с.
7. Нечаев М.П., Фролова С.Л., Романова Г.А. Развитие воспитательной среды в условиях стандартизации образования: монография / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова, Г.А. Романова. М.: АСОУ, 2019. 140 с.
8. Новикова Л.И. Школа и среда Л.И. Новикова. М.: Знание, 1985. 80 с. (Новое в жизни, науке, технике. Серия «Педагогика и психология. № 8).
9. Черноушек М. Психология жизненной среды / Пер.с чеш. И.И. Попа. М.: Мысль, 1989. 174 с.
10. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление / В.А. Ясвин. М.: Народное образование, 2019. 448 с.
11. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. М.: Смысл, 2001. 365 с.

УДК 376

магистрант Жнечкова Катерина Александровна

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

доктор психологических наук, профессор кафедры

«Специальная педагогика и психология» Дмитриева Елена Ермолаевна

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

ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Аннотация. Социальная адаптация и оптимальная образовательная интеграция детей с задержкой психического развития невозможна без достаточного уровня их коммуникативного развития. В статье представлены результаты теоретико-экспериментального изучения коммуникативной компетентности у младших школьников с задержкой психического развития, обучающихся в инклюзивной образовательной среде. Коммуникативная компетентность рассматривается в статье как интегративная характеристика коммуникативного развития этих детей. Экспериментальные данные, представленные в статье, отражают уровневые и качественные характеристики развития у младших школьников с задержкой психического развития когнитивного, эмоционального, поведенческого компонентов коммуникативной компетентности, связь уровня развития этих компонентов у младших школьников с задержкой психического развития и с уровнем развития у них потребности в общении с партнером. Полученные в исследовании данные позволяют определить направление и содержание коррекционно-развивающей работы по оптимизации коммуникативного развития младших школьников с задержкой психического развития, обучающихся в условиях инклюзии.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, потребность в общении, младший школьный возраст, задержка психического развития, инклюзия, общение, коммуникативное развитие.

Annotation. Social adaptation and optimal educational integration of children with mental retardation is impossible without a sufficient level of their communicative development. The article presents the results of a theoretical and experimental study of communicative competence in primary schoolchildren with mental retardation, students in an inclusive educational environment. Communicative competence is considered in the article as an integrative characteristic of the communicative development of these children. The experimental data presented in the article reflect the level and quality characteristics of development in primary school children with mental retardation of cognitive, emotional, behavioral components of communicative competence, the relationship between the development level of these components in primary school students with mental retardation and the level of development they need to communicate with partner. The data obtained in the study allow us to determine the direction and content of correctional and developmental work to optimize the communicative development of elementary schoolchildren with a mental retardation, studying in conditions of inclusion.

Keywords: communicative competence, need for communication, primary school age, mental retardation, inclusion, communication, communicative development.

Введение. Практика инклюзивного обучения становится все более распространенной. Так, по статистическим данным, около 70% детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) обучаются в общеобразовательных учреждениях, в том числе и инклюзивных классах. По данным современных исследований, половину детей, испытывающих трудности в обучении, составляют дети с задержкой психического развития (ЗПР) [8].

Для обучающихся с ЗПР по ФГОС НОО одной из характерных специфических образовательных потребностей является специальная психокоррекционная помощь, направленная на развитие разных форм коммуникации. Планируемые метапредметные результаты образовательной деятельности предполагают развитие комплекса определённых универсальных действий, особое место среди которых занимают коммуникативные. Они ориентированы на развитие умений продуктивно взаимодействовать с другими людьми, участвовать в диалоге на уроке и в жизненных ситуациях, умение сотрудничать в паре, выстраивать свое поведение в соответствии с речевыми ситуациями [9].

Изложение основного материала статьи. Немногочисленные исследования коммуникативного развития младших школьников с ЗПР свидетельствуют о сниженной потребности в общении с партнером, о неспособности к диалогическому общению, к сотрудничеству, о ситуативном характере контактов детей с партнером по общению. Трудности адаптации детей с ЗПР на этапе школьного обучения в условиях инклюзивной образовательной среды, по данным исследования Е.Е. Дмитриевой, связано с их низким уровнем коммуникативного развития [3]. Педагогически организованное включение младших школьников с ЗПР в систему коммуникативных отношений является ключевым условием активизации их адаптивных возможностей в условиях инклюзивного обучения (Е.Е. Дмитриева [4], Г.Т. Лыскова [7], Т.А. Померанцева [10], Н.В. Рябцева [11], О.С. Степина [12], Р.Д. Триггер [13]).

Интегративной характеристикой коммуникативного развития детей с ЗПР является коммуникативная компетентность. Ю.М. Жуков выделяет в структуре коммуникативной компетентности когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты [5].

Анализ исследований свидетельствует о том, что в литературе отсутствуют четкие параметры развития этих компонентов у детей с ЗПР, что затрудняет определение путей, поиск средств их развития у изучаемой категории детей [6].

Цель предпринятого нами исследования – изучение коммуникативной компетентности у младших школьников с ЗПР на начальном этапе их обучения в условиях инклюзивной образовательной среды, определение путей оптимизации коммуникативного развития у этих детей.

Задачи исследования:

1. Экспериментально изучить развитие у младших школьников с ЗПР коммуникативной компетентности, ее компонентов (когнитивного, эмоционального, поведенческого) в сравнении с нормально развивающимися сверстниками.

2. Определить условия развития у младших школьников с ЗПР коммуникативной компетентности в условиях инклюзивной образовательной среды.

Исследование компонентов коммуникативной компетентности и потребности в общении у младших школьников проводилось на базе МАОУ «Школа №176». В данной общеобразовательной школе реализуется инклюзивная практика, где дети с нормальным психическим развитием обучаются в одном классе с детьми с ЗПР. В исследовании приняло участие 48 младших школьников, 24 из которых имеют ЗПР.

При обследовании когнитивного компонента оценивалась система коммуникативных знаний о ценностно-смысловой стороне общения, атрибутов общения (внешний вид, средства, формы, время, пространство), стандартов коммуникативного поведения (способов прощания, приветствия, выражения благодарности и несогласия и т.п.); знаний способов вербальной, невербальной коммуникации; знание о языке, устной и письменной речи. Сформированность когнитивного компонента коммуникативной компетенции исследовалась с помощью разработанного С.Г. Батыревой теста на основе методики, предложенной В.П. Беспалько, методом интервьюирования [1].

Сформированность эмоционального компонента проводилось с помощью метода проблемных ситуаций «Мозаика». Для этого были выделены такие критерии, как эмоциональная вовлеченность в действия сверстника, характер участия в действиях сверстника, характер и степень выраженности сопереживания сверстнику, характер и степень оказания помощи, которые оценивались от 0 до 3 баллов.

Сформированность поведенческого компонента исследовалась с помощью организации проблемной ситуации «Совместная сортировка». Она оценивалась по таким критериям, как продуктивность совместной деятельности, умение договариваться в ситуации столкновения интересов, способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации конфликта интересов, умение аргументировать свое предложение, убеждать и уступать, взаимоконтроль и взаимопомощь по ходу выполнения задания, эмоциональное отношение к совместной деятельности, которые оценивались от 0 до 2 баллов.

Каждый компонент коммуникативной компетентности оценивался отдельно. В зависимости от количества баллов были выделены дезадаптивный, предадаптивный, адаптивный и продуктивный уровни каждого из компонентов.

В начале изучения когнитивного компонента коммуникативной компетентности обучающимися сообщалось, что они могут выбирать любые ответы, которые считают правильными. У обучающихся с ЗПР это задание заняло гораздо больше времени, чем у их сверстников с нормой. Часто дети с ЗПР отвечали быстро, давали только один вариант ответа, не задумываясь над тем, что могут быть верными еще какие-то. Дети могли просто молчать, так как не поняли вопрос и ответы на него. Обучающиеся с нормой развития гораздо охотнее и быстрее отвечали на вопросы. Переспрашивали, если что-то было непонятно.

Количественные данные свидетельствуют о том, что большинство младших школьников с ЗПР – 46% - имеют адаптивный уровень сформированности когнитивного компонента коммуникативной компетентности, то есть знакомы с различными средствами коммуникации, определяют средство для достижения той или иной цели коммуникации, выделяют этапы коммуникации, называют признаки разных способов коммуникации, 33% - предадаптивный уровень – знают средства коммуникации, но не выделяют этапы коммуникации, 21% - дезадаптивный уровень – не знают средств коммуникации. Большинство младших школьников с нормой психического развития также имеют адаптивный уровень сформированности – 57%, 7% - предадаптивный уровень, 36% - продуктивный уровень, то есть большинство детей знают и называют различные средства коммуникации, правильно определяют средство коммуникации для достижения той или иной цели коммуникации, треть из них устанавливают причины и следствия, прогнозируют изменения направлений коммуникации в соответствии с выбором средств коммуникации, применяют знания о способах и средствах коммуникации в различных ситуациях.

При создании проблемной ситуации «Мозаика» для обучающихся с ЗПР было в среднем характерно поверхностное внимание к действиям партнера. Количественные данные свидетельствуют о том, что большинство младших школьников с ЗПР – 42% - имеют адаптивный уровень сформированности эмоционального компонента коммуникативной компетентности, то есть действия сверстника вызывают у них интерес, но оценивают эту деятельность демонстративно. 37% - предадаптивный уровень – бросают заинтересованные взгляды в сторону сверстника, оценивают его деятельность негативно, либо демонстративно. 21% - дезадаптивный уровень – дети не обращают внимания на действия партнера, не реагируют эмоционально, как бы не видят сверстника, несмотря на общую цель. Все обучающихся с ЗПР имеют эгоцентрическую позицию, не желая делиться с партнером, оказывать ему помощь.

Большинство младших школьников с нормой психического развития также имеют адаптивный уровень сформированности – 64%, 7% - предадаптивный уровень, 29% - продуктивный уровень, то есть большинство обучающихся проявляют интерес к действиям партнера, дают свои оценки и комментарии, четверть из них имеет альтруистическую позицию. Обучающиеся наблюдали за действиями сверстника, задавали ему вопросы, могли попросить помощи и охотнее помогали партнеру.

При создании проблемной ситуации «Совместная сортировка» обучающиеся с ЗПР чаще всего не хотели учитывать интересы партнера, идти на компромисс, выхватывали нужные им фигуры, как можно скорее. В большинстве случаев пары достигали конечную цель частично, не могли согласовать усилия.

Количественные данные свидетельствуют о том, что большинство младших школьников с ЗПР – 42% - имеют адаптивный уровень сформированности поведенческого компонента коммуникативной компетентности, то есть действия не согласуют, результата достигают частично, что соответствует невысокой продуктивности, договариваться умеют, но не могут аргументировать свою позицию и слушать партнера. 38% - предадаптивный уровень – ориентируются в выполнении задачи на партнера частично, действия не согласованы, результата достигают частично, невысокая продуктивность, дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, взаимоконтроль не осуществляют, могут конфликтовать или игнорируют друг друга. 21% - дезадаптивный уровень – нет согласования действий, не достигают поставленной цели, не пытаются договориться и/или не могут прийти к согласию. Они либо не аргументируют свою позицию, либо не умеют аргументировать свою позицию и слушать партнера, могут конфликтовать или игнорировать друг друга.

Большинство обучающихся (64%) с нормой психического развития имеют адаптивный уровень сформированности поведенческого компонента коммуникативной компетентности, то есть на партнера ориентируются частично, договариваться умеют, но не могут аргументировать свою позицию и слушать партнера. А треть (29%) имеют продуктивный уровень, то есть ориентированы на совместное выполнение задачи, умеют договариваться, но могут не достичь согласия по некоторым пунктам, активно обсуждают и аргументируют свою позицию, а также слушают другого.

Выводы. Таким образом, в 100% случаях у обучающихся с ЗПР наблюдается эгоцентрическая позиция, нежелание оказать помощь партнеру, принять его позицию. Оказавшись в проблемной ситуации свои вопросы обучающиеся с ЗПР адресовывали чаще педагогу. Экспериментальные ситуации показали, что обучающиеся с ЗПР не могут договариваться, достигать цели совместными усилиями. При сравнительном анализе видно, что средний уровень по каждому из компонентов коммуникативной компетентности у младших школьников с ЗПР ниже, чем у младших школьников с нормой психического развития. Что затрудняет общение между этими группами детей.

При обследовании потребности в общении у младших школьников использовалась методика изучения потребности в общении О.П. Елисеева, адаптированная для детей младшего школьного возраста [2].

Во время исследования потребности в общении обучающиеся с ЗПР не охотно отвечали на вопросы, хотели закончить побыстрее. Количественные данные показывают, что у большинства младших школьников с ЗПР - 79% потребность в общении находится на низком уровне. Обучающиеся с ЗПР обладают повышенной обидчивостью, раздражительностью, значительными трудностями вхождения в новый коллектив, они не стремятся к общению со сверстниками, чувствуют себя скованно в новом коллективе, испытывают трудности в установлении контактов, не отстаивают своё мнение, тяжело переживают обиды, редко проявляют инициативу в общении. Остальные 21 % имеют потребность в общении ниже среднего.

У обучающихся с нормой психического развития потребность в общении у 21% находится на среднем уровне, 32% - выше среднего, 18% - высокий уровень; и лишь у 21 % уровень ниже среднего. Из количественных данных видно, что младшие школьники с нормой психического развития чаще инициируют общение, отстаивают свою позицию, стремятся к расширению круга общения. В среднем потребность в общении обучающихся с ЗПР гораздо ниже потребности обучающихся с нормой психического развития.

Для выявления связи компонентов коммуникативной компетентности и потребности в общении был рассчитан коэффициент корреляции, который отображен в таблице 1.

Таблица 1

Корреляционная зависимость компонентов коммуникативной компетентности и потребности в общении

Обучающиеся	Когнитивный компонент	Эмоциональный компонент	Поведенческий компонент
с ЗПР	0,85	0,77	0,75
с нормой психического развития	0,77	0,75	0,75

Высокий уровень развития компонентов коммуникативной компетентности у младших школьников с ЗПР коррелирует с высоким уровнем развития у них потребности в общении. Выраженная потребность в общении с партнером, инициативность в контактах, разнообразие мотивов общения с партнером наблюдается у детей с высоким уровнем развития компонентов коммуникативной компетентности.

Полагаем, что обогащение потребностно-мотивационной сферы общения младших школьников с ЗПР с партнерами является важным условием развития у них коммуникативной компетентности. Включение младших школьников с ЗПР в социально-ориентированные, коммуникативные игры, позволяющие детям решать различные коммуникативные задачи, является важным условием оптимизации их коммуникативного развития в инклюзивной среде.

Литература:

1. Батырева, С.Г. К вопросу о коммуникативной компетенции младших школьников / С.Г. Батырева // Начальная школа. - 2015. - № 11. - С. 32-35
2. Грецов А.Г., Азбель А.А. Узнай себя. Психологические тесты для подростков. – СПб., Питер, 2006. – С. 94-96.
3. Дмитриева Е.Е. Психологические особенности социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья: монография / Е.Е. Дмитриева, О.Н. Двуреченская // М.: ФЛИНТА; Н-Новгород: Мининский университет. - 2017. – 136 с.
4. Дмитриева Е.Е. Социально-личностное развитие как условие успешной школьной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. - 2014. - №3. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/493> (дата обращения: 22.01.2020)
5. Жуков Ю.М. Введение в практическую и социальную психологию / Ю.М. Жуков. - М., 1996. - 373 с.
6. Коркунов В.В., Рейт К.К. Сформированность поведенческого компонента коммуникативной компетентности младших школьников с нарушениями интеллекта // Специальное образование. - 2013. - №2. – С. 54-61
7. Лыскова Г.Т. Формирование коммуникативного взаимодействия на уроке в инклюзивном классе начальной школы [Электронный ресурс] // Концепт. - 2019. - №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnogo-vzaimodei-stviya-na-uroke-v-inkluzivnom-klasse-nachalnoi-shkoly> (дата обращения: 22.01.2020)
8. Мосявра Е.А. Развитие коммуникативной компетентности у младших школьников с ЗПР // Специальное образование. - 2014. - №10. - С. 212-215
9. Об утверждении ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 // Вестник образования. - 2015. - № 5. - С. 56-79

10. Померанцева Т.А. Основные компоненты социализации и индивидуализации младших школьников в современном социокультурном обществе // Вестник Мининского университета Н. Новгород, 2018. - №3 - С. 8

11. Рябцева Н.В., Терлецкая О.В. Опыт формирования коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников // Вестник Мининского университета Н. Новгород, 2018. - №2 - С. 1-12

12. Степина О.С. Коммуникативные умения младших школьников с задержкой психического развития // Специальное образование. - № 4(8). – 2007. – С. 48-55

13. Триггер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р.Д. Триггер. СПб.: Питер, 2008. - 192 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна

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

бакалавр Ерофеева Екатерина Андреевна

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

ЗНАЧЕНИЕ ЛОГОТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РАССКАЗА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос коррекции нарушений рассказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня посредством логотехнологий. Предлагается авторская комплексная диагностическая методика обследования рассказа с позиции основных критериев связной речи (логичность, связность, последовательность, правильность, выразительность).

Ключевые слова: связная речь, ОНР, рассказ, дошкольники, логотехнологии.

Annotation. This article deals with the issue of correction of narrative disorders in older preschool children with General speech underdevelopment of level III by means of logotechnologies. The author offers a comprehensive diagnostic method for examining a story from the point of view of the main criteria of coherent speech (logic, coherence, consistency, correctness, expressiveness).

Keywords: connected speech, ONR, story, preschoolers, of lovetechnology.

Введение. В настоящее время одной из актуальных проблем в логопедии является вопрос о коррекции нарушений рассказа у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Ведь одним из важных показателей готовности детей к школьному обучению является уровень сформированности связной речи, который заключается не только в умении формировать и грамотно передавать мысли ребенка, но и в умении составлять рассказ.

Вопросам своеобразия связной речи у детей с ОНР посвятили свои исследования целый ряд известных ученых и педагогов (Глухов В.П., Левина Р.Е., Чиркина Г.В., Жукова Н.С. и другие).

Ф.А. Сохин, М.С. Лаврик, Т.Б. Филичева, Т.А. Ладыженская, А.М. Бородич изучали развитие связной речи, они искали критерии, которые бы смогли оценить связность речи. За основной показатель они взяли умение использовать связи между фразами и предложениями, умение видеть композиционные части текста и его структуру, способность построить текст структурно, видеть взаимосвязь компонентов текста.

В настоящее время стал очевидным рост количества дошкольников с общим недоразвитием речи. С каждым годом из-за биологических и социальных причин растет процент детей с ОНР III уровня, поэтому необходимо как можно раньше диагностировать, построить план работы по коррекции данного нарушения.

В настоящее время в работе с детьми, которые имеют речевые нарушения, результативным и коррекционным средством для формирования всех сторон речи являются логотехнологии. Данные технологии оказывают познавательное, коррекционное, развивающее педагогическое воздействие, которое показывает положительный результат при исправлении речевых нарушений. Особый вклад в развитие логотехнологий внесли В.М. Акименко, Е.А. Дьякова, Н.М. Борозинец., Т.С. Шеховцова.

Существуют такие логотехнологии: мнемодорожки, мнемоквадраты, мнемотаблицы, блок – квадраты (В.П. Глухов), предметно-схематические модели (Т.А. Ткаченко), схемы составления рассказов (Л.Н. Ефименкова), коллажи (Т.В. Большева). Поиски современных логотехнологий, которые позволили бы сделать процесс коррекции нарушений рассказа более легким и интересным, продолжаются, поэтому данный вопрос актуален и по сей день.

Однако исследований, посвященных изучению логотехнологий, как средства, позволяющего исправить нарушения рассказа ребенка с общим недоразвитием речи не так уж и много. В связи с этим статья, в которой говорится о логопедической коррекции нарушений рассказа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи посредством логотехнологий является актуальной.

Целью данной статьи является освещение вопроса нарушений рассказа у старших дошкольников с ОНР и представление варианта авторской комплексной диагностической методики обследования рассказа с точки зрения основных характеристик связной речи (связность, логичность, последовательность, правильность, выразительность).

Изложение основного материала статьи. Старший дошкольный возраст является важным в становлении связной речи, умении составлять рассказ: именно в этот период происходит закладка ситуативной и контекстной речи, появляются первые формы внутренней речи и монологическая речь.

Основными критериями развернутых высказываний являются: последовательность, связность, и логичное по смыслу оформление сообщения, соответствующее теме и коммуникативной задаче [7, с. 214].

«Связная речь – это тематически объединённые фрагменты речи, которые представляют собой единое смысловое, структурное целое развернутое изложение» [4].

Связное высказывание отражает не только степень эмоционального и вербального, но и интеллектуального развития ребенка. Связное высказывание отражает богатство речи ребенка, говорит о том, что ребенок усвоил нормы языка и речи, а также и грамматический строй [2, с. 420].

Особенностями связной речи в норме являются: логичность, развернутость, произвольность, программированность и непрерываемость. Дети 5-7 лет с недоразвитием связного высказывания узко воспринимают окружающую их действительность, окружающий их мир, они не всегда выделяют и определяют причинно – следственные связи и отношения между событиями, явлениями, действиями, у таких детей не хватает речевых средств [4, с. 76].

Изучением вопросов составления рассказа в речи дошкольников занимались Л.А. Пеньевская, Т.А. Ладыженская и многие другие специалисты. М.М. Алексеева и Б.И. Яшина отмечают, что возраст 5-6 лет является важным периодом, когда идет овладение монологической речью, именно в этот период времени ребенок усваивает морфологические и синтаксические особенности языка. К этому возрасту заканчивается процесс фонематического развития речи [1].

По мнению А.В. Текучева, рассказ – единица речи, в которой присутствуют компоненты языка, представляющие собой единое целое, которое подчиняется законам грамматического строя и логики данного языка, что еще раз говорит о том, что и предложение является одной из разновидностей связной речи. Рассказ – сложная форма речевой деятельности, которая включает в себя систематичность и последовательность.

В процессе составления рассказа выделяются два основных этапа:

1. Семантический – связан с отбором элементов.
2. Связан с оформлением рассказав соответствии с грамматическими нормами языка.

Детям с общим недоразвитием речи трудно составить рассказ. Они делают длительные паузы, не знают с чего им начать, а если начинают составлять рассказ, то, как правило, используют шаблоны, образцы, клише-образную речь: «Жили были ...». Также в попытках составления рассказа дошкольники стараются избегать употребления сложных конструкций, заметно преобладание простых распространенных предложений.

При составлении рассказа по картине дети указывают на главное лицо и его действие, не обращая внимания на отдельные второстепенные предметы, которые использует главное лицо. Очень часто дети возвращаются уже к сказанному, теряют основные моменты, застревают на мелочах. Могут неточно употреблять многие лексические значения в рассказе, очень мало используют слов, обозначающих признаки, качества, состояния действий и предметов.

Дети путают рода и числа, не всегда до конца понимают логико-грамматические структуры, которые в свою очередь определяют не только временные, но и пространственные, и причинно-следственные отношения. Нет завершенности рассказа.

Рассказ описательного характера малопонятен для них, они заменяют его отдельным перечислением предметов и их частей. Отмечаются затруднения в описании игрушек или предмета по плану, предложенном логопедом. Дети часто нарушают логичность рассказа, заменяя его на перечисление отдельных признаков или частей объекта, что приводит к незаконченности начатого и возвращению к ранее сказанному [3, с. 95].

Наряду с употреблением в рассказе правильных предложений, встречаются также аграмматичные, обычно возникающие вследствие ошибок управления и согласования, зачастую отмечаются ошибки в сложноподчиненных предложениях, где много союзов и предлогов.

В современном мире существует огромное количество приемов, методик, логотехнологий по коррекции нарушений рассказа. Так, например, Л.Н. Ефименкова предложила классификацию приемов работы по развитию речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи и предложила поделить всю коррекционную работу на три этапа или стадии. На каждой стадии вводится работа по развитию связной и фразовой речи, а также лексики. Развитие составления рассказа – основная задача третьего этапа. Работу необходимо начинать с понятия о слове, о связи слов в предложении. Обучать дошкольников с общим недоразвитием речи необходимо сначала подробному, затем творческому и выборочному пересказу. После любой формы пересказа должен быть анализ текста. Далее детей рекомендуется обучать составлению рассказа на основе личного опыта [5].

На логопедических занятиях необходим грамотный подбор логопедических технологий, например, таких как мнемодорожки, мнемоквадраты, мнемотаблицы, блок – квадраты (В.П. Глухов), предметно-схематические модели (Т.А. Ткаченко), схемы составления рассказов (Л.Н. Ефименкова), коллажи (Т.В. Большева).

Самой известной методикой исследования связной речи является методика В.П. Глухова. В основе разработанной авторской (Жулина Е.В., Ерофеева Е.А.) комплексной методики обследования рассказа с точки зрения основных характеристик связной речи у детей с ОНР лежат задания и критерии оценки из классических методик: В.П. Глухов, И.Ф. Павлаки, Р.И. Лалаева.

В целях комплексного обследования рассказа детей используется серия заданий, которая включает:

1. Обследование связной речи.
2. Обследование логичности.
3. Изучение последовательности.
4. Обследование правильности речи.
5. Обследование выразительности речи.

Материал: четыре сюжетные картинки, тексты (сказка «Репка», сказка Гаршина В.М. «Лягушка-путешественница»).

Описание заданий:

Первое задание позволяет определить возможности дошкольника выявить умение устанавливать лексико-смысловые отношения между частями текста с помощью сюжетных картинок.

Второе задание позволяет определить, насколько развито умение последовательно передавать структуру текста, содержание целого текста и отдельных частей.

Читается сказка «Репка». Текст произведения прочитывается дважды, перед повторным чтением дается установка на пересказ.

Цель следующего задания: выявить возможность детей выстроить последовательность в только что прочтенной сказке «Репка». Ребенку задаются вопросы: «Что было в начале сказки?», «Что было в конце?», «Кто тянул репку за дедом?», «Кто тянул репку за кошкой?».

Целью четвертого задания является необходимость выявить у детей правильность понимания предметов, обобщающих понятий, антонимов, синонимов, прилагательных, цветов, чисел, падежей, суффиксов.

Следующее задание позволяет выявить у детей правильность понимания прочитанного текста. Дополнительный материал: знакомая детям сказка: «Лягушка-путешественница». Текст произведения читается, далее задаются вопросы по сказке: «О чем спросила лягушка у утки?», «Что придумала лягушка?», «Что будет, если утка закрикает?», «Почему лягушка не долетела до юга?».

Последнее задание позволяет определить способность ребенка к изменению голоса по громкости при произнесении различного речевого материала по команде.

Количественная и качественная оценка выполнению заданий опиралась на модифицированную балльную систему оценок. Каждый ответ оценивался:

0 баллов - отказ от выполнения.

1 балл - выполнение с ошибками.

2 балла - выполнение с ошибками и их самостоятельное исправление.

3 балла - правильное выполнение.

Затем суммировались баллы, и если у ребенка выполнено 80-100% (больше 14 баллов) от всех заданий, то это высокий уровень, если от 50-80% (9-13 баллов) - средний, и меньше 50% - низкий. Затем вычислялась сумма баллов по каждому заданию методики в целом, полученное абсолютное значение переводилось в проценты. В конечном итоге строились сравнительные диаграммы.

Анализируя рассказ ребенка, основное внимание следует обратить на содержание текста, на связность, логичность и последовательность между словами, между предложениями и между частями текста. Необходимо отметить наличие смысловых пропусков, повторов, паузы, аграмматизм, а также степень самостоятельности и выразительности речи.

Разработанное авторами статьи комплексное обследование пересказа позволяет оценить связность речи с позиции ее основных характеристик. Основными критериями оценки являются: логичность, связность, последовательность, правильность (лексика и грамматика), выразительность.

Выводы. Разработанная авторская комплексная методика обследования рассказа позволит выявить проблемы в развитии связной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня. Данная комплексная методика дает возможность проанализировать проблемы в развитии связной речи с позиции основных ее критериев (логичность, связность, последовательность, правильность, выразительность). Учитывая, что старший дошкольный возраст является сензитивным периодом речевого и психического развития ребенка, важно именно в этот период своевременно выявить недостатки в речевом развитии и корректировать их.

Таким образом, можно сделать вывод, что на сегодняшний день современных логопедических технологий по коррекции нарушений рассказов у дошкольников с общим недоразвитием речи очень много. Любая из представленных логотехнологий может быть использована для коррекции нарушений рассказа детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, но при выборе технологии формирования навыков рассказа и при применении их в работе, нужно вызывать желание и интерес детей к определенному типу деятельности, важно учесть индивидуальные и возрастные особенности.

Литература:

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст] / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2016. – 400 с.
2. Выготский, Л.С. Детская речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 2016. – 420 с.
3. Глухов, В.П. Исследование особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи [Текст] / В.П. Глухов, М.Н. Смирнова // Логопедия. – М., 2015. – № 3. – 13-24 с.
4. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / В.П. Глухов. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: АРКТИ, 2014. - 168 с.
5. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников [Текст] / Л.Н. Ефименкова. – М.: Педагогика, 2015. - 133 с.
6. Жулина Е.В., Аргунова С.Е. К вопросу о развитии связной речи в условиях дизонтогенеза. Журнал «Проблемы современного педагогического образования». Издательство: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (Ялта) ISSN: 2311-1305. 2017 г., с. 173-179
7. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 2015. – 105 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна

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

бакалавр Спиридонова Мария Алексеевна

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

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОСОДИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ И НОРМОЙ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос диагностики уровня развития просодики у дошкольников с заиканием и нормой развития. Предлагается модифицированная диагностическая методика Н.А. Власовой и Е.Ф. Рау обследования нарушения просодики у детей с заиканием по компонентам, таким как: темп, ритм, мелодика и интонация.

Ключевые слова: просодика, заикание, диагностика, дошкольники.

Annotation. This article examines the issue of diagnosing the level of prosodic development in preschool

children with stuttering and developmental norm. The modified diagnostic method of N.A. Vlasova and E.F. Rau for examination of prosodic disorders in children with stuttering by components such as tempo, rhythm, melody and intonation is proposed.

Keywords: connected speech, stammering, diagnosis, preschoolers.

Введение. В настоящее время одной из актуальных проблем в логопедии является вопрос о коррекции нарушений просодической стороны речи. На данный момент одним из наиболее сложных патологий речи является нарушения темпо-ритмической организации речи. По мнению Бутко Г.А. данная категория детей нуждается в ранней логопедической помощи [1].

Изучение просодических нарушений при заикании является актуальным вопросом в современной логопедии, так как при заикании страдает вся речевая система в целом, что негативно отражается на общении, на социальной и профессиональной адаптации людей [7]. Из года в год все больше появляется детей, у которых наблюдается заикание, которое возникает из-за различных причин, таких как биологических и социальных. Если же данное нарушение вовремя не обнаружить и не начать работу по коррекции, то у детей большей вероятностью могут появиться вторичные нарушения, которые сложнее будет исправить. По статистике частота возникновения заикания 1,5-3% от всего населения [2].

Большой вклад в изучение и применение логопедической ритмики при заикании внесли такие ученые как Волкова Г.А., Филатова Ю.О., Н.А. Власовой и Е.Ф. Рау и Н.Н. Гончарова. Анализ их трудов подчёркивает, что логоритмика является формой активной терапии и представляет собой систему двигательных упражнений, связанных с одновременной речевой активностью, что положительно влияет на заикание. В логоритмические занятия входят слова, музыка и движения, причем это выполняется одновременно. Такие занятия не могут обойтись без музыкально-двигательных игр, а также без речевых и пальчиковых игр. В таких занятиях акцент идет на развитие мелкой и крупной моторики. Включение танцев и пения будет нелишним. Логоритмические занятия состоят из ритмических игр с музыкальными инструментами [8].

Для успешного результата в логоритмических занятиях используется музыка, так как именно она хорошо влияет на настрой ребенка, а это в свою очередь позволяет усваивать материал быстрее лучше и продуктивнее, ведь очень важно создать для ребенка хороший настрой. При положительных реакциях ребенка процесс происходит наиболее благоприятно и результативно.

История практики доказала, что быстрому развитию речи и музыкальности, формированию положительного эмоционального настроения способствует регулярное проведение логоритмических занятий [3]. Практическая значимость заключается именно в возможности применения разработанной системы дифференцированного логоритмического воздействия в работе логопеда в специальных логопедических группах дошкольных учреждений [6].

В связи с этим использование логопедической ритмики в системе коррекционной работы по преодолению заикания является актуальной.

Целью данной статьи является теоретически и экспериментально изучить нарушения просодики у дошкольников с заиканием.

Изложение основного материала статьи. Заикание это нарушение темпо-ритмической организации речи, которое вызвано судорожным состоянием мышц речевого аппарата [9]. Такое речевое нарушение известно человеку уже очень давно, с тех пор, как существует человеческая речь. Именно заикание является одним из самых распространенных и сложных расстройств речи. Чаще всего оно возникает в раннем детстве и при отсутствии вовремя оказанной помощи может сохраняться на протяжении долгих лет.

Г.А. Волкова, Ю.А. Кульмин, Р.Е. Левино И.А. Поварова отмечают, что заикание почти всегда появляются в нарушении плавности ритма, который объясняется всевозможным родом повторений, прерываний, или подливания отдельных слогов и звуков. Это объясняется судорогами мышц речевого аппарата, а также изменениями в просодике высказывания, то есть в высоте и силе звука, темпе речи и нарушением дыхания. Нарушаются словесные ударения, ритм, интонация. Речь становится прерывистой, с необоснованными повторениями, паузами, также изменяются темп и громкость произношения, высота, тембр и сила голоса, связанные с речевыми намерениями, эмоциональным состоянием заикающегося. Несмотря на это, отмечаются и приспособительные изменения мимики, артикуляции и позы [10].

Темп характеризуется числом звуков, которые произносятся в секунду. Из этого можно сказать, что темп это скорость произношения речи в определенный отрезок времени. Сейчас выделяют 3 вида темпа: нормальный, медленный (брадилалия) и быстрый, который включает в себя баттаризм и полтерн [5]. Однако стоит отметить, что у одного и того же человека темп может быть одновременно как и стабильным, так и изменяющимся [11].

Звуковым союзом при помощи чередования ударных и безударных слогов является ритм речи. Ритм и темп представляют очень сложной взаимосвязь и взаимозависимость [1]. Принято различать несколько элементов ритма. Именно регулярность является основным элементом ритма в речи.

Интонация является главной составляющей просодии. Именно через нее можно обнаружить смысл речи и ее значение. Она является одной из самых важнейших элементов устной речи. Интонация является сложным явлением, в которое входят определенные акустические компоненты, такие как тембр голоса, его тон, сила или интенсивность отклика голоса, логическое ударение и пауза. Именно эти компоненты входят в организацию и членение речевого потока в соответствии со смыслом передаваемого сообщения [4].

При заикании такие просодические компоненты как темп, ритм, мелодика, интонация нарушаются.

В настоящее время существует много разных диагностических методик качественного и количественного анализа уровня развития просодики у детей с заиканием. Исследование было проведено с помощью модифицированной диагностической методики Н.А. Власовой и Е.Ф. Рау обследования нарушения просодики у детей с заиканием по компонентам, таким как: темп, ритм, мелодика и интонация.

В экспериментальном изучении были набраны две группы дошкольников. Первая группа – контрольная (20 человек), вторая группа – экспериментальная (20 человек с заиканием). Для изучения темпа речи у детей были подобраны задания с одинаковыми содержанием и требованиями.

Диагностика проводилась по следующим направлениям:

1. Обследование темпа.

• Параметром измерения является слог. Характеристикой темпа является количество слогов в выделенный промежуток времени. Использовался следующий материал для данного исследования: диктофон, секундомер, а также предложения, которые представлены ниже.

Сказать предложение:

- 1) «Петя пошел в лес за ягодами и грибами».
- 2) «Таня громко плачет, уронила в речку мячик».
- 3) «Вертолет полетел мимо деревьев».
- 4) «Море сегодня очень спокойное».
- 5) «Собака съела свой кусок мяса».

Количественная и качественная оценка:

0 баллов - патологически медленный темп (1-2 сл в сек), патологически быстрый темп (более 9 сл в сек).

1 балл - замедленный темп (2-3 сл. в сек), убыстренный темп (7-8 сл. в сек).

2 балла – темп в норме (4-5 сл. в сек) – 2 балла.

2. Обследование ритма и интонации.

• Прослушать ритм с закрытыми глазами, а после этого простучать за ритмические рисунки типа:

/// //; /// // //; /// // ///. (прием «музыкальное эхо») (Волкова Г.А).

• Слуховой самоанализ – понимание речи.

Прочитать ребенку:

Мальчишки построили во дворе снежную горку. Полили её водой и пошли домой. Федька не работал. Он всегда дома сидел, да в окно глядел. Когда мальчишки ушли, Федька нацепил лыжи и пошёл на горку. Чирк лыжами по снегу, и подняться не может. Что теперь ему делать? Федька взял мешок с песочком и посыпал эту большую горку. Прибежали мальчишки. Как же теперь будем кататься? Обиделись мальчишки на Федьку и заставили его песок снегом засыпать. Федька снял лыжи и стал горку снегом засыпать, а мальчишки снова полили её водой. Федька решил сделать им ступеньки, чтобы было легко подниматься.

• Ритм в слове (Классификация слов по А.К. Марковой).

Ребенок повторяет слова:

- Открытых слоги без стечения согласных:

Двусложные:

дыня, вода, мыло, вата, кофе

Трехсложные:

лопата, собака, кубики, кабина, панам

- Из 4-5 слогов со стечением согласных в начале, середине, конце слова: снег, капуста, крыша, кошка, мостик, скворечник, простокваша, лекарство, сквозняк, телевизор, сковорода, свисток, милиционер, аквариум, парикмахерская, строительство.

• Ритм и интонация во фразе.

Ребенок повторяет фразы:

а) Повествовательные

- «ПЕТЯ пошел гулять», «Петя ПОШЕЛ гулять», «Петя пошел ГУЛЯТЬ»

- «МОЛОКО убежало на плиту», «Молоко УБЕЖАЛО на плиту», «Молоко убежало на ПЛИТУ»

- «КИРИЛЛ подвернул ногу», «Кирилл ПОДВЕРНУЛ ногу», «Кирилл подвернул НОГУ»

«МОСКВА столица России», «Москва СТОЛИЦА России», «Москва столица РОССИИ»

б) Восклицательные

- «Я тебя люблю!», «Я ТЕБЯ люблю!», «Я тебя ЛЮБЛЮ!»

- «МЫ хотели поиграть!», «Мы ХОТЕЛИ поиграть!», «Мы хотели ПОИГРАТЬ!»

- «ВЕРТОЛЕТ сейчас полетит!», «Вертолет СЕЙЧАС полетит!», «Вертолет сейчас ПОЛЕТИТ!»

в) Вопросительные

- «МАМА намыла посуду?», «Мама НАМЫЛА посуду», «Мама намыла ПОСУДУ?»

- «СКОРО придет Весна?», «Скоро ПРИДЕТ Весна?», «Скоро придет ВЕСНА?»

- «САМОЛЕТ скоро полетит?», «Самолет СКОРО полетит?», «Самолет скоро ПОЛЕТИТ?»

Количественная и качественная оценка:

Ребенок не справляется с заданием – 0 баллов

Ребенок частично справляется с заданием – 1 балл

Ребенок полностью справляется с заданием – 2 балла

3. Обследование мелодики

• На материале шепотной, сопряженной, отраженной, вопросно-ответной форме речи, пересказ, рассказ.

1) Шепотная речь – логопедическое занятие проводится на материале шепотной речи, плавным дыханием без судорожной активности.

Повтори:

- «В лесу рос красивый цветок. Цветок рос посередине поляны. Это был подснежник. Как красивы душистые подснежники! Стала Маша рвать подснежники. Набрала целую корзину. И пошла домой».

- «Ученик Юра Аряев собирал пазлы. Пазлов было много. Пришёл Аскар Абдурахимов. Мальчики вместе решили собрать картину. Так Аскар помог своему товарищу».

- «Утром все люди идут на работу. Тетя Ира работает на стадионе. Она ночной сторож. На стадионе играют в футбол. Тетя Ира хороший рабочий».

2) Сопряженная речь – детям дается образец речи, они внимательно слушают задание, и повторяют вместе с логопедом:

«Вот ворона на крыше помятой

Так с холодной зимы и осталась лохматой...

А уж в воздухе — веет весной,

Даже дух занялся у вороны...

Вдруг запрыгала назад глупым скоком,

Вниз на землю глядит она задом:

Что белеет под нежною травкой?

Вон желтеют под серою лавкой

Прошлогодние мокрые стружки...

Это всё у вороны — игрушки,
И уж так-то ворона довольна,
Что весна, и дышать ей привольно!..»

3) Отраженная речь – детям дается образец речи, но их лишают поддержки в виде словестных проговариваний

«Плыли по небу тучечки.
Тучечек — четыре штучечки:
от первой до пятой — люди,
шестая была верблюдишкой.
К ним, любопытством объята,
по дороге пристала седьмая,
от нее в очень синем небе
разбежались за цветочком цветочек.
И, не знаю, спугнула восьмая ли,
тучечки взяли все — и растаяли.
И следом за ними, гонясь
солнце погналось — опять и опять.

4) Полуотраженная речь – появляется элемент самостоятельной речи, которую ребенок вставляет в конструкцию, добавляя одно-два слова. Ребенку даются различные картинки.

«Что изображено на картинке?»
- «На картинке изображен слон» ...

5) Вопросно-ответная форма – логопед задает вопрос, а ребенок сам составляет конструкцию ответа.

Темы вопросов:

«Какое у тебя сегодня настроение?»
«Что ты сегодня делал?»
«Какое твоё любимое животное?»
«Чем ты любишь заниматься в свободное время?»

6) Рассказ – ребенку предлагается изучить сюжетные картинки и рассказать рассказ, опираясь на них.

Картинки на тему «Кошка бегала за мышкой»

7) Пересказ – ребенок пересказывает знакомый текст.

Текст:

«Весна. Солнце пригрело. Побежали ручейки в лесу. Прилетели птицы. Птицы выводят много птенцов. Весело скачет по лесу белка и зайчик. Волк вышел на охоту и чует добычу. Лисица вывела лисят на поляну. Медведица со своими медвежатами рычит у берлоги. Над цветами летают пчелы и бабочки. Все очень рады весне».

Количественная и качественная оценка:

Ребенок не выполняет задание – 0 баллов

Ребенок выполняет, но допускает ошибки – 1 балл

Норма выполнения, нет ошибок в повторении – 2 балла

Затем суммировались баллы, и если у ребенка выполнено 80-100% от задания, то ему выставлялось 2 балла, если от 50-80% - 1 балл, и меньше 50% - 0 баллов. Далее при подсчете полученных результатов благодаря проведенному исследованию, баллы суммируются по каждому проеденному заданию, и методики в целом. И точное полученное значение переводится в проценты. В конечном итоге строились сравнительные диаграммы.

Анализ результатов констатирующего эксперимента.

В ходе экспериментального исследования по изучению темпа, ритма, мелодики и интонации речи наглядно изучены результаты, при помощи которых появилась возможность составить общую картину о сформированности просодической стороны речи у детей с нормой речевого развития и у детей с заиканием.

Для исследования темпа, ритма, мелодики и интонации детей были подобраны задания, с одинаковыми содержанием и требованиями.

Таблица сравнения компонентов просодики у детей с нормой развития и заиканием

	Темп	Ритм	Мелодика	Интонация
Контрольная группа	97%	95%	91%	98%
Экспериментальная группа	58%	63%	65%	81%

Анализ таблицы показал, что дети из контрольной группы справляются намного лучше с заданиями, чем дети с заиканием. Контрольная группа без особых трудностей справилась с предложенными заданиями на просодику. Дети этой группы не только выполнили все на высокий балл, но и сохраняли спокойствие при выполнении различных заданий. Встречались ошибки при выполнении, но они были единичны. Например, трудность возникла при выполнении задания на ритм ударение во фразе, но при повторном произнесении интонации дети справлялись. У детей с заиканием возникло большое количество затруднений. Возникла трудность со слуховым самоанализом, и почти при всех выполнениях заданий. Детям сложно давались упражнения на ритм, особенно большие затруднения вызвало упражнение постукивание палочками. Даже при повторном объяснении задания дети чувствовали дискомфорт и неуверенность в действиях. Даже при наглядном объяснении возникали сложности. При выполнении задания на темп дети очень торопились и превышали норму сказанных слогов в секунду. Сначала показалось, что дети просто нервничают, и по-этому превышают норму, стараясь быстро прочитать. Вследствие чего была проведена беседа, где говорилось, что тут результат не важен, чтобы дети не волновались. Как только с детьми был найден положительный контакт, эксперимент повторился, но результаты остались такими же. Наилучшим результатом в экспериментальной группе были упражнения на интонацию.

Выводы. Модифицированная диагностическая методика Н.А. Власовой и Е.Ф. Рау позволит выявить проблемы в просодике у дошкольников с заиканием.

Данная модифицированная методика дает возможность проанализировать проблемы в развитии темпа, ритма, мелодики и интонации. С помощью методики можно просмотреть, насколько сильно нарушены просодические компоненты, сравнивая с детьми с нормой развития.

Литература:

1. Бутко Г.А. Развитие система ранней комплексной помощи детям с ОВЗ в учреждения образования и здравоохранения Мининкий вестник том 7 № 4. 2019
2. Выгодская, И.Г. Устранение заикания у дошкольников в игре / И.Г. Выгодская - М., 2017
3. Гринер, В.А. Логопедическая ритмика для дошкольников / В.А.Гринер. - М., - 2017.
4. Елена Ворошилова: Коррекция заикания у дошкольников. Методическое пособие. Под. ред. Цветковой Т.В. Издательство «Сфера», 2012 г., 64 с.
5. Жукова Н.С. и др. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филочева. — Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998. — 320 с. (Серия «Учимся играя»)
6. Жулина Е.В., Кадикина М.В. Логопедическая ритмика в комплексной работе по преодолению ОНР у детей старшего дошкольного возраста «Проблемы современного педагогического образования» 2019. № 63-2. С. 171-173.
7. Лурья А.Р. Язык и сознание / Под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во Московского университета, 1979. – 320 с.
8. Нищева Н.В. Логопедическая ритмика в системе коррекционно-развивающей работы в детском саду. Под ред. Ильина В.М. Издательство «Детство-Пресс», 2014 г., 96 с.
9. Селиверстов В.И. Заикание у детей: Психокоррекционные и дидактические основы логопедического воздействия: Учеб. пособие для студ. высш. и средн. пед. учеб. Заведений, 4-е изд., доп. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
10. Филочева Т.Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филочева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина.— М.: Просвещение, 1989. — 223 с.: ил.
11. Филочева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. Монография. – М., 2000. – 314 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Зарипова Зульфия Филаритовна

Государственное бюджетное образовательное учреждение

«Альметьевский государственный нефтяной институт» (г. Альметьевск)

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «НЕФТЕГАЗОВОЕ ДЕЛО»

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы формирования компетенций студентов-бакалавров нефтегазового вуза в процессе обучения математическим дисциплинам в условиях реализации ФГОС ВО 3++. Представлены проблемы математической подготовки в нефтегазовом вузе, связанные с переходом к реализации нового федерального государственного стандарта. Охарактеризованы негативные тенденции в математической подготовке в вузе, усиливающиеся на современном этапе. Доказана необходимость перехода к поисково-творческим методам обучения.

Ключевые слова: математика, компетентностный подход, математическая компетентность, негативные тенденции в обучении математике, фундаментализация, контекстное обучение, метод проектов.

Annotation. The article deals with topical issues of forming the competencies of bachelor students of the oil and gas University in the process of teaching mathematical disciplines in the conditions of implementation of the FSES in 3++. The problems of mathematical training in the oil and gas University associated with the transition to the implementation of the new Federal state standard are presented. Negative trends in mathematical training at the University, which are increasing at the present stage, are characterized. The necessity of transition to search and creative methods of training is proved.

Keywords: mathematics, competence approach, mathematical competence, negative trends in teaching mathematics, fundamentalization, contextual learning, project method.

Введение. Система образования в России, особенно университетская, традиционно основана на принципе фундаментальности [1, с. 15]. Знание математики, ее основ - неотъемлемая часть культуры каждого цивилизованного человека. Знание математических методов первостепенная необходимость инженера нефтегазовой отрасли, так как развитие техники и технологии, инновации и стремительное развитие информационных технологий, оптимизация процессов предметной области не в последнюю очередь зависит от уровня его математической компетентности инженера.

Цель данной статьи состоит в рассмотрении проблем результативности компетентностного подхода в математической подготовке студентов-бакалавров направления «Нефтегазовое дело» в условиях введения ФГОС ВО 3++. Анализ проблем математической подготовки в системе высшего нефтегазового образования представляется весьма актуальным, так как и отрасль технического знания, составляющая основу содержания высшего нефтегазового образования, и область применения формируемых компетенций выпускника (нефтегазовое производство, смежные производства, рынок труда) находятся в стадии оптимизации и качественного переопределения.

В настоящее время нефтегазовое образование переживает сложный период перехода на новый государственный образовательный стандарт, получивший кодовое название ФГОС ВО 3++. В последние десятилетия отмечается шквал научно-прикладных исследований, посвященных реализации и результативности компетентностного подхода. Исследования обусловлены процессом информационной трансформации общества, в том числе темпами информационно-виртуальной, эколого-информационной трансформации производства. Интерференция многих циклических социально-культурных процессов

сопряжена с ростом объема междисциплинарных знаний, информации, коммуникативных связей. Вследствие чего возрастает необходимость пересмотра ряда понятий, связанных с фундаментальными знаниями, поиска новых принципов, методик, схем.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе мы становимся свидетелями того, что первичность фундаментальных понятий, в частности в обучении математике, уходит на второй план - становится вторичной. На первый план приходит анализ и визуализация данных. Одним из обязательных требований становится умение решить задачу с помощью математических прикладных пакетов. Конечно, умение представить данные графически, геометрически, образно – несомненно, является позитивным результатом, технические умения исполнителя решения задач с помощью систем компьютерной математики по инструкциям не менее значимы. Но мы склонны полагать, что этот результат нивелируется увеличением разрушительного воздействия на математическое образование, вызванного отходом от фундаментализации в угоду частным, локальным образовательным моментам. Зачастую, студент, получив типовое задание по математическому анализу, например, заключающееся в вычислении интеграла, пытается решить задание, введя подинтегральную функцию в программу прикладного пакета, не делая попыток решить его аналитически. Определенную негативную роль играют широко представленные в глобальной сети Интернета многочисленные онлайн-решебники и онлайн-калькуляторы. В большинстве случаев безуспешные попытки студента заканчиваются фразой «Интеграл неберущийся», хотя необходимые минимальные преобразования функции и применение определенного метода интегрирования дают положительный результат.

Появилась тенденция, проявляющаяся в том, что у студентов нет интереса к аналитическим методам и вообще к любому иному способу решения, не основанному на применении компьютера или телефона с выходом в интернет. Скорее всего, это связано с тем, что подавляющая часть современных студентов не может справиться с тождественными преобразованиями рациональных, иррациональных, показательных, логарифмических выражений, не знает тригонометрических формул. У многих наблюдаются пробелы в действиях с рациональными дробями. Некоторые геометрические факты вызывают неподдельное удивление у студентов, хотя они изложены в школьных учебниках. Изучаемые математические методы подавляющей частью студентов воспринимается с большой долей скепсиса, обусловленной прагматичным подходом к образованию и сопровождающейся риторическим вопросом: «А где мне это в жизни пригодится? Почему это необходимо изучать, компьютер вычислит». Как тут не вспомнить шуточное высказывание академика РАН В.И. Арнольда: «Зачем знать русский язык и уметь считать на пальцах, когда есть компьютер?» [2, с. 106].

Обратим внимание на еще одну негативную тенденцию. Современные студенты не могут вести записи по ходу лекции. Многие пропускают значимые моменты, попросту не записывают материал, объясняя тем, что не успевают. Большинство студентов не могут выделить главного, не структурируют записи. То есть по состоянию лекционной тетради можно сделать вывод об уровне общей грамотности, и, собственно говоря, математической грамотности.

Еще одна опасная тенденция - часть студентов, не понимая в некоторых случаях учебный материал, не может объяснить границы непонимания, в силу того, что не осознают эти границы. Пониманием математики является способность постижения ее знаков, системы, языка одним сознанием и восприятие другим сознанием через внешнее их выражение. Конкретизируя это определение применительно к математической деятельности, мы рассматриваем понимание как условие продуктивного формирования компетенций в процессе обращения участников образовательного процесса друг к другу. Очевидно, усвоение знаний, умений, навыков, компетенций в предметном поле математических дисциплин предполагает определенную меру понимания. Барьер понимания воспринимается как противоречие между имеющимся уровнем знаний, умений, навыков и уровнем предъявляемой познавательной задачи. Возникает вопрос, как построить учебный процесс в этих условиях, каков должен быть замысел педагогического воздействия в контексте эффективного формирования компетенций?

Последние десятилетия высшая школа Российской Федерации находится в состоянии перманентной модернизации, обусловленной в том числе изменениями в социально-культурной, экономической, политической жизни постсоветского общества. Изменения не обошли стороной и организацию системы высшего образования, проектируются на плоскость педагогической, образовательной, учебно-методической, воспитательной среды вуза. В условиях резко возрастающей неопределенности социально-экономических процессов, утвердившейся многоуровневой системы подготовки выпускников (бакалавриат, магистратура, аспирантура), усиливается оценка работодателями выпускников с бакалаврским дипломом как полуфабрикатов, не способных выполнять профессиональные обязанности в полном объеме. В силу этого затягивается вхождение студенческой молодежи в профессию. Таким образом, на поверхности следующая проблема - как поднять социальный статус бакалавра в глазах работодателя? Какие компетенции, формируемые в ходе изучения математических и смежных дисциплин, должны свидетельствовать о его готовности к профессиональной деятельности?

С сокращением аудиторных часов на общеобразовательные дисциплины на второй план уходит значимость знаний, в том числе фундаментальных, растет инфантилизм, снижается значимость самостоятельной работы и возможности самостоятельного принятия решений, катастрофически падает интерес к фундаментальным основам математики, физики, химии и т.д. При этом внешне декларируется, что необходимо как можно раньше приобщать студентов к научной деятельности.

Для того, чтобы повысить востребованность на рынке труда, выпускник вуза должен обладать определенным уровнем математической компетентности, являющейся ядром профессиональной компетентности. Под профессиональной компетентностью понимают интегральную характеристику профессиональных и надпрофессиональных компетенций. Профессиональная компетентность наряду с другими навыками, является целью и результатом слаженной работы системы (школа, колледж, вуз, производство), где каждый компонент не только должен обеспечить выполнение стандарта, но и работать на опережение, то есть способствовать выводу качества подготовки на более высокий уровень. Высокий уровень математической компетентности выпускника нефтегазового вуза мы рассматриваем как один из главных ресурсов дальнейшего развития нефтегазовой отрасли, важнейшее конкурентное преимущество в информационной экономике.

Математика представлена в учебном плане четырьмя дисциплинами: 1. Дифференциальное исчисление и аналитическая геометрия; 2. Интегралы и ряды; 3. Функции нескольких переменных и дифференциальные уравнения; 4. Теория вероятности и математическая статистика. Данные дисциплины направлены на

формирование общепрофессиональной компетенции ОПК-1, заключающейся в способности решать задачи, относящиеся к профессиональной деятельности, применяя методы моделирования, математического анализа, естественнонаучные и общинженерные знания.

Возникает вопрос, каким должен быть учебно-воспитательный процесс в нефтегазовом вузе, чтобы обеспечить готовность выпускников в ситуациях профессиональной деятельности применить соответствующие математические знания, интеллектуальные и практические навыки, личностные качества, приобретаемые в результате освоения основной образовательной программы?

При попытке ответить на этот вопрос, мы исходим из того, что «хорошо известно, что общие теоретические представления о форме и содержании образовательного процесса чрезвычайно подвижны, а само образование пребывало и пребывает в состоянии постоянной трансформации» [3, с. 90].

Особое внимание привлекает результативность математической подготовки на всех уровнях в контексте компетентного подхода. В связи с этим нами выявлены следующие проблемы математической подготовки в контексте введения ФГОС ВО 3++:

1. Проблема выбора содержания математических курсов, разумного сочетания строгости и целостности в условиях дефицита аудиторного времени.
2. Проблема выбора и сочетания организационных форм образовательной деятельности, методов и средств, адекватным целям формирования компетенций.
3. Проблема эффективного распределения аудиторного и внеаудиторного времени.
4. Проблемы проектирования учебно-методического сопровождения, нацеленного на формирование и укрепление компетенций.
5. Обеспечение максимальной эффективности каждого занятия.
6. Обеспечение эффективного оценивания процесса формирования компетенций.

Трудности построения содержания математических дисциплин по направлению «Нефтегазовое дело» обусловлены наличием комплекса взаимосвязанных проблем. В числе первых - нечетливость и неоднозначность требований работодателей на математические компетенции выпускников-бакалавров. Вторых - требования к математической компетенции задаются только рамочно, без конкретики. Анализ учебного плана позволяет говорить о том, что пока им воспроизводится «предметная подготовка» с ориентацией на приобретение совокупности знаний. Эта тенденция имеет глубокие исторические корни. Формирование компетенций пока в большей степени декларируется, то есть учебный план в определенной степени нерелевантен целевой установке на формирование и развитие компетенций. Мы полагаем, что необходимо осознать, что математические компетенции имеют сквозной характер, могут развиваться не только в ходе усвоения математических дисциплин. Они наращиваются в ходе изучения специальных дисциплин. Таким образом, следующая проблема - определение необходимой глубины формируемой общепрофессиональной компетенции как на уровне бакалавриата, так и на уровне магистратуры. Очевидно, что компетенция формируется в первую очередь на традиционных занятиях-лекциях и практических занятиях. Цель практических занятий - усвоение теории при решении задач. Подбор задач здесь крайне важен. По И.И. Мельникову: «Только в преподавании математики в качестве объекта и изучения, и метода развития личности выступает решение задач. Ученик должен войти, проникнуть внутрь самого сложного процесса, самого сложного умения, дарованного человеку - процесса принятия решения. Ему предлагают понять, что такое «решить задачу», как сформулировать проблему, как определить средства для решения, как разбить сложную задачу на взаимосвязанные цепочки простых задач. Решение задач постоянно подсказывает развивающемуся сознанию, что в создании нового знания, в решении проблем нет ничего мистического, размытого, неясного, что человеку дано разрушать стену незнания и это умение нужно развивать и укреплять. Индукция и дедукция - два кита, на которых держится решение,- призывают на помощь аналогию и интуицию, то есть как раз то, что во взрослой жизни даст будущему гражданину самому определить свое поведение в сложной ситуации» [2, с. 146].

В условиях цифровизации можно построить модель нефтяной залежи с пробуренными скважинами, выполнить модель гидроразрыва пласта. Образование обладает возможностью адаптации подобного рода профессиональных задач к учебному процессу. Моделирование и анализ данных поднимают математическую подготовку на другой уровень. При выборе методов обучения и организационных форм обучения стоит отдавать предпочтение активным и интерактивным. Как заметил М. Твен, человек, который не знает, куда идти, очень удивится, когда придет не туда. Проектируя практические занятия, необходимо подробно описать цели и задачи этапов занятия. При проведении занятий по математическим дисциплинам целесообразно использовать разнообразные средства и задания: дискуссии; иллюстративный материал, касающийся профессиональных проблем; работу в микрогруппах; анализ конкретных ситуаций. В процессе практического занятия можно организовать мастер-класс, использовать интернет-технологии, включить в канву занятия элемент занятия образовательной платформы «Открытое образование», можно дополнить аудиторное занятие выходом в ЭОР по дисциплине с целью самостоятельного изучения определенного фрагмента.

Также целесообразно расширить комплекс технологий, применяемых в обучении математике в нефтегазовом вузе. Важнейшее средство совершенствования подготовки бакалавров нефтегазового вуза – переход к поисково-творческим методам, применение активных методов обучения.

Контекстное обучение- это неигровой имитационный метод, посредством которого формируется представление о целостной модели будущей профессиональной или квазипрофессиональной деятельности. Здесь компетенции, включающие синтез знаний, умений, навыков математической деятельности и личностных характеристик предстают в качестве средства решения задач профессиональной области. Контекстное обучение успешно применимо в преподавании прикладных аспектов математики. Отметим, что целесообразен обзор методов, а далее анализ решений наиболее распространенных задач.

Метод группового решения нестандартных, творческих задач. Он удобен в построении и оценивании математической модели реальной ситуации из инженерной практики. Целесообразен при изучении дифференциального и интегрального исчисления, дифференциальных уравнений, теории вероятностей.

Метод проектов как совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную задачу с помощью самостоятельных действий студентов, обязательно включающий этапы постановки задачи, поиска информации по методам решения, выбор базы исследования, составление плана исследования, анализ результатов. Целесообразен при изучении математической статистики. В ходе выполнения проекта

предполагается организации выборочного исследования, обработка полученных результатов, интерпретация результатов, получение выводов.

Выводы:

1. В системе высшего нефтегазового образования в условиях перехода на ФГОС ВО 3++ субъекты образовательного процесса должны осознать четкие критерии результативности формирования компетенций, проектируемых в ходе математической подготовки.

2. При построении образовательной программы подготовки необходимо учитывать сквозной характер компетенций, формируемых математическими дисциплинами и развиваемых при изучении общепрофессиональных и специальных дисциплин.

3. Для преодоления негативных тенденций, проявляющихся в математической подготовке необходимы комплексные системные решения и адекватная образовательная политика, устраняющая недостаточную эффективность школьного образования в формировании компетенций, востребованных при изучении математики в вузе.

4. Необходимо переосмыслить целеполагание и арсенал организационных средств и методов обучения, обеспечивающих эффективность математической подготовки в контексте формирования компетенций.

Литература:

1. Лунин В.В. Фундаментальное университетское образование для химиков: бакалавриат или магистратура [Текст] / В.В. Лунин, В.Ф. Шевельков, Н.Е. Кузменько, О.Н. Рыжова // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2008. № 4. С. 14-21.

2. Образование, которое мы можем потерять [Текст]: сборник статей /под общей редакцией ректора МГУ В.А. Садовникова. Изд.второе, дополн. - М.: Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова: Институт компьютерных исследований. 2003. - 368 с.

3. Короткий Г.А. Образовательные парадигмы: из прошлого в будущее [Текст] // Обсерватория культуры. 2010. №6. С. 91-96.

Педагогика

УДК 376.112.4

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Звягинцев Максим Валерьевич

Кузбасский институт федеральной службы исполнения наказаний (г. Новокузнецк);

кандидат экономических наук, преподаватель Звягинцева Елена Николаевна

Кузбасский институт федеральной службы исполнения наказаний (г. Новокузнецк)

К ВОПРОСУ ОБ УРОВНЕ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ, ОСУЖДЁННЫХ 18 -20 ЛЕТ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ ПРЕСТУПЛЕНИЙ

Аннотация. Статистика совершённых преступлений свидетельствует о том, что люди с высоким уровнем образования совершают меньше преступлений и они менее тяжкие. Это свидетельствует о том, что наличие образования помогает человеку находить такие способы действия, которые являются приемлемыми с точки зрения закона и нравственности человека. В данной работе приведены данные о когнитивных и интеллектуальных способностях людей, осуждённых за совершение различных преступлений. Предлагаются педагогические и психологические способы коррекции образовательного уровня, что в будущем должно привести к профилактике совершения преступлений.

Ключевые слова: осуждённые, когнитивные способности, интеллектуальные способности, повышение уровня образования, профилактика совершения преступлений.

Annotation. The statistics of crimes committed indicate that people with a high level of education commit fewer crimes and they are less serious. This indicates that the presence of education helps a person find such methods of action that are acceptable from the point of view of human law and morality. This paper presents data on the cognitive and intellectual abilities of people convicted of various crimes. Educational and psychological methods of correcting the educational level are proposed, which in the future should lead to the prevention of crime.

Keywords: convicts, cognitive abilities, intellectual abilities, raising the level of education, crime prevention.

Введение. Идею о необходимости изучения личности человека перед оказанием на него педагогического воздействия высказывал ещё великий русский педагог К.Д. Ушинский. Особенно это актуально для лиц, которые осуждены за те или иные преступления. Ю.Ю. Бехтерев подчёркивал, что изучение личности должно предшествовать пенитенциарному воздействию на неё и проникать во все звенья исправительного учреждения.

Проведённые ранее исследования показали существенные отличия личности преступника от личности законопослушных граждан по ряду показателей [Мокрецова А.И., 1998]. Исследования проводились с помощью различных вариантов ММРІ (Миннесотский многоаспектный личностный опросник) который показал достоверные отличия по ряду шкал личности людей, совершивших преступления и личности законопослушных граждан.

Эти данные позволяют сделать определённые выводы, говорящие об акцентуации, профилю личности, её «сильным» и «слабым» сторонам. Однако, здесь необходимо сделать определённое замечание. Проведённые исследования показывают состояние личности в конкретный временной период, т.е. происходит констатация факта различия между личностью преступника и личностью законопослушного гражданина. До определённого момента, в ходе жизни, личности развивались примерно одинаково, но в точке бифуркации жизни происходит разделение путей или судьбы каждого из них. Личность законопослушного гражданина продолжает развиваться, а личность преступника начинает подвергаться воздействиям, приводящим к изменениям в ней, которые происходят по нарастающей и в дальнейшем с течением времени в личности и выявляются те изменения, которые и были зафиксированы исследованиями. Причём «точка бифуркации» жизни может быть в различном возрасте и соотнести её с конкретным

возрастным периодом представляется очень сложным. Исходя из этого, остро встаёт вопрос о недопущении bifurкации. В этом должна помочь профилактика совершения правонарушений и преступлений.

Одним из факторов профилактики преступлений является получение образования. По статистике, люди с высшим образованием совершают меньше преступлений, и они существенно отличаются по объекту и способу совершения преступлений от преступлений, совершённых людьми, имеющими более низкий образовательный уровень. Образование будет способствовать тому, что люди смогут качественнее управлять своей жизнью. Они получают возможность к выработке жизненных стратегий в зависимости от происходящих изменений. Личность с высоким уровнем образования, более пластична она сможет самореализоваться без необходимости нарушения закона, что будет благоприятствовать снижению уровня преступности. Конечно, кроме образования людям необходимо реализовываться и в трудовой деятельности, на что должны быть направлены усилия законодательной и исполнительной власти, однако и здесь специальное профессиональное образование сможет помочь, например, сформировать умения необходимые для самозанятости. Всё это и будет способствовать профилактике совершения правонарушений и преступлений.

Цель исследования. В августе 2017 года в ФКУ СИЗО – 2 ГУФСИН по Кемеровской области было проведено исследование личности осуждённых отбывающих наказание в отряде по хозяйственному обслуживанию в возрасте 18-20 лет, с целью оценки развития их когнитивных и интеллектуальных способностей, а также субъективного контроля и профессиональной мотивации. Было обследовано 18 человек. Эти лица были осуждены по статьям 111, 112, 158, 161 УК РФ, со сроками лишения свободы от 2 до 4 лет. Уровень образования: начальное профессиональное или средне-специальное.

Задачи исследования. Изучались следующие параметры: продуктивность внимания, объем памяти визуальной и аудиальной, лингвистические и математические способности, субъективный контроль и мотивация профессиональной деятельности. Для получения объективных параметров личности, осуждённых необходимо исследовать как можно больше параметров, составляющих личность [Звягинцев М.В., 2017], что в нашем случае не представляется возможным.

Методы исследования:

1. Продуктивность внимания, изучалась по корректурной пробе, позволяющей оценить степень сосредоточенности человека на процессе выполнения задания. Использовались буквенные таблицы Анфимова.

2. Объем визуальной памяти. Изучался максимальный объем кратковременной памяти визуальной модальности. Использовалась таблица с цифрами, которые после запоминания испытуемые должны были записать в те же самые места пустой таблицы.

3. Объем аудиальной памяти. Оценивался максимальный объем кратковременной памяти аудиальной модальности. Использовалось зачитывание рядов чисел с прогрессивным увеличением их числа, которое необходимо было запомнить и записать после команды руководителя.

4. Лингвистические способности, анализировались с помощью модификации теста Айзенка в редакции Р.С. Немова [Немов Р.С., 1995].

5. Математические способности, выявлялись с помощью модификации теста Айзенка в редакции Р.С. Немова [Немов Р.С., 1995].

6. Субъективный контроль. Методика представляет собой модификацию американского психолога Д. Роттера, выполненную в Ленинградском НИИ им. В.М. Бехтерева. Изучался «люкус контроля», который обозначает качество, характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результат своей деятельности внешним силам или внутренним силам. Определяет уровень ответственности за события, которые происходят в жизни человека.

7. Мотивация профессиональной деятельности по Замфиру. Характеризует уровень мотивации к избранной профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. В результате проведённых исследований были получены следующие данные (табл. 1).

Таблица 1

Показатели когнитивной сферы, интеллектуальных способностей и субъективного контроля личности осуждённых 18-20 лет находящихся в ФКУ СИЗО – 2 ГУФСИН по Кемеровской области, а также средние значения для данного возраста

Показатели	Среднее значение и среднее квадратичное отклонение	Среднее значение для данного возраста по Р.С. Немову [3]
Продуктивность внимания (в ед.)	0.83±0.22	0.75 – 1.00
Объём визуальной памяти (в ед.)	2.83±1.34	7±2
Объём аудиальной памяти (в ед.)	6.83±1.67	7±2
Лингвистические способности (в ед.)	104.2±4.48	100
Математические способности (в ед.)	78.3±19.02	100
Субъективный контроль (в ед.)	25.7±3.25	Нет данных

Показатель мотивации профессиональной деятельности у всех испытуемых был положительный.

Анализируя полученные данные можно сделать следующие выводы:

Что касается уровня продуктивности внимания, то среднестатистический показатель обследуемых по уровню продуктивности внимания оказался ближе к нижнему уровню нормы. Это говорит о недостаточном развитии данного показателя, потенциал которого в силу ряда причин не был реализован в полной мере. Хотя, как показывают среднестатистические данные возможности для развития данного показателя существуют.

Объём визуальной памяти обследуемых оказался значительно ниже среднестатистического показателя. Это можно объяснить тем, что у данной категории обследуемых этот вид памяти был развит недостаточно и в дальнейшем он крайне редко использовался, что не способствовало механической тренировке и улучшению уровня развития памяти данной модальности.

Объём аудиальной памяти обследуемых приближается к нижней границе нормы. Это связано с тем, что данные обследуемые постоянно используют память соответствующей модальности в повседневной жизни, что способствует механической тренировке, что и было отражено в исследовании.

Лингвистические способности обследуемых, соответствуют среднестатистическим значениям нормы. Это объясняется тем, что большинству из обследуемых русский язык является родным, и они смогли справиться с заданиями, но всё равно видно, что уровень образования оставляет желать лучшего, особенно в развитии словесно-логического мышления.

Математические способности оказались гораздо ниже среднего. Это объясняется низким уровнем математического образования. Так же данные способности редко используются в повседневной жизни, что не содействует развитию логического мышления.

Показатели уровня субъективного контроля в обследуемой группе достаточно высокий по оценочной шкале. Это говорит об адекватности отношения обследуемых к окружающей их социальной обстановке. Осуждённые данного отряда крайне взвешенно оценивают свои поступки и результаты, к которым они привели. В целом по результатам теста обследуемые ответственны и адекватны.

Показатель профессиональной мотивации у всех обследуемых положительный. Это значит, что выбор профессии они осуществляли осознанно, и готовы работать по своей профессии.

Выводы. Анализируя полученные результаты можно сделать вывод о том, что все показатели исследуемых параметров находятся на нижней границе нормы или ниже среднего. Необходимо отметить, что те, у кого образование средне-специальное давали более высокие показатели в испытаниях, чем те, у кого было только начальное профессиональное образование. Эти данные свидетельствуют о недостаточном развитии когнитивных процессов и при желании могут быть скорректированы. Коррекция необходима для профилактики дальнейших преступлений.

Для коррекции важно использовать следующие средства:

1. Педагогические средства (повышение уровня образования, участие в различных конкурсах, участие в беседах, круглых столах и др.).

2. Психологические средства (беседы с психологом, арт-терапия, тренинги и др.).

В содержательном плане они выглядят следующим образом.

1. Педагогические средства.

Повышение уровня образования. Необходимо для повышения уровня когнитивных и интеллектуальных способностей. Организовывать занятия в данном возрастном периоде необходимо согласно андрогогическим принципам. Направленность занятий на расширение кругозора. Формы: лекции, просмотр теле и видео программ познавательной направленности. Возможно применение дистанционных форм образования по согласованию с администрацией.

Участие в различных конкурсах. Конкурсы необходимо организовывать самые разнообразные, это могут быть спортивные, творческие и др. Конкурс рисунков, стенгазет, конкурс чтецов, участие в этих конкурсах будет способствовать увеличению уровня продуктивности внимания, увеличению показателей кратковременной памяти визуальной и аудиальной модальности.

Участие в круглых столах будет способствовать обмену мнениями, выработке умений слушать оппонента, принимать чужую точку зрения, согласовывать позиции с мнением окружающих и морально-этическими принципами и т.д.

2. Психологические средства.

Беседы с психологом. Данные беседы направлены на коррекцию психологическим проблем, состояний, а также профилактику противоправного, преступного поведения осуждённых.

Арт-терапия. Направлена на приобретение психологического опыта, опыта общения и принятия решений. Необходима для формирования опыта социального общения, опыта выхода из «щекотливых» ситуаций, чтобы не допускать совершения правонарушений в дальнейшей жизни.

Тренинги. Направлены на коррекцию различных состояний. Под руководством опытного психолога помогают преодолеть проблемы личностного характера, проблем в общении, поведении и т.д.

Исследование не отвергает возможности других объяснений, полученных данных, т.к. когнитивные и интеллектуальные процессы чрезвычайно многоплановые показатели, которые зависят от множества факторов, часть которых была учтена в процессе исследования. Было проведено обсуждение только на основании тех обстоятельств и исходных данных, которые фиксировались исследованием.

Исходя из проведённого исследования и определения средств коррекции, можно сделать вывод. Повышение уровня образования осуждённых 18 – 20 летнего возраста, как и «параллельное общение» и работа с психологом позволит сократить уровень повторных нарушений закона и будет являться одной из эффективнейших форм профилактики правонарушений в исправительных учреждениях ФСИН России.

Литература:

1. Звягинцев М.В. Педагогическая теория личности, как инструмент педагогики [Текст] / М.В. Звягинцев // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 56. – Ч. 4. С. 118-123.

2. Мокрецова А.И. и др. Рабочая книга пенитенциарного психолога [Текст] / А.И. Мокрецова, В.П. Голубева, А.В. Шамиса. – М.: - 1998 г. – 109 с.

3. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш.пед.учеб. заведений: в 3 кн.: Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 512 с.

УДК 376.36(045)

кандидат педагогических наук, доцент Золоткова Евгения Вячеславовна
 ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат педагогических наук, доцент Лаврентьева Марина Анатольевна
 ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
старший преподаватель кафедры специальной педагогики
и медицинских основ дефектологии Гришина Ольга Сергеевна
 ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КЕЙСЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ЛОГОПЕДОВ

Аннотация. В статье представлен опыт проектирования и применения педагогических кейсов в образовательном процессе по направлению подготовки Специальное (дефектологическое) образование профиль Логопедия. Материалы отражают позицию авторов по решению задач применения кейс-метода как эффективного образовательного ресурса в целях усиления практической подготовки и оценивания образовательных достижений будущих логопедов.

Ключевые слова: педагогические кейсы, проектирование, профессиональная подготовка, логопед.

Annotation. The article presents the experience of designing and using pedagogical cases in the educational process in the direction of preparation Special (defectological) education profile Speech therapy. The materials reflect the position of the authors in solving the problems of applying the case method as an effective educational resource in order to strengthen practical training and assess the educational achievements of future speech therapists.

Keyword: teaching cases, design, training, speech therapist.

Работа выполнена при поддержке сетевого гранта «конкурс научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров (МГПИ – ЧГПУ имени И.Я. Яковлева)» (руководитель – М.А. Лаврентьева, приказ № 1693 от 24.06.2019)

Введение. В отечественной системе высшего профессионального образования кейс-метод правомерно занял место в ряду интерактивных образовательных ресурсов. Педагогами отмечается его потенциал для разных этапов образовательного процесса с целью, как формирования интегративных характеристик востребованного специалиста, так и проведения мониторинговых мероприятий для оценки их становления. К сожалению, сегодня нет единых представлений о специфике проектирования и применения педагогических кейсов в образовании логопедов. Исследователи пытаются найти ответы на вопросы о том, каков алгоритм проектирования, что является средствами проектной деятельности, что представляет «кейс» как результат проектной деятельности и как образовательный продукт. Нерешенными в полной мере остаются вопросы и их применения в обозначенной сфере образования. Следовательно, разработка теоретико-методического обоснования экстраполяции кейс-метода в контекст профессиональной подготовки логопедов может быть признана теоретически и практически значимым направлением научного поиска в педагогике высшей школы.

Изложение основного материала статьи. Факультет психологии и дефектологии Мордовского государственного института имени М.Е. Евсевьева является непосредственным исполнителем Программы инновационного развития вуза и реализуемых на его базе федеральных целевых программ, проектов и грантов. В рамках данной деятельности факультет конструктивно взаимодействует с ведущими научными, образовательными центрами и вузами России по таким аспектам сотрудничества, как: научно-исследовательская, научно-образовательная, научно-методическая, информационная и общественная деятельность [4]. В связи со взятыми обязательствами в рамках сетевого взаимодействия с образовательными организациями преподавателями факультета проделана значительная организационная и учебно-методическая работа. В настоящее время профессиональная подготовка логопедов в вузе осуществляется с учетом поставленной стратегической задачи – формирования у обучающихся способности самообразования на основе осознаваемой ими цели обучения и умения управлять своими действиями в достижении цели получения профессиональной квалификации. Ориентация обучения предполагает максимальную «включенность» студентов в практическую деятельность. Преподавателями было реализовано: совершенствование традиционно применяемых форм и способов обучения; актуализация в образовательном процессе связи теоретического обучения с практической деятельностью; внедрение новых образовательных технологий и ресурсов; совершенствование технологического обеспечения процесса проведения различных видов аудиторных и внеаудиторных занятий; совершенствование процесса организации самостоятельной работы студентов; оптимизация процессов управления учебным процессом и организации педагогического труда [5]. Достижение новых образовательных результатов обучающимися, осваивающими профессию логопеда, осуществимо в условиях контекста практико-ориентированного подхода в компетентностной образовательной парадигме.

Одним из внедряемых интерактивных образовательных ресурсов, отвечающих требованиям практико-ориентированного подхода в парадигме компетентностного образования, стал кейс-метод.

Не вступая в «терминологические» дискуссии о кейс-методе, в том числе и о его дефинициях, охарактеризуем общепринятые представления о применении в профессиональном образовании. Метод ориентирован на обеспечение условий для процесса освоения обучающимися плюралистичной проблематики образовательной программы, то есть той проблематики, которая предполагает использование разных стратегий познания и имеет определенное множество вариантов разрешения. Целью его применения является не получение «готового знания», а его выработка в рамках творчества и равноправного сотворчества субъектов образовательного процесса. Итоговый результат – сформированность профессиональных компетенций. Считается, что в его контексте осуществляется и формирование системы личностных ценностей студентов и профессионального мироощущения [3; 7; 8; 9; 10].

Применение кейс-метода признается контекстом педагогической инноватики и устанавливаются его инновационные компоненты: во-первых, студенты овладевают знаниями в практическом контексте в рамках индивидуального образовательного маршрута, ориентированного на личностную и профессиональную самореализацию при разрешении значимой ситуации будущей профессиональной деятельности (при этом

преподавателю предоставляется возможность получения детализированной информации о прохождении обучающимися индивидуальных образовательных маршрутов); во-вторых, создаются условия для формирования универсальных способностей оперирования информацией и на этой основе готовности самостоятельно формулировать выводы; в-третьих, стимулируется готовность к самостоятельному принятию решения и ответственности за него; в-четвертых, актуализируется способность применять метапредметные знания в своей профессиональной области [1].

Предложим, не претендуя на универсальность, один из вариантов решения задачи внедрения практики педагогических кейсов в образование логопедов. Данный процесс целесообразно начинать именно с разработки тех кейсов, решение которых могло бы отразить образовательные результаты всей программы профессиональной подготовки. Логика детерминирована признанным педагогическим сообществом алгоритмом проектирования основной образовательной программы высшего образования «от результата».

При итоговой аттестации объектами контроля выступают все заявленные в основной образовательной программе компетенции выпускника вуза согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта. В этом случае возможно рассмотрение «агрегированных» компетенций. Агрегирование компетенций в рамках компетентностной модели выпускника (не более трех) реализуется с учетом типа профессиональных задач, решаемых на основе данного объединения [2]. В логике агрегации разработаны кейсы для итоговой аттестации и скомпилированы в двух модулях «Логопедическая диагностика и проектирование индивидуальных программ сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья (технология индивидуального логопедического сопровождения)» и «Проектирование и реализация деятельности логопедом в контексте системного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья (технология системного логопедического сопровождения)» с учетом сочетаемости репрезентируемой обучающимися совокупности компетенций [6].

Конкретизируем специфику логопедического кейса. Кейс представляет ситуацию логопедической практики, моделирующую профессиональную задачу – проблему, и ориентирован на потенциал планирования последовательности профессиональных действий и полноту их реализации. Его структура представлена такими компонентами, как: описание профессиональной ситуации; комплекс заданий определенного типа, которые «задают» алгоритм решения и обеспечивают констатацию степеней сформированности репрезентированных компетенций; обобщенная оценка, представляющая уровень характеристики компетентности с установлением качества образовательных достижений при освоении программы профессиональной подготовки. И, естественно, что его эффективность напрямую зависит от качества его проектирования для решения образовательных задач.

Целесообразно выделить следующие основные этапы проектирования логопедического кейса: 1) формирование цели кейса в контексте оцениваемой в государственной итоговой аттестации «агрегированной» компетенции – установление профессиональной задачи – проблемы; 2) выбор вида / видов профессиональной деятельности, ее субъектов и объектов; 3) представление модели профессиональной задачи – проблемы в формате схематичного отображения внутренних и внешних связей ее субъектов и объектов; 4) сбор «актуальной» информации в институциональной системе для «заполнения» модели конкретными фактическими материалами – «приведение» ее к соответствию реальности; 5) первичное написание текста кейса; 6) определение согласно профессиональному стандарту трудовой функции – трудовых действий: умений + знаний, реализация которых позволит решить предлагаемую профессиональную задачу; 7) разработка логически взаимосвязанных контрольных заданий (возможно, варьирующихся по сложности), имитирующих профессиональную деятельность обучающегося в рамках предлагаемой профессиональной задачи; 8) разработка критериев и показателей оценки решения кейса (в том числе, и в сопоставлении со «составляющими» агрегированной компетенции – указанием перечня заданных федеральным государственным образовательным стандартом компетенций, позволяющих выполнять конкретное контрольное задание, и выявлением их «зоны ответственности» за знания, умения и навыки обучающихся); 9) апробация с целью установления эффективности кейса, корректировка содержания и технологии представления; 10) подготовка окончательного варианта кейса и методических рекомендаций по его использованию.

Особенности формата логопедического кейса в рамках модуля «Логопедическая диагностика и проектирование индивидуальных программ сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья» обусловлены историческим «притяжением» отечественной логопедии к медицинским наукам, «корнями» логопатологии с описанием конкретного «клинического» случая. Профессиональные задачи в этом случае должны быть представлены максимально нейтральной информацией – формой, не содержащей готовые ответы на вопросы, не ограничивающей творческую деятельность обучающихся и, следовательно, позволяющей выйти за рамки «традиционного» алгоритма деятельности логопеда. Обучающийся должен последовательно: оценить имеющуюся симптоматику лица с ограниченными возможностями здоровья, выделить индивидуально-типологические проявления речевого дефекта, сформулировать диагностическую гипотезу в рамках педагогического заключения и логопедического диагноза; затем проанализировать полученные результаты – определить эффективные и актуальные технологии логопедической работы и на этой основе предложить программу логопедической помощи. Представленная таким образом профессиональная задача отвечает двум типам проблемных ситуаций: теоретической и практической. Действия обучающегося при работе с виртуальным сопровождаемым аналогичны действиям логопеда, работающего в условиях реальной практики [6].

Специфика формата логопедического кейса в рамках модуля «Проектирование и реализация деятельности логопеда в контексте системного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья» определяется ориентацией данного модуля, предполагающего репрезентацию способности обучающихся по организации и реализации различных видов деятельности логопеда по оказанию помощи уже не отдельному лицу, а конкретной «проблемной» категории в определенных институциональных условиях. Информационная часть кейсов данного формата – предельно краткое формулирование типичных рабочих ситуаций – только вводит обучающегося в сферу деятельности и определяет контингент, нуждающийся в логопедическом сопровождении. При демонстрации решения данных кейсов будущий логопед рекомендует модель взаимодействия специалиста с субъектами профессиональной сферы с учетом их индивидуальных особенностей и социального статуса; определяет нормативно-правовые документы,

регулирующие процесс, и их оформление; характеризует технологические аспекты решения профессиональной задачи; делает педагогический прогноз [6].

Созданная для итоговой аттестации совокупность кейсов явилась основой для разработки базы данных педагогических кейсов, ориентированных на применение в процессах освоения обучающимися учебных дисциплин вариативной части учебного плана основной образовательной программы (профилирующий модуль) по направлению подготовки Специальное (дефектологическое) образование профиль Логопедия.

«Знаниевая и операционально-деятельностная парадигма» разработанных кейсов конкретизирована в соответствии с перечнем знаний и умений учителя-дефектолога (учителя-логопеда), приводимым в справочнике «Квалификационные характеристики должностей работников образования», и предполагает дидактическое обеспечение и технологическое обоснование процессов подготовки и оценки готовности обучающихся к реализации видов профессиональной деятельности (коррекционно-педагогического, диагностико-консультативного, культурно-просветительского) в институциональных условиях систем образования, здравоохранения и социальной сферы.

Результативность применения разработанных кейсов с целью усиления практико-ориентированного подхода в профессиональной подготовке логопедов определяется наличием следующих условий реализации образовательного процесса в целом по основной образовательной программе: а) организационно-педагогических – созданием контекстно-развивающей образовательной среды с ориентацией на потенциал погружения в мир профессии; б) дидактических – сменой информационно-репродуктивных технологий на образовательные технологии компетентностно-ориентированной педагогики; совершенствованием содержания профессиональной подготовки в соответствии с требованиями социально-экономической реальности; актуализацией научно-методического обеспечения практико-ориентированного компонента образования; акцентуацией практической значимости всех видов деятельности обучающихся (учебной, исследовательской, общественной); в) психолого-педагогических – обеспечением опережающей профессиональной социализации; овладение студентами технологиями персонального карьерного менеджмента. В целом внедрение кейс-метода в профессиональную подготовку логопедов реализуется на системной основе организации теоретической и практической деятельности обучающихся в образовательном процессе в условиях следования принципам перспективности, полноты деятельности, цикличности, креативной ценности продукта, интерактивности в рамках интегрирования дидактических систем проектного, контекстного и модульного обучения.

Выводы. Участие в проектах модернизации педагогического образования и, соответственно, применение разномодальных ресурсов сетевого взаимодействия образовательных организаций, позволяет расширить профессиональных кругозор профессорско-преподавательского состава и получить инновационный опыт проектирования основных образовательных программ и их ресурсов. Практико-ориентированная подготовка логопедов базируется не только на копировании и освоении профессиональных действий, она предполагает в качестве основы решение педагогических задач (проблем), направленных на нахождение общего способа профессионального действия, из которого можно получить целое многообразие уникальных и специфических для разных условий профессиональных действий. И именно кейсы как интерактивный образовательный ресурс имеют потенциал в решении обозначенных выше задач образования логопедов. Однако внедрение данного интерактивного образовательного ресурса – это активный процесс, дискуссий, разработок и апробаций. Но опыт показывает, что реализуемый подход является перспективным и коррелирует с целями высшего образования.

Литература:

1. Быстрицкая Е.В., Ядрышников К.С. Методический инструментарий инновационных технологий в образовании (на примере кейс-метода) // Вестник Мининского университета. 2015. № 1 (9). 13 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23211322>
2. Данилов А.Н., Овчинников А.А., Гитман М.Б., Столбов В.Ю. Об одном подходе к оцениванию уровня сформированности компетенций выпускника вуза // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15324>
3. Добротин Д.Ю., Добротина И.Н. Применение кейс-метода в обучении студентов педагогических вузов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 1. С. 62-70. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41255017>
4. Лаврентьева М.А., Золоткова Е.В. Сетевое взаимодействие образовательных организаций при реализации инновационных проектов: проблемы командообразования // Гуманитарные науки и образования. 2015. № 5. С. 103-107.
5. Лаврентьева М.А., Золоткова Е.В. Усиление практической направленности подготовки дефектологов на основе организации сетевого взаимодействия образовательных организаций // Теория и практика подготовки педагогических кадров в условиях модернизации образования: монография; под ред. Т.И. Шукшиной; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2015. Глава 10. С. 146-165.
6. Лаврентьева М.А., Рябова Н.В. База данных фонда оценочных средств государственной итоговой аттестации обучающихся по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование профилю Логопедия; свидетельство о гос. регистрации базы данных № 2016621226 (зарегистрировано в Реестре баз данных 07 сентября 2016 г.)
7. Лежнина Л.В. Кейс-метод в обучении педагогов-психологов: научно-методический аспект // Наука и школа. 2008. № 5. С. 68-70. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=16727370>
8. Неясова, И.А., Горшенина, С.Н., Серикова, Л. А. Профессиональная проба как средство практико-ориентированной подготовки будущего педагога // Гуманитарные науки и образования. 2018. 9(4). С. 105-111.
9. Тепаева М.Н. Учебный кейс как средство организации самостоятельной работы бакалавров педагогического образования // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения»: [материалы]. 2018. № 1. С. 219-223.
10. Юшкова, Е.Н. Теоретические и практические аспекты использования педагогической технологии кейс-стади как средство развития личности [Электронный ресурс] / Е.Н. Юшкова // Теоретические и практические аспекты развития науки и образования в современном мире: мат-лы Междунар. (заочной) научно-практ. конф.; под общ. ред. А.И. Востречева. 2019. С. 198-203. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37602972>

УДК 372.32

доцент кафедры дошкольного образования и педагогики Зотова Ирина Васильевна

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

доцент кафедры дошкольного образования и педагогики Аббасова Левиза Иловиевна

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

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена вопросам учета лингводидактического аспекта в развитии словаря детей дошкольного возраста, а также проведен критический обзор мнений отечественных и зарубежных авторов. В статье рассмотрена лексическая работа в дошкольной образовательной организации, которая направлена на создание лексической основы речи и занимает важное место в общей системе работы с речевым развитием детей. В дошкольном возрасте развиваются все аспекты речи (фонетическое, лексическое, грамматическое, связную речь), что дает основания для развития личности ребенка.

Ключевые слова: развитие словаря, компетентность, коммуникативная компетенция, дошкольный возраст, дидактика, лингводидактика, развитие речи.

Annotation. The article is devoted to the issues of taking into account the linguodidactic aspect in the development of the vocabulary of preschool children, and also provides a critical review of the opinions of domestic and foreign authors. The article considers lexical work in a preschool educational organization, which is aimed at creating a lexical basis for speech and occupies an important place in the overall system of work with the speech development of children. At preschool age, all aspects of speech (phonetic, lexical, grammatical, coherent speech) are developed, which gives grounds for the development of the child's personality.

Keywords: vocabulary development, competence, communicative competence, preschool age, didactics, linguodidactics, speech development.

Введение. Основы методики развития речи детей дошкольного возраста происходят из исторических достижений классиков отечественной и зарубежной науки, процесс овладения родным языком прежде всего связывали с идеями народности, национальными истоками родного языка, с формированием личности, воспитанием ее высокой духовности (Н.А. Корф [4], А.А. Потебня [7], К.Д. Ушинский [10]), ведь язык является одной из крупнейших культурных ценностей каждого народа, в нем ярко проявляется его ментальность, психика.

Придавая огромное значение развитию родного языка, такие педагоги, как Е.И. Тихеева [9], К.Д. Ушинский [10] в своих работах рекомендовали развивать речь детей через лучшие формы литературного языка и народной речи; игру-драматизацию, театрализованные игры.

Содержание обучения родному языку развивается в направлении от развития выразительности речи до системы таких элементов, как языковая и речевая компетентность содержания, а также его расширение путем введения фонетики, лексики, грамматики, синтаксиса и обогащение, выразившееся в разноаспектном наполнении процесса обучения языку, где наряду с языковым направлением представлены народоведческий, коммуникативный, психологический, культуроведческий. Вопросы интеграции учебной и речевой деятельности раскрываются в работах А.М. Богуш [2], Н.В. Гавриш [3].

В исследованиях отечественных лингводидактов рассматривались также различные аспекты словарной работы. Проблеме обогащения словаря детей раннего возраста посвящены работы Е.А. Аркина [1], Г.Л. Розенгарт-Пупко [8]. В дошкольном возрасте возникшей проблемой занимались А.М. Богуш [2], Ю.С. Ляховская [6].

Изложение основного материала статьи. На современном этапе теория содержания обучения языку получила дальнейшее развитие: ориентация содержания обучения на потребности общества и личности; обоснование учебно-речевой деятельности как целенаправленного процесса использования языка для передачи и усвоения общественно-исторического опыта; обоснование таких видов деятельности, как учебно-речевая, коммуникативно-речевая, художественно-речевая; структуры содержания обучения в соответствии с основами языковедческой науки.

Линия содержания речевого развития определяется речевой компетенцией, одной из составляющих которой является лексическая компетенция. Содержательную линию лексической компетенции составляют пассивный и активный словарь в пределах возраста – синонимы, омонимы, антонимы; родственные и многозначные слова; основное и переносное значение слова; однокоренные слова; образные выражения, пословицы, поговорки, фразеологические обороты. Компетентность имеет возрастные характеристики, которые рассматриваются как ориентировочные показатели развития личности на каждом возрастном этапе, базисные характеристики компетенции определенного вида деятельности речевой, художественной, познавательной, музыкальной, конструкторской.

Речевые умения (использование речевых механизмов в практике общения) как важная составляющая лингвистической компетенции включены в общие цели обучения. Коммуникативная компетенция, по мнению А.М. Богуш, – это комплексное использование оратором языковых и неязыковых средств с целью общения в конкретных социально-бытовых ситуациях, умение ориентироваться в ситуации общения, инициативность общения; образованность человека, определенная система знаний и навыков, ее речевые способности [2]. Коммуникативной компетенции, как и другим видам речевой компетенции нужно учить детей уже с раннего возраста. Еще до школы ребенок должен усвоить соответствующие речевые знания, умения и навыки, необходимые ему для общения. Для этого нужно лишь подобрать адекватные методы и приемы развития речи и обучения родному языку.

Исследования ученых доказали, что в процессе обучения стержнем языковой способности становится овладение семантикой слова. В результате специально организованного обучения дети переходят от узко прагматического подхода к овладению родным языком как средством развития практических навыков и умений, использование языковых средств в речи.

В художественно-речевой деятельности ребенка дошкольного возраста А.М. Богуш выделены ведущие, стержневые составляющие: восприятие на слух и понимание детьми содержания художественных произведений; воспроизведение содержания и исполнительская деятельность (декламирование, ответы на вопросы, перевод, беседа по иллюстрациям, обобщающие беседы, чтение по ролям и т.п.); театрализованная деятельность (инсценировка, театральные представления); творческая импровизаторская деятельность (игры-драматизации, игры по сюжетам литературных произведений, словесно-поэтическое творчество) [2].

Целью художественно-речевой деятельности является формирование различных видов компетенций: художественно-речевой, когнитивно-речевой, выразительно-эмоциональной, поэтически эмоциональной, оценочно-этической, театрально-игровой компетенции.

Осуществление задач словарной работы происходит по тематическому принципу, который помогает сгруппировать лексику (разные части речи) в одну тему, что значительно повышает темпы усвоения словаря. Поэтому в программе словарная работа подается по темам. В каждой возрастной группе четко определены темы словарной работы.

Младший дошкольный возраст является важнейшим периодом формирования активного интереса к человеку и его взаимоотношений с другими людьми. Коммуникативно-речевое развитие можно рассматривать как результат взаимодействия ребенка с окружающими, где возможность выразить себя (проявить речевую способность, удостоверить факт психофизического самовыражения) реализуется в момент перехода из состояния эмоциональной непричастности, разобщенности, безразличия в состояние обращенности к другому лицу или группе лиц. Диагностика и коррекция всех коммуникативных качеств в речевом поведении младшего дошкольника создает фундамент для дальнейшего роста когнитивной и лингвистической сложности вещания. Одновременно уровень достижений ребенка младшего дошкольного возраста объясняет причины задержек в развитии речевого взаимодействия детей среднего дошкольного возраста, которые часто аргументируются не сформированностью эмоциональных форм контактов, благодаря которым развиваются коммуникативные свойства личности.

Работа воспитателя по развитию словаря детей четырехлетнего возраста должна вестись по трем направлениям: обогащение словаря; упражнение в чистоте произношения; воспитание связной речи. Значимым для общего развития в этот период является то, что речь начинает нести едва ли не самую большую нагрузку в регуляции детского поведения. Ребенок приобретает способности подчинять свои действия принятой программе, контролировать ее выполнение в плане внутренней речи. В характере речевого общения детей в процессе игры проявляется самостоятельность. Этому способствует значительное обогащение детского опыта и одновременно качественные изменения в познавательных психических процессах. Так, появляются новые сюжеты для игр. Зарождается совместная, коллективная игра. Речевое общение становится основой установления дружеских взаимоотношений в группе сверстников.

Именно в этот период дошкольник чуток к пояснительной речи (постоянная потребность что-то пояснить, попросить, донести). Удовлетворение этой потребности взрослым, достаточное внимание к речевому оформлению взаимоотношений с детьми является действенным источником развития пояснительной речи. Весь этот процесс требует специального руководства со стороны взрослых.

До пяти лет ребенок усваивает повседневный словарь. Ребенок использует в речи все части речи, хотя преобладают существительные и глаголы, сложные для произношения слова часто заменяет «детскими» (облегченными); пассивный словарь значительно преобладает над активным. Для детской речи характерно ярко выраженное словообразование (пиджакет, жукашечка, мапин тому подобное). Появляются сложные слова: существительные (паровоз, молоковоз, пароход) и прилагательные (длинноухий, длинноногий, оранжевый). Ребенок правильно употребляет настоящее и прошедшее время, повелительную форму глагола, степени сравнения прилагательных, пользуется местоимениями (преимущество отдается указательным местоимениям «вот», «здесь», «этот»), однако прослеживаются неточности в употреблении абстрактных, обобщающих, временных и пространственных понятий.

В пять-шесть лет – типы склонений и падежей. В его речи появляются собирательные существительные и новые слова, созданные с помощью суффиксов. К концу пятого года жизни ребенок начинает овладевать контекстной речью, т.е. самостоятельно создавать текстовое сообщение. По мнению Р.Е. Левина, в этом возрасте аффективное напряжение ребенка относится не только к содержанию контекстной речи, но и к ее лексико-грамматическому оформлению. Примерно к шести годам формирование речи ребенка в лексико-грамматическом плане можно считать завершенным.

Для ребенка этого возраста характерной является чрезвычайная речевая активность, разговорчивость, любознательность, которая выражается в многочисленных вопросах «почему?» (за минуту ребенок может поставить до 15-25 вопросов). В словаре имеются все части речи (существительные, прилагательные, глаголы, причастия, деепричастия, числительные, местоимения, частицы, союзы, междометия). Ребенок склонен к активному словообразованию от разных частей речи. Он правильно использует в речи многозначные, обобщающие слова, слова, обозначающие абстрактные понятия (радость, вежливость, храбрость, мужество) подбирает антонимы, синонимы, классифицирует предметы по признакам, свойствам. Ребенок этого возраста начинает пользоваться образными выражениями (кот-мурлыка, зайчик-попрыгайчик). Однако недостаточно понимает переносное значение слов.

Содержание речевого воспитания младшего дошкольника состоит в познании и определении словом явлений окружающей среды и себя самого, налаживании речевого общения с окружающими и в элементарном осознании языка (его звукового состава, словаря, грамматического строя).

Крайне важно, чтобы к концу пятого года жизни ребенок хорошо владел связной речью, четко выражал свои мысли и желания. С целью стимулирования речевого развития следует как можно больше общаться с каждым ребенком индивидуально, а не только во время коллективной организованной деятельности (непосредственно образовательной деятельности, игр). Необходимо комментировать, проговаривать свои действия, поощряя ребенка высказаться, рассказывать, объяснить различные ситуации, поступки, явления. Важным средством общения при этом является детские вопросы. В данном возрасте, важно уметь правильно использовать многозначные и обобщающие слова; подбирает антонимы, синонимы; группирует предметы по характерным признакам и свойствам; правильно называет состояния погоды, воды, явления природы; свойства грунта, глины, песка; растения и животных из ближайшего окружающей среды; предметы домашнего быта и обихода (мебель, одежда, посуда, украшения и тому подобное); использует в речи слова, обозначающие основные виды искусства; употребляет в речи слова, обозначающие имена и отчества людей,

родственные отношения, возраст, половую принадлежность, особенности внешности, предпочтения человека; оперирует названиями своей страны (Россия, Российская Федерация) и ее отдельными символами, некоторых других стран; дифференцирует по смыслу и форме слова-обращения к родным, знакомым и чужим людям; передает характер отношения к разным людям.

Учебно-речевая деятельность, по определению А.М. Богуш, это организованный, целеустремленный процесс использования языка с целью передачи и усвоения общественно-исторического опыта, овладение общественными способами действия в сфере научных понятий, установления коммуникаций и планирования действий. В дошкольном возрасте она охватывает различные виды развития речи (рассказывание, беседа, диалогизирование, рассуждение, сообщение) и слушания жанров [2].

Обогащает словарь названиями объектов и явлений природы; трудовых действий и орудий труда; словам-признаками; словами-названиями игрушек, предметов быта и обихода; словами, обозначающими действия с различными предметами и орудиями труда; словами, обозначающими собственные мысли, переживания, стремлений, качества, достижений и тому подобное. Развивает умение употреблять разные части речи в различных грамматических конструкциях: слова-названия предметов с предлогами и без них (нос – на носу, ухо – в ухе); личные местоимения (он – к нему, с ним; она – к ней, с ней), указательные местоимения (этот зайчик, то мальчик); союзы и, а (зайчик и лиса; Маша большая, а кукла маленькая). Обращает внимание на чередование звуков (иду с мамой, рассказываю маме).

Подбирая формы организации речевой деятельности старших дошкольников, педагог учитывает необходимость сбалансировать ее в двух основных направлениях — обучении родному языку (фонетики, лексики, грамматики) и способов ее использования в различных видах деятельности, общении со взрослыми и детьми. Особенно важно способствовать осознанию детьми языка и речи в доступных им формах.

Педагог может использовать деятельность коллективного типа любого содержания, которая дает возможность участникам лучше узнать друг друга, сообщить о своих намерениях словами, прокомментировать происходящие события, обменяться мнениями и впечатлениями, установить контакт, порадоваться совместным успешным действиям.

Выводы. Итак, лексическая работа в дошкольной образовательной организации направлена на создание лексической основы речи и занимает важное место в общей системе работы с речевым развитием детей. В дошкольном возрасте развиваются все аспекты речи (фонетическое, лексическое, грамматическое, связную речь), что дает основания для развития личности ребенка.

Литература:

1. Аркин Е.А. Ребенок в дошкольные годы / Е.А. Аркин. – М., 1968. – 446 с.
2. Богуш, А.М. Культура речевого общения детей дошкольного возраста / А.М. Богуш, Е.П. Аматыева, С.К. Хаджирадва. – Х.: Изд-во «Ранок», 2011. – 288 с.
3. Гавриш Н.В. Организация лексической работы в детском саду. – Славянск: СГПИ, 1995. – 84 с.
4. Корф Н.А. Русская начальная школа: Руководство для земских гласных и учителей сельских школ / Н.А. Корф. – СПб., 1870. – 363 с.
5. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей. Избранные труды Научно-публицистическое издание / Роза Евгеньевна Левина. – Москва: Аркти, 2005. – 222 с.
6. Ляховская Ю.С. Особенности словаря старших дошкольников / Ю.С. Ляховская // Дошкольное воспитание. – 2007. – № 9. – С. 27-31.
7. Потебня А.А. Мысль и язык / А.А. Потебня. – Киев, 1993. — 192 с.
8. Розенгарт-Пупко Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста / Г.Л. Розенгарт-Пупко. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 96 с.
9. Тихеева Е.И. Развитие речи у детей раннего и дошкольного возраста / Е.И. Тихеева – М.: Просвещение, 1988. – 176 с.
10. Ушинский К.Д. Детский мир и хрестоматия / К.Д. Ушинский – М.: Просвещение, 1986 – 350 с.

Педагогика

УДК 378:17.02

кандидат педагогических наук, доцент Игошина Нелли Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары);

кандидат педагогических наук, доцент Чапурин Михаил Николаевич

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

кандидат педагогических наук, доцент Игошин Валерий Юрьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары)

ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК УЧИТЕЛЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ИМИДЖА

Аннотация. Статья посвящена вопросам изучения особенностей влияния личностных характеристик учителей на формирование положительного имиджа в профессии. На основании проведенного исследования авторами установлено, что имидж педагога рассматривается как фактор успеха в профессиональной деятельности, помогающий выстраивать отношения с окружающими. На формирование положительного имиджа учителя влияют следующие социально-психологические факторы: прагматическая и психологическая мотивация учителя; осознание учителем направления своих действий по созданию индивидуального стиля; собственные возможности учителя; фактор окружающей среды; фактор выбора модели поведения; фактор результата деятельности; самооценка учителя.

Ключевые слова: имидж, учитель, личностные характеристики, профессиональное мастерство.

Annotation. The article is devoted to studying the characteristics of the influence of personal characteristics of teachers on the formation of a positive image in the profession. Based on the study, the authors found that the image of the teacher is considered as a success factor in professional activity, as a tool to help build relationships with

others, as an element of competitiveness. The following socio-psychological factors influence the formation of a positive image of a teacher: pragmatic and psychological motivation of a teacher; teacher's awareness of the direction of his actions to create an individual style; the possibilities of the teacher himself; environmental factor - the teacher, one way or another, has to adapt to those whom he educates and educates, obey the requirements of the audience; factor in choosing a model of behavior; activity result factor; teacher's attitude to his self-concept.

Keywords: image, teacher, personal characteristics, professional skill.

Введение. Современная российская школа нуждается в ярких личностях и профессионалах своего дела. Особый научно-исследовательский интерес представляет изучение феномена имиджа учителя и базовых условий его формирования [15, 18, 28]. Правильное понимание воспитательной ценности образа учителя имеет большое значение для формирования ответственного отношения молодого поколения к формированию личности, поскольку положительный имидж влияет на профессиональный и личностный рост.

Анализ научной литературы показал, что на сегодняшний день накоплен определенный объем знаний, необходимых для постановки и решения проблемы построения имиджевой компетенции учителя [1, 4, 7, 12, 20].

Исследования многих ученых способствовали выявлению педагогической имиджелологии [11, 22, 25, 27], в которой образ учителя рассматривается как фактор успеха в профессиональной деятельности, как инструмент, помогающий строить отношения с окружающими [1, 2, 8, 16, 21, 26, 30].

На формирование позитивного имиджа учителя влияют следующие социально-психологические факторы: прагматическая и психологическая мотивация учителя; осознание учителем направления своих действий по созданию индивидуального стиля; собственные возможности учителя; фактор окружающей среды; фактор выбора модели поведения; фактор результата деятельности; самооценка учителя [6, 9, 13, 14, 24, 31].

Изложение основного материала статьи. С целью изучения личностных характеристик и их влияния на имидж учителя нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие сорок учителей. Учителя должны были оценивать личные качества в порядке убывания важности: внутренний элемент - это общительность, справедливость, доброта, требовательность, чувство юмора, взаимопонимание, баланс, любовь к детям, сдержанность; процессуальный компонент - умение четко объяснять учебный материал, умение самостоятельно демонстрировать упражнения, знание предмета, умение наглядно и интересно обучать; внешняя составляющая – одежда, прическа, возраст, лицо, макияж, голос, обаяние. Для определения барьеров педагогической деятельности применялась методика Шамовой Т.М. и методика «Профессиональное мастерство учителя» (по Гребенкиной Л.К. и Байковой Л.А.) [2, 5, 10, 29].

Анализ результатов ранжирования позволяет сделать вывод, что учителя считают моральные качества наиболее важными личными качествами, вторыми по значимости выделяют профессиональные качества и, наконец, внешняя составляющая имиджа (прическа, одежда) наименее значима (табл. 1).

Таблица 1

Результаты ранжирования личностных качеств учителей, значимых в профессиональной деятельности

Показатели	Средний балл	Ранг
Внутренняя составляющая		
Общительность	5,2	5
Справедливость	4,6	3
Доброта	7,2	8
Требовательность	4,8	4
Чувство юмора	4,4	2
Взаимопонимание	5,8	7
Уравновешенность	3,8	1
Любовь к детям	5,6	6
Сдержанность	4,8	4
Процессуальная составляющая		
Умение понятно и доступно объяснять учебный материал	2,2	2
Умение самостоятельно показывать упражнения	3,8	4
Знание предмета	1,6	1
Умение интересно провести урок	2,4	3
Внешняя составляющая		
Одежда	2,8	2
Прическа	5,4	5
Возраст	3,8	3
Лицо	4	4
Макияж	6,8	6
Приятный голос	2,4	1
Обаяние	2,8	2
Качества необходимые учителю в профессиональной деятельности		
Нравственные	1,2	1
Профессиональные	1,8	2
Внешняя составляющая	3	3

Анализируя ответы учителей по значимости внутренней составляющей в профессиональной деятельности на 1 место они ставят такое качество как уравновешенность и доброта, 2 место занимает чувство юмора и на 3 месте находится справедливость.

В таблице 1 представлены результаты ранжирования учителями процессуальной составляющей личности учителя. Респонденты отмечают, что знание предмета наиболее важно в процессуальной составляющей имиджа.

Проанализировав реакцию учителей на значение внешнего компонента, мы можем сделать следующий вывод: наиболее важным из них считается приятный голос, второе место заняли два компонента - очарование и одежда, а возраст занимает третье место. На вопрос о влиянии образа учителя на отношение учеников к предмету все учителя отвечали утвердительно и считали, что образ учителя влияет на отношение детей к предмету.

Проанализировав ответы по всем трем компонентам, мы можем сделать вывод, что, по мнению учителей, знание предмета, отношение и приятный голос являются наиболее важными в профессии, а такие качества личности как точность, сдержанность, коммуникабельность, возраст, внешность наименее значимы. Учителя считают значимыми в профессиональной деятельности следующие навыки: интересно проводить уроки, а учебный материал объяснять понятным и доступным способом.

Результаты опроса учителей по методике Шамовой Т.М. «Исследование барьеров педагогической деятельности» представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты исследования барьеров педагогической деятельности

Уровень барьеров педагогической деятельности	% ответов
активное развитие	60%
отсутствует сложившаяся система саморазвития, которая сильно зависит от условий	32%
остановившееся развитие	8%

Проанализировав данные результатов анкетирования, позволяющие определить стремление учителей к обучению и саморазвитию, можно сказать, что из 60% опрошенных активно развиваются, и только у 8% отсутствует сложившаяся система саморазвития.

Мы провели опрос среди учителей по методике Л.К. Гребенкиной и Л.К. Байковой «Профессиональное мастерство учителя» (табл. 3).

Таблица 3

Уровни профессионального мастерства учителя

Уровни	Уровни		
	Блок 1 (психологическая готовность к деятельности)	Блок 2 (склонности и способности для профессионального совершенствования)	Блок 3 (профессиональное мастерство педагога)
Низкий	5%	10%	25%
Средний	67,5%	80%	55%
Высокий	27,5%	10%	20%

Проанализировав ответы учителей по определению психофизической готовности к профессиональной деятельности у 67,5% опрошенных выявлен средний уровень данного показателя. По уровню склонности и способности для профессионального совершенствования также большинство из опрошенных учителей находится на среднем уровне. У 55% учителей профессиональное мастерство также находится на среднем уровне.

Выводы. Таким образом, обобщая результаты исследования, можно сделать вывод, что в психолого-педагогической литературе нет единого понимания образа учителя [2, 17, 19]. В нашем исследовании за основу было взято определение А.А. Калужного, который понимает под имиджем педагога - эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа учителя в сознании воспитанников, коллег, социального окружения и в массовом сознании [2, 3, 23]. Таким образом, все показатели личностных характеристик изучаемых нами учителей находятся либо на среднем, либо на высоком уровне, что свидетельствует о высоком уровне профессиональной компетентности учителей, что влияет на формирование позитивного имиджа и повышает эффективность образовательной деятельности.

Литература:

1. Альбшлави М.М., Бурцева Е.В., Бурцев В.А. Экспериментальное исследование психофизиологического состояния квалифицированных тяжелоатлетов в подготовительном периоде годичного цикла спортивной подготовки // Наука и спорт: современные тенденции. – 2018. – Т. 21. – № 4 (21). – С. 60-66.
2. Антипова А.М. Технология формирования имиджа учителя [Электронный ресурс]. – Фестиваль педагогических идей // Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/419846/>
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Педагогические закономерности и дидактические принципы обучения студентов избранному виду спорта в процессе формирования спортивной культуры личности // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 1. – С. 67.
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Драндров Г.Л. Теоретические и методические основы развития координационных способностей в художественной гимнастике – Чебоксары, 2014.

5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошин В.Ю. Альтернативные подходы к формированию спортивной культуры личности на примере внедрения сингапурской системы обучения на уроках физической культуры в Республике Татарстан // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 133-136.
6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Леженина С.В. Развитие мотивационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 5. – С. 9.
7. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мартынова А.С. Методика предварительного разминочного массажа в велоспорте // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 3. – С. 73-78.
8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мугаллимова Н.Н. Экспериментальное исследование уровня развития операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе обучения избранному виду спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-2. – С. 264-268.
9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – С. 253.
10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Русакова С.С. Экспериментальное исследование уровня развития информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе учебно-познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – С. 186.
11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Симзяева Е.Н., Баширова Д.М., Мартынова А.С., Евграфов И.Е., Халиуллин Р.С. Экспериментальное исследование свойств игрового внимания и качеств мышления у спортсменов, занимающихся настольным теннисом // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 31-39.
12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Фазлеев Н.Ш. Развитие информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 8. – С. 56.
13. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Чапурин М.Н. Развитие операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 10. – С. 11.
14. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Чапурин М.Н. Теоретическое исследование особенностей развития системы ценностных ориентаций подростков // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 277-281.
15. Бурцев В.А., Драндров Г.Л., Бурцева Е.В. Теоретические и методические основы формирования положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания. – Чебоксары, 2012.
16. Бурцев В.А., Шамгуллин А.З., Бурцева Е.В. Оптимизация предстартовых психических состояний тренера и спортсмена в условиях соревновательной деятельности // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 4. – С. 82-87.
17. Бурцева Е.В., Баширова Д.М. Методика формирования игрового внимания у юных теннисистов // Наука и спорт: современные тенденции. – 2015. – Т. 9. – № 4 (9). – С. 99-104.
18. Бурцева Е.В., Бурцев В.А. Взаимосвязь видов учебно-познавательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2016. – № 2. – С. 8-15.
19. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Игошина Н.В. Исследование когнитивного компонента спортивной культуры студентов в процессе занятий избранным видом спорта (на примере игры бадминтон) // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 140-144.
20. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Мартынова А.С. Методика исследования и оценки свойств игрового внимания юных хоккеистов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 3. – С. 78-83.
21. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Мугаллимова Н.Н., Халиуллин Р.С., Мартынова А.С. Теоретическое обоснование экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе при организации учебно-познавательной игровой деятельности студентов в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 39-47.
22. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Шугаев А.Г. Педагогический контроль в системе управления качеством образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 34-37.
23. Бурцева Е.В., Игошина Н.В., Игошин В.Ю. Экспериментальное исследование особенностей морфофункционального состояния женщин среднего возраста, занимающихся оздоровительной физической культурой // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-6. – С. 1284-1288.
24. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности. – Чебоксары, 2014.
25. Евграфов И.Е., Бурцева Е.В., Бурцев В.А. Теоретическое обоснование методики оздоровительной тренировки женщин зрелого возраста с учетом соматотипа // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 4. – С. 15-20.
26. Захарова Г.П., Баранова Э.А., Васильева Н.Н., Дерябина М.Ю., Семенова Т.Н., Парфенова О.В., Велиева С.В., Гусева Т.С., Иванова Н.В., Никоноров В.Т., Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Варламова М.Е., Ильина Л.Л., Быкова О.Н., Мустафина А.Р., Викторова Е.И. Инновации в дошкольном образовании: Учебное пособие / Под общей редакцией Г.П. Захаровой. – Москва, 2014.
27. Зорин С.Д., Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Анисимов Н.И. Обучение технике легкоатлетических метаний. – Чебоксары, 2016.
28. Кожанов В.И., Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Применение системы рейтингового контроля в управлении физическим воспитанием студентов. – Чебоксары, 2014.

29. Мартынова А.С., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Формирование ценностных ориентаций к спортивной тренировке у юных хоккеистов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 4. – С. 100-105.

30. Парфенова Л.А., Федорова Н.И., Бурцева Е.В. Пути повышения физкультурно-оздоровительной компетентности родителей детей с нарушением интеллекта // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 6. – С. 77.

31. Zotova F.R., Miftakhov M.R., Burtseva E.V. Heritage of the world summer Universiade-2013 as a factor of social-cultural development of the region // Наука и спорт: современные тенденции. – 2017. – Т. 16. – № 3 (16). – С. 92-97.

Педагогика

УДК 37. 01

доктор педагогических наук, доцент,

профессор кафедры начального образования **Ильченко Лариса Петровна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики

Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

КАДЕТСКИЕ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация. В данной статье выдвинуто предложение по созданию профильных школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей с исследовательским военно-патриотическим уклоном обучения. Система государственной социальной защиты граждан РФ гарантирует детям-сиротам получение бесплатного общего, среднего и высшего профессионального образования, но для качественной подготовки кадетов – будущих защитников Отечества, рационально использовать развивающие и опережающие технологии обучения.

Ключевые слова: кадет, кадетская школа-интернат, военно-патриотическое воспитание, развивающие технологии, опережающее обучение.

Annotation. This article puts forward a proposal to create specialized boarding schools for orphans and children left without parental care with a research military-Patriotic bias of education. The system of state social protection of citizens of the Russian Federation guarantees orphans free General, secondary and higher professional education, but for high – quality training of cadets-future defenders of the Fatherland, rational use of developing and advanced training technologies.

Keywords: cadet, cadet boarding school, military-Patriotic education, developing technologies, advanced training.

Введение. Для любого периода развития государства и общества проблема "ребенок в детском доме и в школе-интернате" была всегда очень сложной и требовала самого серьезного внимания. К сожалению, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в нашей стране с каждым годом становится всё больше. Не хотелось бы верить статистике, но она утверждает, что 5,28 млн. детей и подростков не посещают школу, 1/3 - 1,76 млн. детей находятся дома, так как родители не могут отправить их в школу по причине нехватки денег на школьную форму, дорогу, книги, тетради и прочее. Остается 3,52 млн. детей... Чем они заняты? Бродяжничеством?

В детские дома ежегодно поступает около 170 000 человек, что вынуждает государство к расширению сети данных учебных учреждений. Правда, кроме детей-сирот, туда попадают дети родителей, лишенных родительских прав - алкоголиков, наркоманов и осуждённых.

Эти дети, в нашей стране, попадают в крупные детские дома и школы-интернаты, под опеку государства. Система государственной социальной защиты граждан РФ гарантирует детям-сиротам получение бесплатного общего, среднего и высшего профессионального образования, выплачивая им хорошую материальную поддержку во время обучения, а по достижении совершеннолетнего возраста предоставляет собственное жильё.

С материальным обеспечением детей-сирот государство справляется относительно хорошо, однако гораздо сложнее решается проблема воспитания и формирования личностных качеств воспитанника. Цель, определенная «Законом об образовании РФ» по формированию личности, можно сказать, не реализуется, а выпускник таких школ далек от того идеала.

Изложение основного материала статьи. Обратимся снова к статистике, которая утверждает, что не более 10 % выпускников детских домов и школ-интернатов, покидая стены школы продолжают обучение и становятся достойными гражданами, ведут нормальный образ жизни. Вместе с тем, почти половина (примерно 40%) повторяют судьбу родителей, становятся алкоголиками и наркоманами, столько же совершают преступления и изолируются от общества, а остальные 10% , не найдя места в социуме совершают суицид.

В чем же причина такой страшной статистики? Можно предположить, что именно система государственного воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, имеет большие недоработки.

Во-первых, отсутствует профилизация обучения для школ данного типа необходимо вводить профессиональные направления подготовки будущего выпускника, которым были бы подчинены как система воспитания, так и программы дополнительного образования, отражающие содержание будущей профессии.

Во-вторых, школы - интернаты испытывают дефицит квалифицированных и ответственных воспитателей, особенно мужчин. В школы попадают случайные люди. У них нехватает ни профессионализма, ни любви к воспитанникам, ни запаса терпения. Отсюда и возникающие проблемы, которые, время от времени, попадают в печать и СМИ.

При такой ситуации реальный воспитательный эффект превращается в элементарный минимальный присмотр за детьми и как результат, 90% выпускников школ-интернатов – это проблемные граждане нашей страны.

В этой связи предлагается профилировать образовательные учреждения данного типа в кадетские корпуса и кадетские школы-интернаты для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

По словам Вазлеева В.А.: «Опираясь на исторический опыт российского военного образования, кадетские школы заполнили пустующую нишу специального, профессионального, целенаправленного образования и воспитания юношей» [1, с. 179].

История русских кадетских корпусов неразрывно связана с историей России.

Родиной кадетского образования являлась Франция. Там молодых дворян, не получивших офицерский чин, но желающих связать свою жизнь с армией, называли кадетами. Затем это слово появилось в Пруссии, где кадетами называли воспитанников специальных военных учебных заведений в которых учились дети военнослужащих, а кадетские корпуса являлись первой ступенью в подготовке офицеров.

По решению императора Петра I в России в 1701 году была создана Школа математических и навигацких наук, ныне Морской корпус, а в 1712-м году появляется Инженерная школа, после чего открываются еще несколько инженерных и артиллерийских школ, которые, впоследствии, были соединены и названы Артиллерийским и инженерным шляхетным кадетским корпусом.

К началу революции 1917 года в России уже 31 кадетский корпус, включая Морской и Пажеский, насчитывающий более 10 тысяч кадетов, а через год, в 1918 году в связи с ликвидацией императорской армии, кадетские корпуса были закрыты.

Прообразом кадетских корпусов в России, в 1943-1945 годах, во время Великой Отечественной войны появились 17 первых суворовских и нахимовских училищ, в которые воспитателями и преподавателями приглашались бывшие воспитанники кадетских корпусов. В них учились дети-сироты, родители которых погибли от рук немецких оккупантов. Все выпускники этих учебных учреждений стали заслуженными людьми, многие имели высокие военные звания, десятки стали Героями Советского Союза и Героями России.

В современной России возрождение кадетского движения началось в 1992 году, когда был открыт Донской Императора Александра III казачий кадетский корпус в г. Новочеркасске. Вместе с тем, между современными кадетскими корпусами и аналогичными учебными заведениями, существовавшими до 1917 г. большая разница, отсутствовала концепция кадетского образования как начального профессионального военного образования, отсутствовал Государственный стандарт, а значит и учебные программы, планы, штатные расписания и др. Хотя кадетское образование всегда создавалось при участии государства и для задач государства, однако, в Законе РФ «Об образовании» [2] не было отдельного упоминания о кадетских образовательных учреждениях.

Необходимо отметить, что с 1992 в России открыты кадетские корпуса, кадетские школы, кадетские школы-интернаты, которые заняли достойное место в системе российского образования, став ее неотъемлемой частью. По статистике, сегодня, в России функционируют 70 кадетских, суворовских и нахимовских учреждений — корпусов, школ-интернатов, школ, гимназий. Из них 47 — в структуре Минпросвещения, 18 — Минобороны, 2 — ФСБ и по одному — в МВД, МЧС, ФНС и порядка 400 кадетских классов общеобразовательных учреждений, число которых растет год от года [3].

Обучающиеся в кадетских школах гордятся своим положением, следуют установленной дисциплине и порядку, испытывают чувство ответственности и своей исключительности. Образовательный процесс дополняется программами, имеющими целью подготовку к служению Отечеству и военную подготовку несовершеннолетних граждан.

Благодаря распоряжению Президента РФ от 9 сентября 1997 года, работа по созданию кадетских школ заметно активизировалась [4]. Позже кадетское образование стало регулироваться на федеральном уровне Типовым положением о кадетских школах и кадетских школах-интернатах, утвержденным постановлением Правительства РФ от 15 февраля 2010 г. № 117 [5]. Этот документ более детально регламентирует деятельность кадетских образовательных учреждений. В числе приоритетных задач подготовки кадетов выделяется: интеллектуальное, культурное, нравственное и физическое развитие кадет; уделяется внимание получению кадетами первичных знаний и навыков военного дела; воспитанию чувства патриотизма, готовности к защите Отечества; формированию и развитию чувства верности конституционному и воинскому долгу, дисциплинированности, добросовестному отношению к учебе; развитию у них высоких морально-психологических, деловых и организационных качеств, физической выносливости и стойкости. Далее, в распоряжении президента, сказано о том, что рекомендуется органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации и органам местного самоуправления принять меры по созданию кадетских школ (школ-интернатов), указанных в пункте 1 настоящего распоряжения.

Одновременно с ростом популярности кадетского образования возникает необходимость стандартизации, данного вида образования. Вместе с кадетскими школами, корпусами возникают более мелкие подразделения, реализующие кадетское образование – это кадетские классы при общеобразовательных школах.

Сама система кадетского образования, хочет того ребенок или нет, готовит его к жизни, воспитывает и формирует как сильную личность. Так, например, в ряде существующих кадетских учебных учреждений уровень общеобразовательной подготовки настолько высок, что до 90% выпускников поступают в высшие военные и гражданские учебные заведения на бюджетные места. Поэтому, 1 февраля 2019 года Совет по кадетскому образованию при Минпросвещении РФ одобрил Проект Концепции кадетского образования в России, где заложены основы военно-патриотического воспитания, создания оптимальных условий для раскрытия и развития индивидуальных особенностей каждого обучающегося, заложены основы для подготовки несовершеннолетних граждан к служению Отечеству на гражданском и военном поприще, осуществления профилизации общего образования в старшей школе [6, разд. 4, пун. 3].

В Концепции кадетского образования России 2019 г. уже разработаны образовательные стандарты для школ данного типа, что позволяет активно интегрировать и преобразовать ряд образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в профильные кадетские школы-интернаты с исследовательским военно-патриотическим уклоном обучения.

В концепции кадетского образования ставилась главная цель воспитания - дать детям патриотическую социализацию, воспитывать нравственные устои, развивать способность к пониманию добра и зла, кроме того, давать им дополнительное профильное содержание образования, нацеленное на будущую специальность, ориентированную на работу и службу во благо Отечества.

В Концепции заложены основные методологические подходы к организации воспитания, не агрессивного соперничества между кадетами, а также ориентируют на доброжелательные взаимоотношения участников учебно-воспитательного процесса.

В Концепции предусмотрена градация кадетских организаций на три типа: основной (с 5 по 11 класс), специальный (10-11 классы) и общеобразовательный (5-11 классы). Третий тип подготовки кадетов подходит для организации и создания школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Эти школы могут стать учебными учреждениями, в которых заложен огромный потенциал для создания уникальной модели профессиональной подготовки будущих военных-исследователей, способных к проектной исследовательской деятельности. Кроме того, при подготовке детей в данном типе школ могут использоваться дополнительные программы по физической подготовке, программы патриотического воспитания, технического направления и роботизации. Классными руководителями кадетов, согласно концепции, станут не просто педагоги, а воспитатели из числа офицеров запаса Вооруженных Сил РФ.

Реализации такой образовательной модели на практике будет способствовать применение исследовательских и поисковых технологий, которые заложены в педагогических теориях и технологиях развивающего и опережающего обучения, которых достаточно много. Можно назвать некоторые, например: ТРИЗ (Теории решения изобретательских задач) Г.С. Альтшуллера; система развивающего обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова; концепция проблемного обучения А.М. Матюшкина; метод проектов и др.

Организация научно-исследовательского направления обучения позволит перенести акцент с процесса репродуктивного усвоения знаний на развитие познавательных интересов, формирование умений и навыков ведения самостоятельной научной работы, увеличивая объем реальных знаний и умений каждого кадета в соответствии с его индивидуальной картой развития и экспериментальной образовательной программой.

Выводы. Создание кадетских школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей с исследовательским военно-патриотическим уклоном считаю возможным и необходимым на основе уже существующих общеобразовательных школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Для этого необходимо организовать предварительную дифференциацию детей по половому признаку, состоянию здоровья и психологическим показателям с помощью диагностических методов и разместить их в любой из подходящих школ-интернатов.

Это означает, что необходимость внедрения новых подходов к решению задач подготовки личности связана, в частности, с потребностями общества в создании новых подходов к подготовке к жизни детей-сирот, чтобы процент их успешной социализации вырос с 10%, хотя бы до 70%.

В заключение, необходимо отметить, что в настоящее время по всей России в кадетских корпусах, школах и классах педагоги-энтузиасты воспитывают и обучают ребят науке защищать Родину, беречь свободу, честь и достоинство России, как это делали веками многие поколения питомцев кадетских корпусов.

Литература:

1. Вазлеев В.А. Содержание кадетского воспитания и образования // Молодой ученый. — 2018. — №3. — С. 178-181.
2. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании», 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ.
3. Федеральная целевая Программа развития кадетского образования на 2008-2018 годы
4. Распоряжение Президента Российской Федерации от 09.04.1997 г. № 118-рп. О создании общеобразовательных учреждений — кадетских школ (школ-интернатов).
5. Типовое положение о кадетской школе и кадетской школе-интернате. Приказ Министерства образования и науки РФ от 15.02.2010 № 117.
6. Проект Концепции кадетского образования в России. Совет по кадетскому образованию при Минпросвещении РФ. 1 февраля 2019 года.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук доцент Исаев Евгений Анатольевич

Военный учебно-научный центр военно-воздушных сил

«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж);

кандидат педагогических наук доцент Синёва Альбина Александровна

Военный учебно-научный центр военно-воздушных сил

«Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж);

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики

и психологии Сорокопуд Юнна Валерьевна

ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет» (г. Грозный),

профессор кафедры гуманитарных наук

АНО ВО «Московский международный университет» (г. Москва)

СИСТЕМНЫЙ ВЗГЛЯД НА ПОЛИКУЛЬТУРНУЮ САМООРГАНИЗАЦИЮ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Аннотация. В статье рассматривается сущность и структура поликультурной самоорганизации обучающегося с точки зрения системного подхода.

Предлагается поликультурную самоорганизацию обучающегося понимать как большую сложную систему, создаваемую для реализации целей обучения и представляемую множеством элементов подсистемы обучающегося и множеством элементов подсистемы обучающегося со связями и отношениями между ними. Обучающийся с развитой поликультурной самоорганизацией – это компетентная языковая личность с высокой мотивацией к познанию культурного пласта, личность, которая обладает знаниями о разнообразии идей и видов культурной деятельности, характерных различным человеческим сообществам во всем мире; осознает то, как эти идеи и виды деятельности соотносятся друг с другом.

В качестве системных компонентов авторы статьи выделяют фоновую адаптацию (процесс освоения тезауруса культурного наследия современного мира и актуальных фоновых социокультурных универсалий), инфокультурологическую компетентность (способность не только извлекать и пользоваться необходимым материалом, но и вырабатывать комплекс контекстуальных умений языковой личности, обеспечивающих

через медийную опосредованность эффективное взаимодействие разных культур) и мотивационную включенность языковой личности (система побуждающих импульсов, направляющих учебную деятельность на приобщение обучающихся к межкультурному опыту общения).

Ключевые слова: культура, обучающийся, самоорганизация, система, подход.

Annotation. The article discusses the essence and the structure of a polycultural student's self-organization in terms of a system approach.

It is proposed that the polycultural self-organization is understood as a large complex system created for the implementation of learning goals and represented by many elements of the student's subsystem and many elements of the teacher's subsystem with connection between them. A student with a developed polycultural self-organization is a competent language personality with a high motivation to know the cultural layer, a personality who has knowledge of the variety of ideas and types of cultural activities that are characteristics of various human communities around the world; understands how these ideas and activities relate to each other.

As system components the authors of the article highlight the background adaptation (the process of mastering the thesaurus of the cultural heritage of the modern world and relevant background sociocultural universals), infocultural competence (the ability not only to extract and use the necessary material, but also to develop a set of contextual skills of a language personality) and the motivational inclusion of a language personality (a system of incentive and pulses directing educational activities to familiarize students with intercultural communication experience).

Keywords: culture, student, self-organization, system, approach.

Введение. В эпоху глобализации особый интерес представляет национально-языковое взаимодействие. Языковая личность в этом процессе подвержена внешнему влиянию, поскольку погружается в среду, состоящую из совокупности объектов, находящихся в динамике. Являясь системным образованием, поликультурная самоорганизация координирует деятельность, основанную на межкультурных контактах, за счет совершенствования, преобразования структурных элементов языковой личности. Здесь язык становится живой и гибкой системой ориентиров, средством отражения и преемственности культурных традиций, ценностных оснований жизнедеятельности людей. Так, интеграция отдельных этнических культур в единую картину мира отражает необходимость развития поликультурной самоорганизации будущих участников диалога культур – процесса вхождения в ценностно-смысловое поле культурного контекста современного глобального мира. Обучающийся с развитой поликультурной самоорганизацией – это компетентная личность с высокой мотивацией к познанию культурного пласта, личность, которая обладает знаниями о разнообразии идей и видов культурной деятельности (как опосредованной, так и непосредственной), характерных различным человеческим сообществам во всем мире; осознает то, как эти идеи и виды деятельности соотносятся друг с другом. Поликультурная самоорганизация также включает способность обучающихся владеть и истолковывать образцы, модели поведения собственной культуры, понимать, как их языковая картина мира может быть оценена носителем другого инофона.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим явление поликультурной самоорганизации обучающегося с точки зрения системного взгляда, основанного на принципах системодидактики (системность, структурность, неоднородность, динамичность, пертинентность). Отметим, что история науки может быть представлена диалектической спиральной триадой: «наивная системология – физикализм – системология». Современный системный подход является началом нового, третьего периода развития науки, а историческая основа системологии представляет сочетание тектологии А. Богданова, кибернетики Н. Винера, общей теории систем Л. Фон Бергаланфи, праксиологии Т. Котарбинского. С точки зрения современной системологии поликультурная самоорганизация обучающегося – это большая сложная система, создаваемая для реализации целей обучения и представляемая множеством элементов подсистемы обучающегося и множеством элементов подсистемы обучаемого со связями и отношениями между ними.

Исходя из анализа, с точки зрения общенаучного системного взгляда, предусматривающего изучение объекта как целостного комплекса взаимосвязанных элементов, мы предлагаем рассматривать поликультурную самоорганизацию обучающегося как триединое образование, интегрирующее в себе фоновую адаптацию, инфо(медиа)культурологическую компетентность, мотивационную включенность языковой личности.

Рассмотрим данную структуру более детально.

Фоновая адаптация. С точки зрения макроподхода целью развития поликультурной самоорганизации является гуманизация межнациональных отношений. При этом установлено, что положительный исход межкультурного взаимодействия зависит от многих факторов, одним из которых выступает *фоновая адаптация* участника интеракции – процесс освоения тезауруса культурного наследия современного мира и актуальных фоновых социокультурных универсалий, т.е. «предметов, явлений и понятий, а также языковых единиц для их выражения, общих для отдельных индивидуумов и различных культур» [4, с. 11].

Все участники межкультурной коммуникации в процессе общения так или иначе сознают и учитывают свою взаимную «чужеродность», «иной языковой код, иные обычаи, традиции, установки, повседневные способы общения» (И.И. Халеева). По мысли О.С. Ахмановой, именно «обобщенное знание реалий говорящим и слушающим является основой общения» [1, с. 95].

Содержание тезауруса должно охватывать, прежде всего, специфические реалии, факты истории и государственного устройства национальной общности, особенности ее географической среды, характерные предметы материальной культуры прошлого и настоящего, этнографические и фольклорные понятия и т.п. Как отмечают И.Ф. Лихачева, А.П. Мишин, Е.О. Старцева, тезаурус может быть глобальным, интернациональным, региональным, национальным, групповым и индивидуальным. Глобальный включает все знания, добытые и освоенные человеком в процессе его исторического развития. Это величайшая сокровищница мировой культуры. Региональные и национальные тезаурусы определяются исторически сложившимся объемом знаний, характерным для данной геосоциальной зоны или для данной нации. Групповые и индивидуальные занимают низшую ступень в этом делении. Их объемы ничтожно малы по сравнению с остальными. Во всех этих тезаурусах обнаруживается определенный объем знаний, который освоен во всех регионах и всеми развитыми нациями. Это и есть общечеловеческий (интернациональный) тезаурус. Какой-то частью его владеет каждый индивидуум. В региональных и национальных тезаурусах есть известная доля сугубо национальных знаний, совладельцами которых не стали другие национальные

группы [3].

Общению в межкультурных ситуациях, даже в случае, если его участники владеют общим языковым кодом, всегда присущи конфликты между знанием и незнанием. Основной вектор современных лингводидактических и методических научных изысканий должен быть направлен на разрешение этих конфликтов.

Межкультурная парадигма требует реализации в лингвосоциокультурном плане при обучении иностранному языку, по меньшей мере, двух взаимосвязанных и взаимообусловленных подходов в обучении неродному языку и культуре [1, с. 47]. Первый подход ориентирован на *общекультурную осведомленность* студента, изучение и освоение традиций европейской и мировой культур. Это делает человека социально мобильным на рынке труда в общеевропейском и мировом пространствах, дает ему возможность свободно входить в глобализованный мир. Поскольку в нашем исследовании поликультурная самоорганизация изучается через призму обучения иностранного языка, то важным считаем в развитии кросс-культурной сферы языковой личности студентов сделать акцент на иноязычную культуру, *знание национальной культуры инофона*.

Второй подход нацелен на осознание учащимися важности и необходимости знания родного языка и культуры, своей принадлежности к определенному этносу. Для России, полилингвоттнокультурное обучение состоит в том, чтобы направить общественное сознание на сохранение этнической идентичности всех населяющих страну народов, формировать на индивидуальном уровне сознания ощущение этнопсихологической, а не только политической принадлежности к межэтнической общности.

Диалог культур, это философия взаимопонимания, взаимоотношения между культурами в современной глобальной среде, признающей, с одной стороны, неразделенность культур, т.е. их неизбежную встречу на границе, взаимодействии, а с другой стороны, - их неслиянность, т.е. самобытность (М.М. Бахтин, В.С. Библиер, М. Бубер, А. Вебер и др.). Поэтому диалог культур также позволяет по-новому понять, переосмыслить и свою культуру, увидеть ее в контексте других. Как известно, в условиях межкультурного общения ни одна культура не должна претендовать на право быть лучшей. Диалог культур ведет к добровольной и осознанной адаптации. При этом человек, не теряя связи с собственной культурой, включает ценности другой культуры в собственную систему ценностных координат. Культуры не теряют свою уникальность и самооценку, они обогащаются, проявляя свою многогранность и неповторимость. Необходимость определить свое место в культурном многообразии требует от языковой личности понимания родной *этноязыковой картины мира*, выражающей специфику бытия человека и находящей свое отражение в единицах языка и текстах. Это восприятие национально-культурных особенностей, ведущее к самоотожествлению языковой личности с культурными образцами определенного пространства, пониманию своего «Я» с позиций тех моделей культурного поведения, которые являются релевантными в окружающей человека этносреде. Принимая во внимание невозможность и бесперспективность изоляции культуры, следует перенести акцент на возрождение и развитие собственной культуры, что само по себе повысит ее статус и степень внутренней защищенности. «Культура, - в понимании Г. Зиммеля, - это путь от замкнутого единства через развитое многообразие к развитому единству» [4]. Как отмечает О.Е. Богданова, вопрос о том, как пройти этот путь, не уничтожив развитое многообразие, и не прийти к неразвитому единству, все еще остается открытым [2]. И немалые надежды, в этом смысле, возлагаются именно на поликультурное образование, формирование в этом процессе качественной системной характеристики языковой личности – ее способности к поликультурной самоорганизации.

Таким образом, понимание содержания и формы культуры как пространства для жизнотворчества, источника обогащения и развития человека дает возможность *фоновой адаптации языковой личности* – качества, образующегося на пересечении трех осей понимания культуры: культуры с глобальной точки зрения, культуры стран изучаемого языка и национальной культуры. Исходя из анализа, в структуру фоновой адаптации языковой личности, мы включаем: *общекультурную осведомленность, знание национальной культуры инофона*, а также *понимание этноязыковой картины мира*.

Инфо(медиа)культурологическая компетентность. Культура и язык существуют в диалоге между собой. В виду развития информационно-коммуникационных технологий этот диалог, как в личной сфере, так и в деловой, все чаще медийно опосредован. По данным всемирного центра Интернет-статистики сегодня около полутора миллиарда людей, т.е. каждый четвертый житель планеты принимает участие в образовательном, профессиональном и личном общении посредством ИКТ на повседневной основе (Internet world statistics). ИКТ создали новую глобальную среду, в которой люди общаются, выстраивают профессиональные и личные отношения, позиционируют свои интересы и представляют себя как субъекта коммуникации, представителя того или иного общества, своей родной культуры, зафиксированной в языковых формах и в которой закреплена вся совокупность представлений, верований, обычаев, традиций и привычек, входящих в состав духовной культуры того или иного члена общества. В виду сказанного необходимо подчеркнуть, что медийно опосредованное отношение, взаимодействие на расстоянии, также требует от языковой личности особой самоорганизации как в лингвистическом плане (поскольку общение может происходить между разными инофонами), так и в культурологическом (любой инофон – носитель не только другого языка, но и культуры). Поэтому в становлении поликультурной самоорганизации необходимость развития фоновой адаптации обучающегося дополняется качеством – *инфокультурологической компетентностью*, с точки зрения компетентностного подхода позволяющей обучающимся не только извлекать и пользоваться необходимым материалом из сети Интернет, но и вырабатывать комплекс контекстуальных умений письменной языковой личности, обеспечивающих через медийную опосредованность эффективное взаимодействие разных культур.

Инфокультурологическая компетентность проявляется в письменной межкультурной Интернет-коммуникации. Она позволяет выявить национальную специфику культуры коммуниканта, раскрыть свою языковую картину мира, овладеть адекватными ситуациями жанрами дискурса, обладающими высокой степенью лингвокультурной конвенциональности. Формирование ИКК необходимо также для повышения самосознания личности в обществе, для более глубокого понимания: что есть человек, как оценивается личность в современном мире, чем отличаются одни культуры от других культур, каковы особые смыслы искусства, науки, религии, устного и письменного слова.

При узуально-языковом описании инфокультурологической компетентности за основу возьмем основные критерии языковой личности в письменных текстах: языковая креативность, политемность

(Н.Д. Кулишова), добавив этот перечень медиаграмотностью обучающегося, поскольку в нашем случае речь идет не просто о письменно-устном дискурсе, а о межкультурной коммуникации, опосредованной информационно-коммуникационными технологиями (Интернет-общением).

Поликультурная самоорганизация как фактор эффективности деятельности в современном поликультурном мире обеспечивает достижение целей в личностном и профессиональном развитии будущего специалиста. При этом, креативность, творческий подход гарантирует продуктивность, открывает перспективу межкультурного взаимодействия, развивая оценочную функцию, способствуя осознанию собственной позиции и позиции других. Креативный тип языковой личности, способной к поликультурной самоорганизации, можно охарактеризовать внимательностью, разносторонностью, гибкостью, оригинальностью мышления, также способностью к анализу, синтезу творческой проблемы как системы, чувством организационной целостности, восприимчивостью ко всему новому и необычному, конструктивной активностью.

Языковая креативность в процессе Интернет-общения нацелена на обеспечение полноценного, аутентичного иноязычного взаимодействия и развивает творческую языковую личность специалиста. Центральным компонентом в структуре такой личности является коммуникативная креативность, интегрирующая лингвокогнитивные, эмоциональные, волевые, мотивационные, коммуникативные, ценностно-смысловые характеристики.

В качестве центральной категории, положенной в основу определения уровня *политемности* языковой личности как показателя инфокультурологической компетентности, выступает предметный аспект содержания иноязычного общения, выражающийся в насыщенности, разнообразии применения сфер общения в медиа-коммуникации. Данная категория позволяет отразить реальный процесс жизни, охватывающий как объективно заданные условия, так и предпосылки деятельности отдельных индивидов. Сферы общения «позволяют приводить в единство, интегрировать, теоретически суммировать и осмысливать через сознание и язык бытийственные отношения, являющиеся системообразующим фактором выделения сфер общения» [5, с. 89]. На основании этого современные методисты выделяют четыре макросферы общения, являющиеся исходным фактором для определения сфер практического использования языка (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез). В свою очередь, данные сферы соотносятся с определенными типами речи, а именно:

- 1) сфера производственной деятельности;
- 2) сфера бытовых отношений;
- 3) сфера культурологического общения;
- 4) сфера социальной деятельности.

Медиаграмотность, являющаяся гранью медиакомпетентности обучающихся (т.е. способность личности к обращению с медиа), мы понимаем более узко, как формирующуюся в процессе педагогического сопровождения способность языковой личности к межкультурной Интернет-коммуникации. Очень важен здесь и «личностный аспект» медиаобразования, так как «включение личных проблем наряду с социальными проблемами исходит из демократической возможности объединения личных и общественных интересов. Непосредственная цель личного «плана» медиаграмотности состоит в том, чтобы расширить понятие грамотности, включить способность воспринимать, анализировать, оценивать и контактировать с разнообразными медиатекстами. В этом видится демократическая возможность объединения личных и социальных интересов» [3, с. 53].

Мотивационная включенность. Развитие основ самоорганизации у обучающихся нацелено не только на выполнение ими социально-профессиональных функций и жизнеобеспечение, но и на выращивание смыслов, на выяснения личностного отношения к общим и социально-профессиональным ценностям, для осмысленного участия в социально-профессиональных ролях. Кроме того, в рамках синергетической концепции самоорганизующего воспитания ненадежный и неточный процесс профессионального воспитания преобразуется, посредством планомерного развития личностных структур сознания, в более надежный, научно-организованный и технологичный процесс. Как отмечает С.Ю. Самохвалова, в профессиональном воспитании системообразующим качеством выступает способность к самоорганизации, включающая совершенствование личности в ее восходящем развитии, проявление внутренней свободы выбора человека, его инициатива относительно самого себя. Это обретение личностью умения давать собственные импульсы (принимать и реализовывать решения) соответствующим сторонам своей жизни.

Поскольку развитие поликультурной самоорганизации обучающихся происходит в процессе учебной деятельности, то важна *мотивационная включенность языковой личности* – система побуждающих импульсов, направляющих учебную деятельность на приобщение обучающихся к межкультурному опыту общения. При этом ключевыми и решающими параметрами считаются личный опыт, контекст деятельности, эмоции и чувства, мировоззрение [6-10].

Как известно, мотивация – это побуждение к действию; динамический процесс физиологического и психологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость. При этом, важнейшим фактором, стимулирующим процесс иноязычного речевого общения, ученые считают именно мотивацию. В области обучения иностранным языкам психологические вопросы мотивации решаются в работах А.А. Алхазивили, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, Н.М. Симоновой и др. В зарубежной литературе тоже уделяется большое внимание роли мотивации, называемой зарубежными авторами “Motor”, “Keyword” в обучении иностранным языкам.

Выводы. Мотивация как связующий элемент в развитии поликультурной самоорганизации обучающегося в процессе их обучения иностранному языку выявляет систему мотивов овладения и использования языка, мотивационных установок межкультурного общения, соотношение внешней и внутренней мотивации речевой деятельности и интеракции, которые выражают личностную направленность субъекта в системе взаимоотношения язык-речь (И.А. Зимняя, А. Маслоу, У. Риверс). Также важными составляющими здесь являются доминирующий тип мотивационной поведенческой установки иноязычного общения и преобладающая этнокультурная направленность языковой личности.

Итак, рассмотрим поликультурную самоорганизацию обучающегося с точки зрения системного научного подхода, мы предлагаем в ее структуре учитывать такие взаимосвязанные компоненты как фоновую адаптацию, инфо(медиа)культурологическую компетентность, мотивационную включенность языковой личности.

Литература:

1. Ахманова О.С., Гюббенет И.В. Вертикальный контекст как филологическая проблема. Вопросы языкознания. № 3 – М., 1977.
2. Богданова О.Е. Развитие кросс-культурной компетентности как инновационный ресурс современного образования. Вестник ТГПУ. 2004. №5.
3. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Профессионализм педагога: успешность и карьера- Москва, 2019.
4. Зиммель Г. Избранное, Философия культуры. М., 1995.
5. Комлев Н.Г. Компоненты содержательной структуры слова. - М.: Наука 1969.
6. Шаталова Н.С., Шаталова Л.С. Средства объективации исторического контекста в военной прозе: факт, документ, вымысел // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 494-497.
7. Шаталова Н.С., Шаталова Л.С. Текст современной российской прессы развлекательного типа: модель, структура, языковые средства // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 444-446.
8. Шаталова Н.С. Теоретические основы формирования речевого компонента профессиональной подготовки иностранных военнослужащих в вузе: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Москва, 2002
9. Gorbunova N.V., Kalimullin A.M. Simulation of the process of training the future primary school teachers for organizing extracurricular activities // Elementary Education Online. 2017. Т. 16. № 4. С. 1860-1872.
10. Shatalova L., Shatalova N., Zelenova O., Arzumanova R., Maslova I. Pejoration representation means in modern russian media texts // SGEM International Multidisciplinary Scientific Conference on Social sciences and Arts. 2018. Т. 2018. С. 375

Педагогика

УДК 378

кандидат филологических наук, доцент кафедры
методик начального образования **Исаева Лариса Абдурахмановна**
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье изучена специфика формирования коммуникативной компетенции младших школьников. Показано, что формирование коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста будет эффективно при следующих психолого-педагогических условиях: становление коммуникативной компетентности будет происходить путем формирования личностного типа отношения к сверстнику; формирование адекватного образа сверстника; формирование опыта совместной деятельности в процессе учебной и игровой деятельности.

Ключевые слова: младший школьник, коммуникативная компетенция, ученики начальных классов.

Annotation. The article studies the specifics of the formation of communicative competence of elementary schoolchildren. It is shown that the formation of communicative competence of children of primary school age will be effective under the following psychological and pedagogical conditions: the formation of communicative competence will occur through the formation of a personal type of attitude towards peers; the formation of an adequate image of a peer; formation of experience in joint activities in the process of educational and gaming activities.

Keywords: primary school student, communicative competence, primary school students.

Введение. В настоящее время современное образование на всех уровнях, в том числе и начальном, ориентировано на реализацию компетентного подхода, что закреплено в ФГОС для каждого уровня образования. Сегодня формирование и развитие коммуникативных компетенций младших школьников поднимается на совершенно новый уровень – от чисто практического до научного. Современная школа должна готовить человека, который думает и чувствует; у которого есть не только знания, но и кто может использовать их в жизни; того, кто знает, как общаться и имеет внутреннюю культуру. Целью обучения является не предоставление ученику максимальных знаний, а умение действовать и решать проблемы в любых ситуациях, в том числе – с использованием коммуникативных компетенций.

Изложение основного материала статьи. Поиск новых способов развития коммуникативных компетенций младших школьников часто приводит к неудовлетворительным результатам обучения в старшей школе, в то время как выпускникам трудно выбрать речевое поведение, соответствующее текущей ситуации общения, они не могут свободно выражать свои мысли словами по любой причине. Время обучения в начальной школе особенно важно для обучения последовательной речи, как устной, так и письменной, поскольку основы речевых навыков возникают в начальной школе и от качества их формирования зависит не только успешность дальнейшего обучения в средней школе, но и возможность построения социальных контактов (общение с друзьями, педагогами), эффективность социализации младшего школьника как развивающейся личности.

Таким образом, тема данной выпускной квалификационной работы актуальна ввиду особой значимости коммуникативных компетенций для общего, социального и образовательного развития детей младшего школьного возраста, особенно при изучении предметных дисциплин социально-гуманитарного цикла, которые наиболее тесно связаны со спецификой коммуникативных компетенций.

Понятие и сущность научных категорий «компетентность» и «компетенция» в педагогической науке содержательно раскрыты в работах Р.М. Асадуллина, М.А. Холодной, А.А. Вербицкого, В.Д. Шадрикова, В.А. Сластенина, А.Г. Асмолова, А.К. Марковой, Н.Ф. Талызиной. И.А. Зимней, Д.С. Ермакова, В.А. Болотова, Л.М. Митиной, А.И. Мищенко, А.В. Хуторского, В.И. Байденко рассматриваются как результат саморазвития человека, как способность и готовность к обусловленной деятельности человека. Общетеоретические аспекты коммуникативных компетенций отражены в работах Л.Ф. Квитовой, М.Р. Леонтьевой, К.Ю. Колесинной. В них описываются сущность и отличия коммуникативных компетенций от предметных, условия их формирования, педагогические подходы к их развитию в учебном процессе.

В то же время, понимание проблемы создания научно-теоретической базы коммуникативной компетентности существенно разнится, что затрудняет понимание и идентификацию возможных направлений совершенствования педагогического процесса, направленного на формирование коммуникативных компетенций младших школьников.

Коммуникативная компетентность как элемент культуры отражает отношение человека к самому себе и окружающей действительности путём саморефлексии, способности гибко реагировать на ту или иную ситуацию взаимодействия за счёт интериоризации подвижными нормами и ценностями коммуникации, пластичными способами коммуникативного поведения. В целом, коммуникативная компетентность выступает сама по себе важной функцией в жизнедеятельности индивида, наполненной коммуникационными контактами на всех этапах взросления - от детства до зрелого возраста. Коммуникационное взаимодействие неотъемлемо от образовательных, трудовых и межличностных взаимоотношений, что позволяет рассматривать коммуникативную компетентность как важнейший набор умений и навыков, успешное формирование которых должно находиться в центре внимания педагога. Более того, потенциал развития коммуникативной компетенции у взрослого человека во многом определяется тем, как происходило развитие коммуникативных компетенций на более ранних этапах взросления, особенно на этапе школьного обучения, предполагающем значительное расширение коммуникационных контактов (как в плане количества субъектов, так и в плане направлений коммуникационного взаимодействия).

Формирование коммуникативных компетенций – сложный педагогический процесс, имеющий своей целью вооружить учащихся навыками практического владения языком как средством общения.

Невозможно формировать коммуникативную компетентность, не привлекая обучающихся к регулярной коммуникативной деятельности. Процесс формирования коммуникативных навыков должен, при этом, осуществляться не механически, а осознанно, с учетом личностной направленности обучающихся. По мнению А.С. Никулиной, «главным ориентиром формирования коммуникативной компетентности выступает воспитание осознания обучающихся как залог продуктивности их коммуникативной деятельности в целом» [5].

А.И. Савенков, в свою очередь, подчеркивает, что «коммуникативная деятельность будет настолько успешной, насколько в этом процессе обучающимся удастся актуализировать свою индивидуальность или проявить свою духовную природу, а это означает, насколько им удастся сделать еще один сознательный шаг в своем развитии» [7].

В процессе формирования коммуникативных компетенций целесообразно реализовывать следующие виды образовательной активности: коммуникативно-оценочную; коммуникативно-планирующую; коммуникативно-организационную; коммуникативно-исполнительскую.

Эффективность процесса формирования коммуникативных умений и навыков обеспечивается реализацией следующих условий организации образовательного процесса:

- высокая мотивация обучения школьников;
- высокая творческая активность школьников;
- принятие субъектной позиции школьника в коммуникации;
- отказ от авторитарного стиля педагогической деятельности;
- учёт возрастных особенностей школьников;
- дифференцированный подход к формированию коммуникативной компетенции с учётом индивидуальных особенностей школьников;
- центрирование образовательного процесса по формированию коммуникативной компетенции на позитивном опыте коммуникативной деятельности школьников;
- обогащение содержания образовательного процесса [1].

При формировании коммуникативных компетенций важную роль играет контроль уровня их сформированности, который осуществляется с опорой на соответствующие признаки [2]. По проявлению таких признаков можно судить о том, насколько у учащегося развиты коммуникативные компетенции и в каких направлениях следует продолжать их развитие. Иными словами, признаки сформированности коммуникационных компетенций выступают опорной точкой в построении индивидуальной образовательной траектории.

Л.В. Ульяницкая-Гомелюк дает иной перечень признаков развития коммуникативных компетенций. По мнению исследователя, проявление коммуникативных компетенций сопровождается:

- системными знаниями о родной и других культурах, установками, а также апробированными в собственном опыте моделями поведения, обеспечивающими эффективное взаимодействие с представителями различных культур;
- коммуникативными стратегиями и умением их применять при взаимодействии с людьми для достижения цели коммуникации в контексте родного языка и диалога культур;
- умением оценивать ситуации с учетом контекста (тематического поля), задач, коммуникативных установок, возникающих у участников до и в процессе беседы;
- умением инициировать, направлять, осуществлять и контролировать коммуникативный процесс в контексте диалога культур [9].

Для настоящего исследования важно обозначить особенности формирования коммуникативных компетенций при изучении социально-гуманитарных дисциплин. Прежде всего, необходимо обозначить специфику социально-гуманитарных дисциплин. В школьном обучении к таким предметам относятся обществознание, история, география. Названные дисциплины предполагают ознакомление учащихся с обобщенными сферами социума, в то время как более конкретные ответы на вопросы о человеке и обществе даются в рамках более узких предметных дисциплин (социологии, психологии и др.), изучаемых на этапе профессионального обучения. При этом обществознание, история и география как школьные предметы формируют целостную картину мира учащихся и дают направления для дальнейших исследований. Например, в отношении школьного предмета «обществознание» исследователи пишут, что «это предмет, который прочно вплетен в социальную реальность, а учебная информация интегрирована в саму жизнь и берется из этой самой жизни». Также, исследователи отмечают, что «специфика социально-гуманитарных дисциплин, изучаемых в школе, заключается в том, что объектом их изучения выступает социум и протекающие в нем процессы, что создает практически безграничные возможности для учителя в разработке дополнительных средств обучения, обеспечивающих формирование коммуникативных компетенций».

Важным представляется и замечание Кошеленко И.П.: «обучающийся, заинтересовавшийся какой-либо социальной проблемой или поставленный перед необходимостью углубленного изучения отдельной темы, обычно не испытывает дефицита в источниках информации. Иное дело – овладение способами работы с этой информацией, определенными умениями и навыками, абсолютно необходимыми для его действительного, а не формального усвоения. В процессе обучения социально-гуманитарным дисциплинам можно достичь формирования ключевых компетенций: готовность к разрешению проблем, технологическая компетентность, готовность к самообразованию, готовность к использованию информационных ресурсов, готовность к социальному взаимодействию, коммуникативная компетентность».. [4].

Социально-гуманитарные дисциплины, изучаемые в школе, непосредственно связаны с формированием коммуникативных компетенций, которые, в свою очередь, представляются неотъемлемым атрибутом успешного социального взаимодействия. Тем самым, в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин, учащийся получает знания социально-гуманитарной сферы, способствующие более успешному и непосредственному развитию коммуникативных компетенций.

Сорокин А.А. выделяет следующие особенности социально-гуманитарных дисциплин:

1. Они существенно отличаются от всех других школьных дисциплин самим предметом изучения: в основе содержания образования — логика предъявления «горизонтального» среза современного общества (в отличие от вертикальной картинки исторических процессов);

2. Метапредметный характер интегрального комплекса основ наук социально-гуманитарного цикла;

3. Дискуссионность как отличительная;

4. Особый развивающий и воспитательный потенциал для становления личности [8].

Для того, чтобы выделить особенности развития коммуникативных компетенций у младших школьников, необходимо установить и обобщить особенности младшего школьного возраста.

На сегодняшний день нижняя граница младшего школьного возраста сдвинулась, и теперь большинство детей становятся школьниками, не с 7, а с 6 лет. И.В. Дубровина считает, что это результат введения четырехлетней начальной школы, возраст начального школьного возраста включен в рамки с 6-7 лет до 9-10.

Учебная деятельность в начальных классах стимулирует, прежде всего, развитие психических процессов непосредственного познания окружающего мира – ощущений и восприятий. Младшие школьники отличаются остротой и свежестью восприятия, своего рода созерцательной любознательностью. Младший школьник с живым любопытством воспринимает окружающую среду, которая с каждым днём раскрывает перед ним всё новые и новые стороны.

Вместе с тем, в начальной школе у младшего школьника формируются основные элементы ведущей в этот период учебной деятельности, необходимые учебные навыки и умения. В этот период развиваются формы мышления, обеспечивающие в дальнейшем усвоение системы научных знаний, развитие научного, теоретического мышления. Одним из важнейших результатов психического развития ребенка является психологическая готовность к обучению.

А.А. Реан выделяет три аспекта зрелости школы: интеллектуальную, эмоциональную и социальную [6]. Эмоциональную зрелость понимают здесь как уменьшение числа импульсивных реакций ребенка и его способность выполнять не очень привлекательную задачу в течение длительного времени.

В результате наблюдается стандартизация условий жизни ребенка, происходящих в школе, в его поведении, отклонения, такие как гиперактивность, гипертоничность, заметное торможение. Они часто являются основой детских страхов, уменьшают волевую активность ребенка, вызывают его угнетенные состояния и т.д.

Согласно Л.С. Выготскому, основой для этих изменений является потеря детской непосредственности. Ребенок, переживший кризис, теряет детскую наивность; в поведении, в отношениях с другими, он становится менее предсказуемым, чем раньше. Теперь о поведении ребенка взрослые не могут недвусмысленно судить о том, что он думает, чувствует, переживает, чего он действительно хочет. У ребенка есть своя внутренняя жизнь, недоступная для других.

С вхождением в школу ведущей деятельностью ребенка является учебная деятельность. Наряду с исследованиями, дети вместе со взрослыми также участвуют в работе. Много времени они заняты и играют.

Дети в этом возрасте веселы, активны и чрезвычайно любопытны. Они бегут, прыгают, катаются по всему, что движется, поднимаются, толкаются, и иногда борются. Значительная часть их активности связана с проверкой окружающих объектов на прочность, гибкость, способность к трансформации и т.д.

В плане формирования коммуникативных компетенций важно обозначить особенности речевого развития детей младшего школьного возраста. Речь – это средство коммуникации, которое необходимо для привлечения субъекта в социальную среду. С помощью речи формируются первые связи между матерью и ребенком, создаются основы социального поведения в группе детей, и, наконец, именно через речь и язык, культурные традиции сильно влияют на наш образ мышления и действия. Работа над правильностью речи является основным направлением преподавательской и методической деятельности учителя в улучшении речевой культуры младших школьников.

По мнению Е.А. Домыревой, формирование коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста будет эффективно при следующих психолого-педагогических условиях:

- становление коммуникативной компетентности будет происходить путем формирования личностного типа отношения к сверстнику;

- формирование адекватного образа сверстника (познавательный, эмоциональный, поведенческий компонент);

- формирование опыта совместной деятельности в процессе учебной и игровой деятельности [3].

Выводы. Подводя итоги, можно сделать следующие выводы, что коммуникативная компетентность характеризует развитие детей школьного возраста на уровне компетентностного подхода. В научной литературе коммуникативная компетентность по-разному интерпретируется. В настоящем исследовании под коммуникативной компетентностью понимается целостная система психических и поведенческих характеристик человека, способствующих успешному общению, т.е. достигающему цели (эффективное) и эмоционально благоприятному (психологически комфортное) для участвующих сторон. Формирование коммуникативных компетенций предусматривает такую организацию учебной деятельности младших школьников, во время которой дети не просто выполняют задания учителя, а делают это будучи поставленными в конкретные обстоятельства, которые стимулировали бы их речевую активность, диктовали

определённые требования к высказываниям. При этом социально-гуманитарные дисциплины, изучаемые в школе, непосредственно связаны с формированием коммуникативных компетенций, которые, в свою очередь, представляются неотъемлемым атрибутом успешного социального взаимодействия.

Литература:

1. Берденикова Е.В. Формирование коммуникативной компетентности младших школьников в образовательном процессе // Психология и педагогика XXI века. 2017. №22. С. 26.
2. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Профессионализм педагога: успешность и карьера - Москва, 2019.
3. Домырева Е.А. Формирование коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста // Психолого-педагогические проблемы развития ребенка в современных социокультурных условиях. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Курск, 2018. С. 174.
4. Кошеленко И.П. Роль алгоритмизации в развитии обучающихся в контексте реализации деятельностного подхода в процессе обучения обществознанию // Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития. Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией С.Ю. Новоселовой. Москва, 2017. С. 552.
5. Никулина А.С. Теоретико-методологические основы формирования коммуникативной компетентности обучающихся в современных условиях // Мир науки, культуры, образования. 2018. №26. С. 178.
6. Реан А.А. Психология изучения личности: Учеб. пособие. - СПб., Изд-во Михайлова В.А., 2016. - 288 с.
7. Савенков А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. Москва: Национальный книжный центр, 2015. С. 213.
8. Сорокин А.А., Половникова А.В., Басик Н.Ю. Методика обучения и воспитания в обществознании: Практикум / Московской городской педагогической университет, 2017. С. 8.
9. Ульяницкая-Гомелюк Л.В. Сущность понятия "коммуникативная компетентность": междисциплинарный подход. Сборник статей по материалам X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Составитель Е.В. Иванов. 2018. С. 193-199
10. Shatalova L., Shatalova N., Zelenova O., Arzumanova R., Maslova I. Pejoration representation means in modern russian media texts // SGEM International Multidisciplinary Scientific Conference on Social sciences and Arts. 2018. T. 2018. С. 375

Педагогика

УДК 373.24

кандидат педагогических наук, доцент Каменева Ирина Викторовна

Высшая школа психологии, педагогики и физической культуры федерального государственного автономного учреждения высшего образования

«Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск)

РАЗВИТИЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ОСНОВНЫЕ ПОХОДЫ, РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА

Аннотация. В статье раскрыты особенности детского творчества и возможности конструирования как средства развития технического творчества в дошкольном возрасте. Представлены результаты исследовательской работы по проблеме развития детского технического творчества посредством метода конструирования. Статья может быть рекомендована как педагогам в сфере дошкольного образования, так и студентам, обучающимся по направлению подготовки 44.03.02- Психология и педагогика дошкольного образования.

Ключевые слова: конструирование, методы конструирования, особенности детского творчества, техническое творчество.

Annotation. The article reveals the features of children's creativity and the possibility of design as a means of developing technical creativity in preschool age. The results of research work on the problem of development of children's technical creativity by means of the construction method are presented. The article may be recommended both to teachers in the field of preschool education, and to students studying in the direction of training 44.03.02- Psychology and pedagogy of preschool education.

Keywords: Construction, methods of construction, features of children's creativity, technical creativity.

Введение. Одним из приоритетных направлений является развитие научно – технического комплекса, так как активное внедрение новейших технологий на производствах страны, приводит к необходимости обеспечения предприятий инженерно – техническими специалистами. Это находит отражение в «Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы». В ФГОС ДО обозначены принципы, способствующие развитию у детей дошкольного возраста познавательной и исследовательской деятельности, творческой активности, поддержки инициативы детей, формированию познавательного интереса и действия в различных видах деятельности. Данные принципы способствуют росту творческого потенциала детей в будущем. Система образования ориентирована на развитие навыков и компетенций, необходимых для инновационной деятельности и этот процесс активно реализуется на уровне дошкольного образования.

Однако в связи с этим возникает проблема поиска новых средств работы с детьми дошкольного возраста для развития технического творчества.

Актуальность нашей работы заключается в том, что следуя интересам государства необходимо развивать техническое творчество детей уже с дошкольного возраста, способствовать раскрытию технического потенциала.

Одним из основных видов деятельности, направленных на развитие технического творчества детей является конструирование. Психолого – педагогические исследования отечественных учёных Л.С. Выгодского, А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, Н.Н. Подьякова, Л.А. Парамоновой доказывают этот факт.

Так например, Л.А. Парамонова полагает, что для развития ребенка в технической сфере необходимо использовать:

- «практическое изучение и изготовление объектов техники;
- самостоятельное создание детьми технических объектов, обладающих признаками полезности, развитие которых происходит в процессе специально организованного обучения» [10].

По мнению А.Н. Давидчук: «детское творчество – это деятельность, в процессе которой создается нечто новое для самого ребенка» [3, с. 3].

Большие возможности в процессе развития личности и формирования предпосылок к техническому творчеству открывает конструирование.

Изложение основного материала статьи. Как отмечает А.Л. Парамонова: «конструирование – произошло от латинского слова *construere*, что означает создание модели, построение, приведение в определённый порядок и взаимоотношение различных отдельных предметов, частей, элементов» [5, с. 15].

По мнению А.Н. Давидчук: «конструирование (от латинского слова *construere* – построение) – обозначает построение вообще, приведение в определенное взаимоположение различных предметов, частей, элементов» [3, с. 4]. Конструирование в условиях дошкольной образовательной организации осуществляется путем создания моделей и конструкций из разного материала, как строительного, так и природного, бросового.

В рамках нашего исследования конструирование с использованием конструктора Lego.

Отметим, что конструктор Lego полностью соответствует требованиям предъявляемым СанПин 2.4.1.3049 – 13, пункт 6.10: «В дошкольных образовательных организациях используются игрушки, безвредные для здоровья детей, отвечающие санитарно – эпидемиологическим требованиям и имеющие документы, подтверждающие безопасность, которые могут быть подвергнуты влажной уборке и дезинфекции» [1].

Кандидат педагогических наук Т. Гризик утверждает: «Lego продукция – предоставляет возможность каждому ребенку раскрыть себя и получить практический, креативный опыт обучения и развития в процессе игровой, познавательной, исследовательско – экспериментальной и творческой активности» [8, с. 90].

Первичная цель обучения конструированию детей дошкольного возраста, по мнению А.В.Белошестовой – научить детей приемам моделирования наглядно – действенном уровне, который соответствует наглядно – образному мышлению.

В процессе развития детского конструирования как деятельности, а также формирования предпосылок к техническому творчеству применяют разные формы организации обучения конструированию. Так например, конструирование по образцу; модели; наглядным схемам; замыслу [5].

Как утверждает Е.В. Фешина: «конструирование по образцу трудно связать с развитием творчества, но в основе его лежит подражательная деятельность, это важный обучающий этап, где можно решать задачи, обеспечивающие переход детей к самостоятельной поисковой деятельности творческого характера» [4, с. 6].

При любом виде конструирования ребенку приходится работать обеими руками, это приводит к гармонизации работы обоих полушарий головного мозга, и помогает развитию творческих задатков [7].

Л.А. Парамонова и Г.В. Урадовских разработали и описали поэтапную систему формирования творческого конструирования в три этапа [5]. Именно на эту систему мы опирались в процессе реализации программы эксперимента, а рассмотренные методы в процессе конструирования, применяли в ходе экспериментальной работы по формированию предпосылок к развитию технического творчества у детей дошкольного возраста через конструирование.

Экспериментальная работа по формированию предпосылок к развитию технического творчества детей дошкольного возраста через конструирование из конструктора Lego – состояла из трёх этапов: констатирующий, формирующий и контрольный.

Для определения уровня формирования предпосылок к развитию технического творчества у детей дошкольного возраста через конструирование с использованием конструктора Lego – был использован диагностический инструментарий Е.В. Фешиной. Lego – конструирование в детском саду [6]. Данная методика направлена на определение уровня умения конструировать из конструктора Lego разными способами.

Исследование проходило в городе Новодвинске в Муниципальном дошкольном образовательном учреждении «Центр развития ребёнка – Детский сад №17». На момент проведения эксперимента в группе было 18 детей в возрасте 4-5 лет.

Для оценивания результатов критериев мы руководствовались диагностическим инструментарием программы «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы. Автор методики разработки критериев Ю.А. Афонькина.

Оценка производилась в баллах, так например:

4 балла – ребенок принимает задачу поставленную взрослым, при создании определённой модели, самостоятельно конструирует быстро и без ошибок; способен самостоятельно выбрать детали для будущей постройки; до начала самостоятельной деятельности может сформулировать замысел, самостоятельно создать собственный замысел, составить рассказ о постройке.

И для сравнения:

1 балл – не всегда способен принять задачу, поставленную взрослым, при создании определённой модели, с трудом подчиняет ей свои усилия даже при совместной деятельности со взрослым; не способен самостоятельно выбрать детали для необходимой постройки, самостоятельно конструировать; до начала самостоятельной деятельности не может сформулировать замысел будущей постройки, при конструировании действует спонтанно, замысел не реализует, необходима помощь взрослого; не может самостоятельно дать название постройке, испытывает затруднение в рассказе о постройке [2].

Количественная оценка осуществлялась путем суммирования результатов. Таким образом, высокому уровню соответствовало 16 баллов, низшему уровню - 4-7 баллов.

По результатам проведенного исследования у 16 детей выявлен низкий уровень сформированности развития технического творчества, средний уровень выявлен у 2 детей, низший и высокий уровень не выявлен ни у одного ребенка.

Анализ результатов показал, что дети:

– затрудняются продумать постройку заранее и рассказать, что будут строить, поэтому перед нами стоит задача учить заранее продумывать свою постройку и выполнять задуманное, а также составлять описательный рассказ о ней;

– способы соединения деталей между собой простейшие (кладка, кирпичная кладка, перекрытие), наша задача показать разные способы соединения деталей между собой (ступенчатая кладка, округление стен соединением кубиков размером 1х3, разные способы перекрытий и др.);

– затрудняются правильно дать название деталям и не владеют понятием размер детали, знание данных о деталях конструктора необходимо давать на первых этапах знакомства с конструктором, с целью того, что в будущем дети при самостоятельном создании своих моделей, могли не только дать описательный рассказ о модели, но и рассказать какие детали необходимы для постройки;

– затрудняются воспроизвести показанный ранее алгоритм постройки модели, необходимо учить умение анализировать и воспроизводить постройку;

– при рассматривании модели затрудняются самостоятельно выделить детали, из которых состоит постройка, особенно вызывают затруднения скрытые детали, и детали одного цвета стоящие в ряд или кладкой. Для решения данной проблемы необходимо формировать умение правильно определить размер детали, используя систему счета шипов на самой детали и умение правильно назвать их;

– некоторым детям сложно соблюдать последовательность постройки при использовании пошаговой схемы, нет понимания того, что пропустив один шаг, постройка будет собираться в дальнейшем неправильно. Для решения данной проблемы необходимо обучить детей работать по пошаговым схемам, дать понятие для чего необходимо соблюдать последовательность.

Полученные результаты определили направление работы с детьми и задали программу формирующего этапа эксперимента.

Основным видом деятельности было определено конструирование с применением конструктора LegoClassik, данный конструктор имеет детали разных форм и размеров: кирпичики 1х1; 1х2; 1х3; 1х4; 1х6; 1х8 и 2х2; 2х3; 2х4; 2х6; 2х8 и пластины размером 2х2; 2х3; 2х4, кирпичик со скошенным углом 1х2. Также использовались дополнительные детали Lego: колёса, руль, для обыгрывания построек детям предлагались человечки и животные.

С целью расширения знаний о разных видах конструирования, развития творчества, детям предлагалась совместная (просмотр моделей в 3Д изображении с помощью программы «LegoDigitalDesigner») и самостоятельная деятельность по конструированию, различные дидактические игры, опытно-экспериментальная деятельность (мультимедийные презентации- демонстрация с целью расширения знаний детей о будущих постройках, форме, основных деталях, разнообразии видов), игровая деятельность – позволяющая обыграть постройки. Уделялось внимание и пальчиковой гимнастике для развития мелкой моторики руки.

Виды деятельности направленные на формирование предпосылок к развитию технического творчества детей дошкольного возраста посредством конструктора Lego представлены в таблице 1.

Таблица 1

Виды деятельности, направленные на формирование предпосылок к развитию технического творчества детей дошкольного возраста

№	Виды деятельности	Тема (название)
Конструирование		
1	по образцу	1) Знакомство со способами соединения деталей: – «Забор», «Ворота». 2) Конструирование: – «Жираф», «Мебель для комнаты», «Машина», «Лесной домик», «Корова».
2	по модели	1) Знакомство со способами соединения деталей: – «Башня», «Лесенка». 2) Конструирование: «Светофор», «Лошадь», «Дерево».
3	по схеме	– «Робот», «Кошка», «Человек», «Поезд вагоном».
4	по замыслу	– «Разные постройки».

Чтобы выявить динамику сформированности у детей дошкольного возраста предпосылок к развитию технического творчества через конструирование, вновь была проведена диагностическая работа. Для решения задач контрольного этапа исследования были использованы аналогичные задания.

Контрольный этап экспериментальной работы показал: низкий и низший уровень сформированности предпосылок к развитию технического творчества не выявлен ни у одного ребенка, при этом высокий уровень выявлен у 5 детей, средний уровень выявлен у 13 детей.

Как показывает сравнительный анализ констатирующего и контрольного экспериментов, возрос уровень освоения разных методов конструирования.

Выводы. Конструирование как метод формирования предпосылок к техническому творчеству и его развития эффективен в условиях современной системы дошкольного образования. Детские дошкольные учреждения располагают материальными возможностями для реализации подобных программ.

Поэтапно организованная работа с детьми дошкольного возраста с применением разных видов конструирования и включающая серию дидактических игр, игровую, познавательную –исследовательскую деятельность безусловно оказывает влияние на развитие познавательных процессов, интереса к конструированию, самостоятельному творчеству.

Проведенная работа в совокупности позволила детям познакомиться с разными способами соединения деталей, дети более внимательно стали анализировать готовые модели, выделять необходимые детали для постройки, самостоятельно воспроизводить аналогичные. Данный вид конструирования детям дается легче, многие ребята уже не испытывали трудностей. При работе со схемами дети стали соблюдать

последовательность сбора модели. Они имеют представление, что важно внимательно изучить схему и только затем приступить к постройке, способны самостоятельно увидеть и исправить ошибку, допущенную при конструировании. При самостоятельном конструировании большинство ребят могут уже придумать постройку заранее, дать ей название, и что самое важное выполнить задуманное, построить модель и рассказать о ней. Возросший уровень интереса у детей к конструированию, особенно самостоятельному, в ходе которого постройки стали выполнены технически более сложные, позволяет сделать вывод что, реализованная программа эффективна.

Формирование предпосылок к техническому творчеству у детей дошкольного возраста возможно:

- при использовании методов конструирования по образцу, модели, наглядной схеме, замыслу;
- а так же при организации разных видов деятельности детей, направленной на мотивацию и развитие самостоятельного конструирования.

Литература:

1. СанПин 2.4.1.3049 – 13 «Санитарно – эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://docs.cntd.ru/document/499023522> (дата обращения 23.05.2019). – Электронный фонд правовой и нормативно – технической документации.
2. Афонькина, Ю.А. Педагогический мониторинг в новом контексте образовательной деятельности. Изучение индивидуального развития детей. / Ю.А. Афонькина – Волгоград: Учмтель, 2017. – 59 с.
3. Давидчук, А.Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества. Изд.2-е, доп. М.: «Просвещение», 1976. – 79 с.
4. Куцакова, Л.В. Конструирование из строительного материала. Средняя группа. – М.: Мозаика – Синтез, 2016. – 80 с.
5. Парамонова, Л.А. Детское творческое конструирование. – М.: Изд. дом «Карпуз», 1999. – 240 с.
6. Фешина, Е.В. Лего – конструирование в детском саду. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 144 с.
7. Глушкова, Г. Использование конструкторов LECO как полифункционального и трансформируемого средства образовательной среды группы: методическое сопровождение реализации ФГОС ДО. Статья четвертая продолжение / Г. Глушкова // Дошкольное воспитание. – 2014. – №9. – С. 91-93.
8. Гризик, Т. Развивающая предметно – пространственная среда ДОО вместе с LegoEducation» / Т. Гризик // Дошкольное воспитание. – 2014. – №3. – С. 88-90.
9. Лободина, Н.В. Использование технологии Lego – конструирования как моделирующей творческо – продуктивной деятельности дошкольников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.uohmet.ru/events/item/1310763/> (дата обращения 20.02.2019). – Учебно – методический портал.

Педагогика

УДК 371

доцент Карсанов Руслан Нюсретович

ГБОУВО «Крымский университет культуры, искусств и туризма» (г. Симферополь)

ОБУЧЕНИЕ ДИРИЖИРОВАНИЮ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с дефиницией «дирижирование» в контексте педагогического процесса, ее спецификой и сущностью. Помимо этого, выделяются основные подходы к пониманию особенностей педагогической работы с студентами высшего и среднего учебных заведений музыкального профиля. Выявляется перечень дирижерских способностей, необходимых для овладения в процессе обучения, а также методики преподавания профильных дисциплин. В завершении статьи представлено заключение о том, что обучение дирижированию как педагогический процесс – это комплекс психологических, педагогических, профильных (музыкальных), искусствоведческих и социокультурных аспектов, опираясь на которые возможна полноценная профессиональная подготовка обучающегося – будущего специалиста-дирижера.

Ключевые слова: дирижирование, обучение дирижированию, педагогический процесс, педагогическая методика дирижирования, студент-дирижер.

Annotation. The article discusses issues related to the definition of "conducting" in the context of the pedagogical process, its specificity and essence. In addition, the main approaches to understanding the features of pedagogical work with students of higher and secondary educational institutions of a musical profile are highlighted. The list of conducting abilities necessary for mastery in the learning process, as well as the methods of teaching specialized disciplines, is revealed. At the end of the article the conclusion is presented that conducting training as a pedagogical process is a complex of psychological, pedagogical, specialized (musical), art history and sociocultural aspects, based on which full-fledged professional training of the student is possible – the future specialist-conductor.

Keywords: conducting, conducting training, pedagogical process, pedagogical conducting technique, student conductor.

Введение. Одним из уникальнейших по своей специфике, ярчайших и социально значимых видов музыкальной деятельности на сегодняшний день является такое специфическое направление, как дирижерское искусство. Оно прошло длительный и сложный период становления, явив собой сложный комплекс как личностно-индивидуальных, так и профессионально-музыкальных свойств в рамках педагогической подготовки субъектов такого искусства. Дирижирование как педагогическая дисциплина предполагает наличие у специалиста в этой области не только отменного слуха, чувства ритма и стиля, но и музыкальной памяти и обширных знаний в сфере музыкальной теории и практики. Таким образом, современный дирижер должен быть и специалистом в настоящей сфере, с присущими ему музыкальной, научной и искусствоведческой эрудицией, и высокоорганизованной личностью, обладающей целеустремленностью, твердым характером, внутренней экзальтацией, управленческо-организаторскими качествами, волей и самостоятельностью.

Помимо этого, стоит отметить, что ни один отечественный оркестр не обходится без лидера, дирижера, который может задать направление всем музыкантам, оперативно принимать решения в области различных

проблем, а также верно и эффективно управлять процессами, находить подход к людям. В связи с этим возникает вопрос о компетенции и необходимости профессиональной подготовки в рамках высшего и среднего образования, которые обеспечивают целенаправленную и планомерную подготовку специалистов-дирижеров. В этом, по нашему мнению, заключается актуальность и целесообразность развития этой темы в научных исследованиях фундаментального и прикладного характера.

Исследованию вопросов обучения дирижированию как педагогического процесса, а также отдельных его составляющих посвящены труды многих отечественных ученых в этой области, таких, к примеру, как А.В. Абакшонов, М. Глинский, Л.Ю. Потаманова, Н.С. Ренева, Н.А. Соболева, И.А. Цовьянова, И.И. Щедрин и другие.

Изложение основного материала статьи. А.В. Абакшонов трактует дирижирование как «искусство управления коллективным исполнением музыки». Он считает, что это многоступенчатый процесс транслирования индивидуальных музыкальных представлений дирижера исполнительскому составу посредством эмоциональных специфических дирижерских жестов [1]. Также заметим, что осуществляемая дирижером деятельность сегодня характеризуется творческой, интеллектуальной и психологической направленностью, что позволяет нам сделать вывод о ее комплексном и сложном характере, поскольку дирижирование как один из наиболее сложных видов музыкально-исполнительского искусства предусматривает задействование именно этих специфических черт.

В нашем понимании это – не просто управление оркестром, ансамблем, труппой в момент изучения и исполнения музыкального произведения, но и индивидуальная оценка, музыкальное представление дирижера об исполняемой композиции, в связи с чем ее сущность отражается настолько точно и концептуально верно, насколько дирижер смог ее самостоятельно воспринять и охарактеризовать. От него зависит и общая стройность коллектива, и техническое совершенство, исполнительский уровень, степень усвоения и раскрытия музыкантами произведения с учетом его сущности и стилистики.

Таким образом, дирижирование основывается на определенной системе индивидуальных способностей дирижера, которые обязательно должны развиваться в процессе профессиональной подготовки в учебном заведении специального типа. Тот же А.В. Абакшонов, разработчик специального словаря дирижерской терминологии, под дирижерскими способностями понимает некий комплекс способностей, необходимых для передачи индивидуально-личностных музыкально-образных представлений музыкантам-исполнителям во время процесса дирижирования [1]. Эти способности носят настолько специфичный и концептуально сложный характер, что их формированию и развитию должна способствовать особая образовательная программа, охватывающая все сферы деятельности будущего дирижера.

Для реализации процесса обучения дирижированию педагогу необходимо определить спектр основных дирижерских способностей, на развитие которых должно оказываться влияние, поскольку именно этот спектр составляет творческий и профессиональный потенциал будущего специалиста. К таким способностям принято относить:

- дирижерский слух, характеризующийся способностью слышать и воспринимать многоуровневое звучание партитуры посредством как внутреннего анализа («внутри себя»), так и внешнего (во время исполнения), а также отличающийся объемом слухового восприятия (особенно оттенков динамики и звуковых пропорций произведения). Эта способность обычно считается врожденной и присущей определенному контингенту творческих людей, однако, по нашему мнению, несмотря на это, его можно развить путем грамотной выстроенной концепции методики музыкального воспитания и образования. В связи с этим обучение дирижированию должно включать в основную педагогическую программу занятия по развитию дирижерского слуха, его осознанности и восприятию музыки, чего можно достигнуть как посредством применения инновационных и традиционных технологий, так и путем развития критического мышления, музыкальной грамоты, творческого потенциала и т.д.;

- способность к музыкально-эмоциональному переживанию, связанная с восприятием и индивидуальной трактовкой музыкального произведения, а также с ее комплексным эмоционально-личностным анализом и оценкой. В процессе обучения дирижированию необходимо не только обращать внимание на музыкальную грамоту и состав теоретического аспекта профессиональной подготовки, но и на индивидуальность обучающегося, его творческие способности и наличие художественного, эстетического вкуса, что может в дальнейшем составить его личностный комплекс и эмоциональную базу в области музыкального воспитания;

- способность к выразительным движениям, что обычно связано с социализацией и развитием уверенности в своих силах. Педагогическая подготовка в этом случае должна быть направлена на формирование у обучающегося собственного объективного мнения касаясь своей деятельности, самоуверенности и самооценки, что позволит ему в дальнейшем эффективно выполнять профессиональную деятельность, являясь образованным и деятельным организатором и управленцем;

- способность к волевому воздействию на исполнителей, базирующаяся на развитии системы морально-нравственных и духовных ценностей обучающегося, позволяющих развить стойкость характера, собственных убеждений. Обучение здесь должно задействовать в основном механизмы воспитания и мотивации, поскольку волевое воздействие предполагает стойкость в выборе методов влияния на исполнителей (что связано с воспитанием личностных характеристик человека) и уверенности в собственных знаниях (что достигается путем постоянного обновления и пополнения базы знаний, навыков и умений профессионального порядка, что невозможно без мотивации и самосознания обучающегося) [1].

Исходя из вышеперечисленных способностей и их краткой характеристики, мы можем сделать вывод о несомненном преобладании в образовательном процессе в сфере дирижирования такой международной тенденции в области развития системы образования, как полная индивидуализация процесса образования. Следуя этой тенденции, педагоги актуализируют индивидуальное развитие личности обучающегося и его отдельных способностей, что позволяет на раннем этапе выявить наличие или отсутствие у него творческого потенциала к какому-либо виду деятельности. Е.Н. Шиянов считает, что индивидуализация и преследование гуманистических целей образования сегодня базируется на органичном единстве интересов личности учащегося и социума в целом, что позволяет сделать вывод о взаимодействии всех субъектов социокультурного пространства [6].

Дирижирование в этом случае не исключение. От педагогов требуется немало усилий и знаний в области не только профильных предметов, но и психологии, поскольку необходимо задействовать различные

мыслительные и эмоциональные сферы обучающегося, что, в свою очередь, станет основой профессиональной подготовки будущих дирижеров, которые и сами должны обладать профильными, организационно-управленческими, личностно-творческими, педагогическими и психологическими навыками в работе с музыкантами-исполнителями.

Обучение дирижированию в целом – это самостоятельный и в современном мире крайне широко распространенный вид педагогической деятельности со своей спецификой, методологией, перспективными и неперспективными направлениями развития и т. д. Именно его специфические характеристики составляют сущность методики обучения дирижированию.

И.И. Щедрин, изучая вопрос о педагогическом процессе преподавания дирижированию, считает, что собственно методику можно рассматривать в более узком и более широком смыслах [7]. В первом случае под методикой понимается исключительно теоретическая дисциплина, базирующаяся на знаниях о закономерностях процесса обучения дирижированию и его оптимизации.

В связи с этим можно сказать, что методика представляет собой исключительно теоретическим фундаментом, опираясь на который, педагог задействует творческие и мыслительные креативные способности по оптимизации процесса обучения дирижированию. Она направлена в большей степени на организацию творческого педагогического потенциала, который позволяет преподавателю сформировать собственный исследовательский оценочно-аналитический комплекс, необходимый для создания условий дальнейшей профессиональной подготовки обучающихся. Важно, что педагог сам проходит этапы образовательного процесса и в связи с этим способствует благоприятному отражению своего опыта, его совершенствованию в собственной профессиональной деятельности.

В широком понимании дефиниция «педагогическая методика обучения дирижированию» представляет собой одну из главных составляющих общей профессиональной культуры педагога и характеризуется взаимосвязанным единством компонентов теоретической и практической направленности. Такая методика дифференцируется на несколько условных аспектов:

- теоретические знания о целях, задачах, средствах и приемах образовательного процесса, содержании и способах взаимодействия педагога и обучающегося, закономерностях формирования практических способностей, навыков и умений, необходимых дирижеру в рамках его профессиональной компетенции;
- сформированные фундаментальные навыки и умения владения базовыми и специальными приемами обучения, воспитания, которые формируются непосредственно в процессе практической педагогической деятельности, контекст которой предусматривает эффективную реализацию методических знаний;
- способности к творческому применению теоретических знаний, практических навыков и умений в структуре быстро трансформирующихся ситуациях учебно-воспитательного характера;
- навыки эффективного педагогического целеполагания, выраженного в мотивированной потребности добиваться высокой результативности в процессе педагогической деятельности, стремление реализовать свои знания и навыки, способности в рамках системы собственного педагогического творчества [2; 7].

Все эти аспекты, создавая неразрывную цепь взаимодополняющих звеньев, обеспечивают не только действительную и действенную методическую компетентность педагога, но и формируют его профессиональную культуру, посредством развития профессионального педагогического потенциала и учебно-воспитательских способностей, являясь одновременно объективными и субъективными по отношению к системе образования и обучающимся, а также непосредственно к личности педагога.

Крайне важным аспектом в современном музыкальном образовании являются актуальные проблемы, поскольку именно они (а точнее их решение) определяют динамику развития и тенденцию профессиональной направленности обучающихся. Таким образом, обучение дирижированию должно быть направлено и на решение особых актуальных проблем, которые были выделены Л.Ю. Потамановой и Н.С. Реневой. Они подразделяют все проблемы в области дирижерского образования на следующие группы:

- коммуникативно-этические (социально-коммуникативные трудности – потеря или полное изначальное отсутствие взаимосвязи с коллективом, – возникающие в процессе общения дирижера с исполнителями, которые связаны с недостаточным развитием навыков педагогического общения обучающихся). Обучение дирижированию как сложный педагогический процесс должно быть направлено на формирование профессиональной культуры обучающегося, включающей в том числе и культуру общения, и социально-этическую культуру. Поэтому необходимо обращать внимание на развитие коммуникативного потенциала обучающихся путем внедрения различных педагогических практик методического плана, призванных регулировать такого потенциала, а также на качественную техническую подготовку студента, влияющую на формулировку мыслей и их воплощение в словесной форме;
- психологические (неуверенность в собственных силах, страх). Такие проблемы должны своевременно диагностироваться и решаться в рамках образовательной программы, предшествующей непосредственной профессиональной деятельности обучающегося. Их причины в основном сводятся к низкому уровню усвоения профильного материала, что должно корректироваться педагогом путем создания мотивации и комфортного плана обучения;
- музыкальные (неразвитая музыкальность, или «эмоциональная отзывчивость на музыку», отсутствие музыкального слуха, музыкальной памяти и т.д.). Обучение здесь должно направляться на развитие дифференцированного восприятия обучающегося, его индивидуальных музыкальных способностей, эстетического вкуса и системы компетентности, что в совокупности формирует результат профессиональной подготовки [3].

Говоря о процессе обучения дирижированию, нельзя не отметить особый – ассоциативный – подход, реализующийся в общечеловеческом и специальном музыкальном опыте обучающегося с учетом его личностных особенностей. Он задействует различные мыслительные механизмы мозга обучающегося посредством формирования ассоциативного ряда, необходимого для процесса восприятия музыкального произведения и демонстрации дирижерских навыков и умений [4; 5]. Считается, что именно ассоциации формируют определенный творческий потенциал обучающегося в процессе его профессиональной подготовки, поэтому необходимо уделить этому особое внимание с точки зрения педагогического процесса. Педагог выступает здесь не просто как условный учитель и наставник, а больше как механизм, опираясь на который, обучающийся формирует и реализовывает концепции, появляющиеся в его воображении, тем самым участвует в системе дирижирования свободно и планомерно.

Выводы. Исходя из всего вышесказанного, нам представляется необходимым отметить, что обучение дирижированию как педагогический процесс – это комплекс психологических, педагогических, профильных (музыкальных), искусствоведческих и социокультурных аспектов, опираясь на которые возможна полноценная профессиональная подготовка обучающегося – будущего специалиста-дирижера. Именно с этим связана необходимость в изучении педагогом всех вышеперечисленных аспектов, поскольку они являются важнейшим способом организации и оптимизации образовательного процесса в области дирижирования. По нашему мнению, педагог должен взрастить прежде всего личность и профессионала в самом себе, а потом – в своем ученике, постоянно мотивируя собственным примером и воздействуя на второго максимально эффективно и благоразумно.

Литература:

1. Абакшонок А.В. Азбука студента-дирижера: краткий словарь дирижерских терминов / А.В. Абакшонок // ТРУДЫ СПБГИК. – 2011.
2. Глинский М. Очерки по истории дирижерского искусства, / М. Глинский // «Музыкальный современник». – 1916.
3. Потаманова Л.Ю., Ренева Н.С. Актуальные проблемы профессиональной подготовки по хоровому дирижированию студентов вузов / Л.Ю. Потаманова, Н.С. Ренева // Colloquium-journal. – 2019. – № 22 (46).
4. Соболева Н.А. О сущности художественной техники дирижирования / Н.А. Соболева // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2011. – № 140.
5. Цовьянова И.А. Ассоциативный подход к обучению дирижированию / И.А. Цовьянова // Преподаватель XXI века. – 2007. – № 1.
6. Шиянов Е.Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя: учеб. пособие / Е.Н. Шиянов. – М.: МГПУ им. В. И. Ленина; Ставрополь: СГПИ, 1991. – 179 с.
7. Щедрин И.И. Обучение дирижированию как педагогический процесс: учеб. пособие по методике преподавания дирижирования оркестром русских народных инструментов / И.И. Щедрин. – ЧГАКИ, 2011. – 184 с.

Педагогика

УДК 371

ассистент Катранжи Елена Олеговна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

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

СПЕЦИФИКА ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматриваются основные положения, касающиеся проектной деятельности студентов-дизайнеров в рамках профессиональной подготовки, а также ее составляющие – проектные умения. Дано определение понятию «проектные умения в области дизайн-образования», а также представлена типология этих умений, выделена и представлена в виде краткого перечня, их специфика. Проанализирована роль проектирования в целом и проектных умений в частности в глобальном процессе формирования личностного, профессионального и творческого потенциала студентов-дизайнеров. В заключении статьи сделан вывод о значимости и специфических характеристиках процесса проектирования.

Ключевые слова: проектная деятельность, дизайн-проектирование, специфика проектных умений, процесс профессиональной подготовки, дизайн-образование.

Annotation. The article discusses the main provisions relating to the design activities of design students in the framework of professional training, as well as its components - design skills. A definition is given to the concept of “design skills in the field of design education”, and a typology of these skills is presented, a peppermint, their specificity is highlighted and presented. The role of design in general and design skills in particular in the global process of forming the personal, professional and creative potential of design students is analyzed. The article concludes with a conclusion about the significance and specific characteristics of the design process.

Keywords: design activity, design engineering, specifics of design skills, the process of training, design education.

Введение. Проектно-исследовательская деятельность – обязательный элемент высшего дизайн-образования, поскольку формирует ряд определенных навыков и умений проектного характера, позволяющих студенту свободно ориентироваться в многогранном мире современного дизайна, который, в свою очередь, является важным сегментом глобальной проектной культуры. Помимо этого, все художественные направления подготовки стремительно развиваются, поскольку, как известно, искусство находится в постоянном динамическом движении, что влияет на процессы его формирования.

Таким образом, проектная деятельность диктует определенные условия, соблюдая которые, студент-дизайнер достигает максимальной эффективности в процессе профессиональной подготовки и развивается как отдельная творческая единица, способная решать творческие задачи образно-пластическими и концептуальными методами. Выходит, что индивидуальное начало будущего дизайнера играет важнейшую роль в проектировании, а приобретение проектных знаний и умений является обязательным условием развития индивидуального начала. Такая цикличность характеризуется спецификой проектно-исследовательской деятельности в рамках дизайна как ведущей художественной дисциплины современного общества.

Вопросу изучения специфики проектных умений в процессе профессиональной подготовки посвящены работы многих отечественных научных деятелей в сфере дизайн-образования, таких как Ю.Ю. Артемьева, О.В. Брыкова, Н.А. Ковешникова, Д.В. Макарова, Н.П. Мельникова, С.В. Тигров, Е.А. Чембаров и других.

Изложение основного материала статьи. Высшее образование сегодня ориентируется на создание конкурентоспособных специалистов, повышающих статус и авторитет высшего учреждения на глобальном поприще рынка труда. Соответственно, главной его целью можно считать формирование профессионала

своего дела, который обладает оригинальным, выдающимся мышлением, способностями к творчеству и созиданию. Эта цель может быть достигнута разными путями, но, на наш взгляд, наиболее фундаментальным здесь выступает путь проектно-исследовательской деятельности, направленной на концептуализацию и систематизацию знаний студента-дизайнера.

О.В. Брыкова определяет проектную деятельность как «форму учебно-познавательной активности учащихся, заключающуюся в мотивационном достижении сознательно поставленной цели» [2]. По нашему мнению, проектная деятельность в дизайне – это организованный и выполняемый студентами-дизайнерами комплекс проектных, моделирующих и композиционно-концептуальных действий, направленных на создание оригинального материального или цифрового проекта с применением проектных знаний, умений и навыков.

То есть, исходя как из определения О.В. Брыковой, так и составленного нами, можно заключить, что главное в проектной деятельности – это, во-первых, существование строгого алгоритма выполнения проекта, методики и методологии, а во-вторых – специальных проектных умений, определяющих качество итогового проекта. Алгоритм может составляться либо студентом, либо педагогом и может различаться у всех проектировщиков, поскольку процесс проектирования достаточно творческий и подходы к его реализации тоже творческие, что обуславливает отсутствия единого пошагового алгоритма действий (несмотря на существование обобщенных, единых для всех, состоящих из подготовительного этапа, производственного (проектирование) и заключительного). Практические проектные умения же – это более сложный и комплексный аспект, подходить к которому необходимо особенно тщательно.

С.В. Тигров предлагает такое определение понятию «проектные умения»: «это группа умений, которая выделяется по такому признаку, как общность по отношению к проектной деятельности, целью которой является построение технологического процесса по конструированию и изготовлению изделий и решению творческих задач» [8]. Говоря иначе, проектные умения – это последовательно выполняемые действия, следующие путем планирования, организации, реализации и презентации творческого проекта.

Ранее уже были представлены основные типологии и классификации проектных умений [2; 6; 7; 8; 9]. Нам же представляется необходимым преобразовать их в одну, более подходящую для нашего исследования и связать с проектированием в дизайне. Итак, профессиональная подготовка студентов-дизайнеров предусматривает выработку у них определенных проектных умений, которые имеют свои специфические характеристики. Опишем систему этих умений и выделим их специфику.

1. Регулятивные умения: планирование, координация, целеполагание. Эти умения включают: разработку и планирование индивидуальной (собственной) деятельности в соответствии с целями дизайнерского проектного, формулировку задач, предполагаемых результатов, сроков выполнения, выбор и определение исполнителей.

Эти умения активизируют мыслительные процессы, отвечающие за выработку таких необходимых в профессиональной деятельности качеств, как пунктуальность, организованность, собранность и т.д. Они являются основой для создания общего впечатления о дизайнере в новой компании, характеризуют его лишь с положительной стороны. Помимо этого, они ориентируют будущего специалиста на самостоятельность и саморазвитие.

2. Познавательные (поисково-исследовательские) умения, включающие: выбор и обработку информации, связанную с разрабатываемым дизайнерским проектом, способность выдвигать предположения, устанавливать причинно-следственные связи между объектами проекта, осуществление поиска вариантов решения проблем. В эту же группу можно добавить проблематизацию (умение формулировать проблему) и аналитическую рефлексию (умения осмысливать собственную деятельность), заключающуюся в анализе результатов и рефлексии; анализе, и на его основе выборе наиболее рациональных способов решения проектного задания; осуществлении оценки созданного проекта и объективной самооценке своих действий.

Эти умения позволяют развивать сферу саморегуляции, воспитывать объективизацию собственной деятельности и самооценку. Они крайне важно отражаются в системе профессиональной деятельности дизайнера, поскольку являются основой самоактуализации и самоопределения студента.

3. Коммуникативно-презентационные умения включают презентацию и защиту проекта, освоение умений и навыков работы в сотрудничестве, выработку активного слушания и понимания, коммуникативные способности, а также развитие эмоциональной сферы и т.д.

Эта группа проектных умений ориентирована на социокультурное поведение специалиста в коллективе, а также умение применения навыков эффективной коммуникации в сфере профессионального общения.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что все проектные умения неразрывно взаимосвязаны с общеобразовательными, профессионально-художественными умениями, которые приобретаются в процессе непосредственного обучения, однако первые не просто опираются на вторые, но и формируют и развивают их, дополняя их основные положения.

Профессионально-художественные умения будущих дизайнеров – это совокупность внешних и внутренних осознанных действий, приемов, обеспечивающих целостное восприятие, художественно-эстетическое познание, оценивание, изображение и преобразование предметно-пространственной среды на основе продуктивного применения знаний о сущности, средствах и способах осуществления профессиональной деятельности дизайнера [1].

Проектные, как и профессионально-художественные умения, которые в комплексе образуют полноценный профессиональный потенциал студента-дизайнера, формируются при помощи лекционных, практических, творческих и специальных, самостоятельных заданий и упражнений. Такие задания и упражнения благотворно влияют на проектное мышление, которое, в свою очередь, является сегментом творческого потенциала.

Итак, определившись с определением понятия «проектные умения» в рамках профессиональной подготовки, а также выделив собственную типологию на основе уже существующих, обратимся к специфике таких умений, которая реализуется посредством отражения их в дальнейшей профессиональной деятельности студента-дизайнера, а также влияния на процесс профессиональной подготовки в высшем учебном заведении.

1. Посредством освоения проектных умений активно формируется творческая самостоятельность студента. В рамках профессиональной подготовки это является обязательным условием его полноценного профессионального становления. Профессионализм, как известно, базируется не только на качественном

выполнении своих рабочих обязанностей, но и в полной самостоятельности, контроле своей деятельности специалистом.

Ю.В. Даськова считает, что «деятельность – это основа, на которой и благодаря которой происходит формирование и развитие личности» [3]. А полный контроль своей деятельности – это признак становления личности, сформированности творческого и профессионального потенциала, культуры и собственной системы взаимодействия. Самостоятельность также отвечает основным требованиям современного быстро развивающегося мира, который ориентирован на скорость выполнения работы, самоконтроль специалистов и динамичное изменение условий. Студент-дизайнер, самостоятельно выполняя проект и приобретая, усваивая проектные умения, способен воспитывать в себе вышеуказанные качества.

2. Качество дизайнерского проекта определяется степенью проектного мышления студента, поэтому проектные умения помогают сформировать такое мышление на наиболее высоком уровне. Созидание как высший творческий процесс реализуется при помощи комбинирования художественного воображения, логической последовательности и усвоенных проектных знаний в процессе профессиональной подготовки в вузе. Непрерывный поиск эффективнейших методов профессиональной подготовки будущих дизайнеров, восприятие дизайна как вида проектно-художественной деятельности человека ставит перед педагогами вузов новые задачи и побуждает к формированию в студентах творчески мыслящей и действующей личности [7]. Проектная деятельность задействует мыслительно-познавательные процессы, в которых существующие проектные умения трансформируются в модельные образы. Исходя из этого, процесс проектирования для студента-дизайнера заключается в преобразовании формально выраженной проблемы посредством разных видов мышления (наглядно-образного, наглядно-действенного, абстрактно-логического) в целостный художественно-проектный образ [7].

Формирование проектного мышления будущего дизайнера посредством усвоения проектных умений является наиболее эффективным и фундаментальным способом, поскольку приобретенные умения, с высокой долей вероятности трансформируются в концепцию проектирования, тем самым образуя прогрессивное развитие настоящей области.

3. Посредством полноценного усвоения студентом проектных умений происходит формирование художественно-профессиональной компетенции в области дизайна. Проектирование – универсальный, единый для всех дизайнеров способ реализации проектного замысла. Оно объединяет научный, художественный, технический и образный подходы, тем самым задействовав все сферы деятельности дизайнера. На этом базируется художественно-профессиональная компетенция в области проектирования.

Необходимость формирования такой компетенции у будущих дизайнеров определяется, по словам Н.А. Ковешниковой, «самой природой дизайнерской деятельности, поскольку ее основными рабочими категориями являются: авторская концепция, образ, функция, морфология, форма, эстетическая ценность проектируемого объекта» [5]. Студент-дизайнер, стремящийся стать профессионалом, должен уметь приспособлять все методики проектирования к собственным целям и замыслам посредством получения качественного художественного образования. Здесь и появляется необходимость в проектных умениях, теоретических знаниях и практических навыках, поскольку именно они формируют основную «библиотеку» студента, формируют художественный и эстетический вкус, влияют на развитие профессионального потенциала.

Художественно-профессиональная компетенция также может характеризоваться выработкой у будущего дизайнера креативного мышления, умения создавать новое, изобретать, совершать открытия. Несмотря на то, что большинство считает, что новое можно придумать «из пустого места», то есть произвольно, но подкрепляя это мыслительными процессами, на наш взгляд, это мнение ошибочно. Дело в том, что проектные умения, формирующие проектную культуру и в целом влияющие на качество проекта, развиваются в сознании студента, создавая некую базу, на основе которой будущий дизайнер и способен «творить», поскольку мыслительный процесс при творчестве так же важен, как при решении задач на логику.

4. Формирование проектной культуры посредством проектных умений студента-дизайнера происходит быстрее и эффективнее. Проектная культура – основа художественного образования, влияющая в целом на становление профессионала и личности. Педагог, участвуя в формировании такой культуры в рамках профессиональной подготовки, первоначально должен определить оптимальные педагогические условия, что является довольно проблематичным. Однако с проектными умениями этот процесс облегчается и для педагога, и для обучающегося, поскольку и первый, и второй уже ориентируются на индивидуализацию образовательного процесса в системе профессиональной подготовки и определяют такие условия в рамках художественной деятельности.

Таким образом, мы подтверждаем актуальность исследования комплекса проектных умений студентов-дизайнеров в рамках их профессиональной подготовки в вузе, поскольку такие умения оказывают влияние на все сферы творческой и, следовательно, профессиональной жизни будущего дизайнера. Развитие проектно-исследовательского потенциала приведет не только к профессионализации любой деятельности дизайнера, но и к повышению качества образовательных услуг в сфере художественного образования в целом, ведь оно напрямую зависит от уровня профессиональной квалификации выпускников, освоивших программу профессиональной подготовки.

Помимо этого, проектирование как вид деятельности способно организовать не только профессиональную среду человека, но и творческую, социокультурную, и даже бытовую. Проектные умения, в свою очередь, формируют творческий и общехудожественный потенциал студента-дизайнера, тем самым позволяя ему самому выбирать направление его работы в дальнейшем, определиться с видом дизайна, с которым он хочет и умеет работать, а также повлиять на его творческие способности и самореализацию посредством них. Кроме того, они позволяют достичь самосовершенствования в процессе самостоятельной работы над проектом, утвердиться в каком-либо виде деятельности, провести самоанализ и сгенерировать систему ценностей разного уровня.

Выводы. В ходе настоящего исследования была выявлена специфика проектных умений как части программы профессиональной подготовки будущего дизайнера. Так, нами было определено, что основными специфическими признаками проектных умений являются, помимо уже известных (общеприменительности в разных видах образовательной деятельности, интеллектуальности и вариативной адекватности способов достижения цели) влияние на творческую самостоятельность студента, развитие его проектного мышления, формирование художественно-профессиональной компетенции, а также проектной культуры. Все это

подтверждает актуальность и целесообразность настоящего исследования, а также значимость его результатов в области разработок педагогических методик дизайн-образования, организации учебного процесса, сферы восприятия современной концепции дизайнера как особой области высшего художественного образования в рамках профессиональной подготовки специалистов.

Литература:

1. Артемьева Ю.Ю. Формирование профессионально-художественных умений у будущих специалистов в области дизайна: монография / Ю.Ю. Артемьева. – Нижний Новгород, 2008.
2. Брыкова О.В. Проектная деятельность в учебном процессе / О.В. Брыкова. – М.; Чистые пруды, 2006. – 32 с.
3. Даськова Ю.В. Формирование и развитие творческой самостоятельности студентов-дизайнеров. Анализ содержания учебной дисциплины «Основы производственного мастерства» / Ю.В. Даськова // ПНиО. – 2014. – №2 (8).
4. Каукина О.В. Методологический аспект формирования проектной культуры будущих дизайнеров в процессе профессиональной подготовки / О.В. Каукина // Вестник ВУиТ. – 2015. – №4 (19).
5. Ковешникова Н.А. Дизайн: история и теория: учебник / Н.А. Ковешникова. – М.: Омега-Л, 2008. – 224 с.
6. Макарова Д.В. Развитие проектных умений учащихся: Дис. ... канд. пед. наук / Д.В. Макарова. – С.-Пб., 2005. – 218 с.
7. Мельникова Н.П. Особенности формирования проектного мышления студентов в процессе современного дизайн-образования / Н.П. Мельникова // Царскоесельские чтения. – 2013. – № XVII.
8. Тигров С.В. Личностно ориентированные задания в процессе формирования проектных умений студентов вуза: Дис. ... канд. пед. наук / С.В. Тигров. – Липецк, 2004. – 201 с.
9. Чембаров Е.А. Формирование проектных умений студентов-дизайнеров в вузе / Е.А. Чембаров // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 8.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Кислякова Ольга Петровна

Филиал «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);

преподаватель кафедры математики и естественнонаучных дисциплин Снежкина Лилия Павловна

Филиал «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань)

О КЛАССИФИКАЦИИ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ

Аннотация. В статье представлена разработанная классификация учебных задач по физике с раскрытием указанных признаков: по характеру требований, по содержанию, по способу задания и решения, по целевому назначению. Подробно рассмотрен каждый из этих классов. Даются рекомендации из практики обучения физике.

Ключевые слова: задачи по физике, классификация, учебный процесс, анализ учебных задач по физике, мыслительная деятельность обучающихся, развитие творческого мышления обучающихся, самостоятельная работа.

Annotation. The article presents the developed classification of educational problems in physics with the disclosure of these characteristics: by the nature of the requirements, by the content, by the method of assignment and solution, by purpose. Each of these classes is considered in detail. Recommendations from the practice of teaching physics are given.

Keywords: problems in physics, classification, the educational process, analysis of educational problems in physics, the mental activity of students, the development of creative thinking of students, independent work.

Введение. Энрико Ферми высказал замечательную мысль: «Человек знает физику, если он умеет решать задачи». Каждый из педагогов-физиков с этим согласится.

Нами исследовался процесс обучения и воспитания обучающихся при решении различных типов задач по физике. Целью исследования было выяснение их функций, роли и места в системе методов обучения, уровней усвоения учебного материала, развития познавательных способностей и творческих возможностей обучающихся. В ходе исследования были установлены типы учебных задач, не используемых еще в преподавании физики, определены формы их постановки, разработаны методические приемы включения их в учебный процесс, проверена эффективность применения этих типов задач путем проведения педагогического эксперимента. Разработана классификация учебных задач по физике с учетом указанных типов.

Изложение основного материала статьи. Мы предлагаем все учебные задачи по физике классифицировать по следующим признакам: 1) по характеру требований, 2) по содержанию, 3) по способу задания и решения, 4) по целевому назначению. Рассмотрим каждый из этих классов.

1. Задачи, объединенные по виду их структурных моделей или по характеру требований. В методике физики, к сожалению, такая классификация задач до сих пор отсутствует.

В этот класс включаются задачи:

на нахождение искомого (наиболее полно представлены такие задачи во всех сборниках, хорошо знакомы преподавателям и обучающимся и занимают доминирующее положение в учебном процессе);

• на конструирование (пока не вошли в школьные сборники, хотя необходимость их использования в учебном процессе не вызывает сомнений: большая помощь была бы для технических вузов, без решения учебных задач этого типа невозможна подготовка будущих новаторов и рационализаторов производства);

• на доказательство (в настоящее время уже определены их основные виды, разработана структура постановки; опыт использования таких задач показывает, что они позволяют целенаправленно обучать построению логически правильных ответов, приемам доказательства и обоснования справедливости теоретических положений курса физики и своих выводов и суждений). В связи с усилением внимания к

вопросам умственного развития обучающихся и их познавательных способностей задачи на доказательство должны найти место в сборниках задач и в практической работе преподавателей.

2. Задачи, объединенные по содержанию. Нами внесены дополнения в связи с новыми разработками в методике решения таких задач. К этому классу относятся:

- задачи по одному (какому-либо) разделу и комбинированные, решение которых требует применения знаний разных вопросов курса физики в их взаимосвязи;
- абстрактные и конкретные (сюжетные) задачи. Можно выделить две основные цели решения сюжетных задач: непосредственно связанную с изучением курса физики и направленную на расширение кругозора обучающихся. Сюжетным задачам присущи также функции политехнического образования и профориентации. Здесь следует различать четыре вида задач: с политехническим, производственно-техническим, краеведческим и отраслевым содержанием.

К политехническим относятся задачи, наиболее полно отражающие общность физических законов. Многие процессы и явления в основном одинаково протекают в природе и в искусственных условиях, некоторые конструкции, механизмы и целые установки давно «изобретены» природой (вспомним бионику). С этой точки зрения безразлично, в какой области народного хозяйства, науки или техники используется тот или иной физический принцип, лежащий в основе устройства машины: обучающийся должен уяснить его сущность и его общность.

Задачи с производственно-техническим, отраслевым и краеведческим содержанием отражают общие принципы устройства и действия установок и машин отдельных отраслей промышленного производства, сельского хозяйства, транспорта, связи, а также объединяют вопросы науки и техники различных направлений. Безусловно, все виды таких задач нельзя вместить в один какой-то сборник, да и нет необходимости в этом. На основе этих задач и общих принципов обучающиеся легко смогут провести экстраполяцию изучаемых закономерностей в другие отрасли народного хозяйства.

Задачи с историческим содержанием описаны Ю. А. Королевым, им же показано значение таких задач в обучении и воспитании учащихся. К сожалению, в сборники задач с историческим содержанием еще очень мало включено задач.

Из сюжетных задач менее всего разработаны и внедрены в учебный процесс задачи с межпредметным содержанием, в которых изучение определенного явления проводилось бы на базе знаний по двум, трем и более учебным дисциплинам. Анализ учебных задач по физике с позиций межпредметных связей дал нам возможность определить некоторые пути реализации этой важной проблемы и, в частности, выделить несколько видов задач с межпредметным содержанием. Использование их в учебном процессе позволяет сообщить обучающимся более глубокие знания по всем смежным предметам, создать у них системные представления о многих природных явлениях, подготовить к целостному восприятию научной картины окружающего мира. Такие задачи, по-нашему мнению, должны занять свое достойное место в сборниках.

Большое активизирующее значение в процессе преподавания физики имеют занимательные задачи: практические, бытовые, софизмы, парадоксы, задачи-рассказы.

Еще не нашли достойного места в сборниках задачи-парадоксы, а между тем у преподавателя физики имеются большие возможности использовать их в учебном процессе.

Они помогают глубже раскрывать сущность изучаемого материала в наиболее острой проблемной форме, усиливать интерес к изучаемым темам, обострять внимание обучающихся, вызывать у них творческое напряжение мысли.

Один из возможных вариантов занимательных задач — задачи-рассказы. Они особенно удобны для самостоятельных заданий и самостоятельной работы. Как и любой вид занимательных задач, они вносят разрядку, оживление, снимают утомляемость обучающихся и вместе с тем активизируют их мыслительную деятельность, воспитывают наблюдательность, побуждают желание делиться своими наблюдениями друг с другом, приучают критичнее относиться к научно-фантастической литературе. Кроме того, задачи-рассказы весьма полезны при обучении составлению физических задач.

3. Задачи, объединенные по способу задания и решения. Сюда относятся задачи:

- качественные задачи (многие из них при глубоком анализе могут перерасти в количественно-вычислительные; такой анализ особенно необходим с методологической точки зрения, поскольку в реальной действительности количество и качество вещей и явлений неотделимы);

- количественные (среди них следует особо выделить те, которые допускают устное решение; составляя их, надо давать физическим величинам реальные численные значения, но такие, чтобы с ними легко производились операции в «уме», это значительно экономит время на занятиях и при выполнении заданий во время самостоятельной работы; желательно бы увидеть увеличение удельного веса таких задач в сборниках);

- графические и экспериментальные (роль, место и методика решения качественных, графических и экспериментальных задач описаны в работах многих учёных. Опыт применения таких задач показывает, что они благотворно влияют на знания обучающихся и вооружают их одним из физических методов исследования и приемов научного познания, развивают строгое логическое и физическое мышление. К сожалению, до настоящего времени в школьных сборниках отсутствуют такие задачи;

- на составление задач (такой прием организации работы позволяет обучающимся получить самое полное представление о физической задаче и процессе работы с ней в три последовательных этапа: 1) составление условия, 2) решение, 3) анализ результатов. В существующей практике большей частью ограничиваются вторым из этих этапов и неоправданно мало внимания уделяют третьему и особенно первому. Не предусмотрены задания по составлению физических задач и в школьных сборниках задач.

Остановимся на видах задач, объединяемых по способу задания.

Немаловажную роль в дидактическом и психологическом плане играет способ подачи условия. Наибольшая прочность усвоения, как показывает опыт, достигается при сообщении учебной информации одновременно четырьмя способами: словесным, числовым, символическим, рисуночным. Между тем в сборниках физических задач нечасто встретишь задачи-рисунки, задачи-фотографии, задачи-таблицы, а текстовые задачи порой плохо иллюстрированы рисунками.

Задачи-фотографии и задачи-рисунки представляют собой изображения явлений, хорошо знакомых обучающимся из курса физики или из жизни. Сами фотографии служат условиями задач, а что в них требуется определить, преподаватель говорит обучающимся или пишет на фотографиях. В этих целях можно

успешно использовать стробоскопические снимки, фотографии столкновения элементарных частиц и так далее.

Определенные затруднения испытывают обучающиеся при анализе задач с неполными или избыточными данными, в которых реально воспроизведена ситуация, возникающая в жизни и на производстве. Оно вызвано привычкой обучающихся решать задачи с необходимыми и достаточными данными, которые обычно им предлагаются в ходе работы. Задачи с недостающими и избыточными данными пока еще отсутствуют в сборниках и редко используются в практике преподавателей.

Говоря о задачах, объединенных по способу решения, следует отметить, что подавляющее большинство их решается алгебраическим способом (выводится окончательная формула). Если промежуточные формулы громоздки, то использовать удобнее арифметический способ. Некоторые задачи очень легко решаются геометрически.

В практике обучения физике обычно применяются задачи только с одним решением. Весьма редко попадаются задачи, допускающие несколько способов решения, и практически совсем нет задач с неопределенным или отрицательным решением. Обучающиеся привыкают к тому, что предлагаемая им задача кем-то уже обдумана и обязательно имеет единственное решение. Они не пытаются проанализировать его, найти другие его варианты, выявить следствия и представить, где они еще могут быть использованы. На наш взгляд, необходимо включать в сборники все виды задач этой группы. Большую пользу их для развития творческого мышления учащихся и студентов отмечает академик П.Л. Капица в книге «Физические задачи».

4. Задачи, объединенные по целевому назначению. В методике преподавания физики различают задачи тренировочные, познавательные, творческие и другие, но четкой классификации нет, поэтому не определены место и роль этих типов задач в обучении.

В сборниках задач и в практике работы преподавателей, как правило, используются одни и те же задачи для решения как в аудитории, так и во время самостоятельной работы. Однако задачи, включаемые в задания для самостоятельной работы, имеют специфические особенности и характерные признаки, поэтому к их подбору и форме постановки необходимо предъявлять особые требования. Оригинальные задачи для заданий во время самостоятельной работы предложены С.Ф. Покровским в книге «Опыты и наблюдения в домашних заданиях по физике».

Тренировочные задачи рассчитаны на прямое применение элементов теории, закона или закономерности, на закрепление основных фактов и формул курса физики без существенной реконструкции воспроизводимого материала. Их место в системе задач можно без ущерба ограничить.

Задачи – вопросы и упражнения используются преподавателями в основном в целях управления учебным процессом и формулируются ими в относительно стандартной форме типа: «Что общего между явлениями...?», «В чем их отличие?», «Как сделать так, чтобы...?» и т.д. Основные из них помещаются иногда в учебниках непосредственно после соответствующего параграфа.

Программированные задания могут быть эффективным средством передачи знаний, накопления фактов. Обычно они дают возможность направлять мышление и творческую инициативу обучающихся, но не развивать их. Исключение составляют некоторые программы с акцентом на обучение, предложенные, например, Д.И. Пеннером и Э.Д. Корж.

Задачи с познавательными функциями углубляют отдельные обязательные для усвоения всеми обучающимися элементы учебного материала, знакомят обучающихся с новыми важными в познавательном отношении теоретическими сведениями, обучают новым приемам и методам решения задач.

Выводы. В школьных сборниках почти совсем нет задач, специально направленных на актуализацию логических и мыслительных операций (абстрагирование и конкретизация, обобщение и систематизация; противопоставление, сравнение и аналогия; индукция, дедукция), то есть, на обучение школьников приемам мышления. Без таких задач не может быть и речи о целенаправленном развитии мышления учащихся, а значит, и в дальнейшем – обучающихся в высших учебных заведениях.

Решение тренировочных и познавательных задач является необходимым подготовительным этапом для выполнения творческих задач, то есть, предназначенных для развития творческого мышления обучающихся.

Виды и приемы постановки задач проблемного и творческого характера достаточно полно отражены в работах: И.Я. Лернера «Проблемное обучение», В.Г. Разумовского «Развитие творческих способностей учащихся», А.Ф. Эсаулова «Психология решения задач».

Литература:

1. Демидова, М.Ю. Аналитический отчет по результатам ЕГЭ по физике 2010 г. / М.Ю. Демидова, В.А. Грибов, Г.Г. Никифоров // Физика в школе. – 2010. – №8. – С. 8-26.
2. Елькин, В.И. Из историй Шерлока Холмса // Физика в школе. – 1999. – № 5. – С. 66-68.
3. Кабардин, О.Ф. Личностно-ориентированный подход к обучению физике // Физика в школе. – 2010. – № 7. – С. 36-43.
4. Карпук, А.Л. Проблемное обучение физике в процессе решения задач / А.Л. Карпук // Фізика: проблеми викладання. – 2002. – № 1. – С. 21-29.
5. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Проект (доработка 15.02.2011г.) [Электронный ресурс] // Российская газета. 2011. 17 февраля. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2011/02/17/shkola-standart-site-dok.html>.

УДК 376.1

кандидат педагогических наук, доцент Кожурова Алина Алексеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

студентка 4 курса кафедры начального образования Собакина Евдокия Ростиславовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена современному состоянию проблемы нарушения чтения у младших школьников в национальной школе, где русский является неродным языком. Целью исследования является поиск путей преодоления дислексии у младших школьников во 2 классе. Дается описание обследования динамики развития речи обучающихся. Работа велась по методикам раннего выявления дислексии и проверяется техника чтения. Учитывая полученные результаты, определяются педагогические условия коррекции, это упражнения и дидактические игры для профилактики и преодоления фонематической дислексии у младших школьников.

Ключевые слова: младший школьник, нарушение чтения, дислексия, национальная школа.

Annotation. The article is devoted to the current state of the problem of reading disorders in junior schoolchild in the national school, where Russian is a non-native language. The aim of the study is to find ways to overcome dyslexia in younger students in grade 2. A description of the dynamics of speech development of students is given. The work was carried out using methods of early detection of dyslexia and checking the reading technique. Taking into account the results obtained, the pedagogical conditions of correction are determined, these are exercises and didactic games for the prevention and overcoming of phonemic dyslexia in junior schoolchildren.

Keywords: junior schoolchild, reading disorder, dyslexia, national school.

Введение. Чтение - это фундамент, закладывающий основу всего процесса познания окружающей действительности и бытия; основа обучения, которая дает стартовое умение учиться, формирование универсальных действий на всех этапах восприятия учебного материала.

Как правило, во всех источниках специальной педагогики, дислексия определяется как, специфическое нарушение процесса чтения, проявляющееся в стойких ошибках, обусловленное несформированностью или расстройством психологических функций, обеспечивающих процесс чтения. Это неспособность правильно узнавать слова, следовательно, человек не может освоить основы правописания. Далее, вторичные, возникающие признаки – это нарушения, связанные с непониманием текста, дефицитом опыта чтения, связанная с недоразвитостью фонологических компонентов языка. Все эти трудности существуют при сохранности других познавательных способностей, а также при полноценных условиях обучения в начальном общем образовании [6].

В данное время по России наличие дислексии среди детей с сохранным интеллектом составляет 4,8%. У детей с тяжелыми нарушениями речи и ЗПР (более ЗПР соматогенного происхождения) дислексия распространено на 20-50% случаев [6]. Мы констатируем, что если ребенок приходит в школу с таким нарушением, как дислексия, то этот феномен рассматривается не изолированно. Конечно, причиной могут служить протекание тяжелой беременности матери ребенка или генетическая предрасположенность. Эти причины диагностируются как врожденные на раннем этапе детства. Но вместе с тем, здесь выступает множество социальных факторов, воздействующих на развитие психических процессов с первых дней в школе: общая тревожность ребенка, социальная дезадаптация, попустительское отношение родителей к технике чтения, неправильная методика обучения детей в дошкольном возрасте, билингвальная среда в образовательных учреждениях городской среды, смешанность родителей по национальности, двуязычные дети, воздействие ситуативного гибкого языка на определенные виды деятельности, дети-инофоны, дети-мигранты, элементарное непонимание устной речи учителя (редко конфликт с учителем).

Р.И. Лалаева, выделяет 6 видов дислексии: фонематическая, семантическая, грамматическая, мнестическая, оптическая, тактильная. Механизмы, вызывающие ее возникновение, обуславливают нарушения устной речи и процесса письма [4]. В связи с этим при устранении дислексии логопедическое воздействие, а именно практические логопедические знания учителя начальных классов в национальной школе крайне необходимы: развитие устной речи русского и родного языка, обогащение словарного запаса, фонетико-фонематический звукобуквенный анализ, отработка техники чтения и письма. Это касается всех детей младшего школьного возраста, включая не только детей с особыми образовательными потребностями, но и нормативно здоровых детей, где русский является не родным языком.

Из содержания ФГОС НОО ОВЗ нами представляется, в рамках данной проблемы, вариант 5.1, что предполагает: «Обучающийся с ТНР получает образование, полностью соответствующее по итоговым достижениям к моменту завершения обучения образованию сверстников с нормальным речевым развитием, находясь в их среде и в те же сроки обучения». Предназначается для обучающихся с фонетико-фонематическим и фонетическим недоразвитием речи (дислаллия, легкая степень выраженности дизартрии, заикания, ринолалия), обучающихся с ОНР III – IV уровней речевого развития различного генеза, у которых имеются нарушения всех компонентов языка, дети с нарушением чтения и письма [2]. Содержание коррекционно-развивающей работы для каждого ребенка определяется с учетом его особых образовательных потребностей на основе рекомендаций ПМПК. Главное противоречие в тенденциях наличия проявления и наблюдения дислексии в начальной школе является его запущенность, характеризующаяся нарушением моторно-когнитивных навыков речи. Уже констатируются выводы, о том, что ранее не проведены соответствующие коррекционные мероприятия: в дошкольном возрасте, в подготовительный период перед школой, в сензитивный возраст распознавания и дифференциации звуков и первых умений попыток слогослияния. Как правило, коррекция более эффективна на ранней стадии развития дислексии.

Цель статьи - поиск путей преодоления дислексии у младших школьников в национальной школе.

Изложение основного материала статьи. Обследование прошли 18 младших школьников 2 класса. Для диагностики динамики развития речи обучающихся нами необходимо было раскрыть недостатки речевого развития у тех детей, где русский язык является неродным. Работа велась по методике раннего выявления дислексии А.Н. Корнева, экспресс-диагностики Т.А. Фотековой и проверка техники чтения [1, 3, 5].

Предложенная методика А.Н. Корнева разделена на четыре субтестов и направлена на выявление детей, предрасположенных к дислексии [3]. И каждый субтест определяется по трехбалльной шкале (средний балл по ответам на вопросы: высокий уровень - 0, средний – 2, низкий – 3) (табл. 1).

Таблица 1

Распределение результатов по уровням по 4 субтестам

Субтесты	Высокий	Средний	Низкий
1	28%	38,80%	33,30%
2	33,30%	33,30%	33,40%
3	50,00%	33,40%	17%
4	22,20%	50,00%	27,70%

По итогам субтестов можно установить что из 18 детей, высокий уровень имеют 5 (27,7%) учащиеся, средний уровень имеют 7 (38,8%) учащиеся, а остальные 6 (33,3%) учащиеся имеют низкий уровень.

В результате у шестерых выявлены такие суцессивные нарушения как проблемы различения, запоминания и воспроизведения временной последовательности вербальных стимулов (слова) и звуковых ритмов. По мнению Корнева А.Н.: «Дефицит тех или иных суцессивных функций встречается у 88% детей с дислексией». Следовательно, можем предположить о том, что у детей имеется предрасположенность к нарушениям чтения.

Проверка техники чтения. Нам нужно проверить наличие базовых умений и знаний по чтению у учащихся 2 классов, уровень сформированности навыка беглого, выразительного, безошибочного чтения, а также осмысление текста. Проверка проводилась по текстам русского и родного языка: отрывок из сказки Дж. Родари «Может ли дерево взлететь?» и якутского рассказа «Сүрэбэ суох сүүс сүбэлээх» (табл. 2).

Таблица 2

Результаты проверки техники чтения на русском и на родном языках

	41 – 60 слов	31 – 40 слов	25 – 30 слов	Не менее 25 слов
Чтение на русском языке	1	7	4	6
Чтение на якутском языке	3	5	3	7

В результате проверки выяснились следующие показатели: большинство детей соблюдают интонацию и паузу, посредством которых выражают понимание смысла прочитанного. Трое учеников делали искажение слов при чтении, 3 учеников не читали окончания или фантазировали окончания и смешивают буквы. Двенадцать учеников ответили на вопросы правильно, а шестеро на вопрос не ответили.

Вместе с тем, для выявленных шестерых учащихся выбрали экспресс-диагностику устной речи Т.А. Фотековой (табл. 3).

Таблица 3

Результаты экспресс-диагностики устной речи

Особенности речевого развития	1 ученик	2 ученик	3 ученик	4 ученик	5 ученик	6 ученик
1. Сенсомоторный уровень речи	15,8%	14,4%	11,9%	7,5%	6,5%	7,3%
2. Грамматический строй речи	12,5%	12,5%	10,7%	10,5%	9,4%	9,4%
3. Исследование словаря и навыков словообразования	12%	12,5%	10%	9%	8,5%	8,7%
4. Исследование связной речи	16,7%	16,7%	12,5%	7,5%	5%	5%

Анализируя данное исследование речевого развития мы распределили результаты детей по уровнями (табл. 4).

Таблица 4

Распределение результатов испытуемых по уровням

Количество детей	Уровень
1 (57%)	II уровень
2 (56,1%)	II уровень
3 (45,1%)	II уровень
4 (34,5%)	I уровень
5 (29,4%)	I уровень
6 (30,4%)	I уровень

Из данных экспресс-диагностики было установлено, что среди из 6 детей, 3 учащихся имеют II уровень успешности, а 3 учащихся I уровень. Таким образом, в общей совокупности данных, мы пришли к предварительному выводу о том, что у детей страдает лексико-грамматический строй речи, словарный запас и звукопроизношение, так как опыт обиходного бытового говорения на русском языке минимален. В последующем можно спрогнозировать симптомы нарушения письма: дисграфия на почве языкового анализа и синтеза, что распространено на 55% в национальных школах.

По итогам проведенных методик, учитывая полученные результаты, определили педагогические условия коррекции, это упражнения и дидактические игры для профилактики и преодоления фонематической дислексии у младших школьников.

Для реализации плана мы подобрали соответствующие упражнения и дидактические игры из разных источников научно-методической литературы:

- зарядка для язычка (артикуляционный аппарат);
- артикуляция гласных, согласных, сочетаний гласных и согласных. Эти упражнения развивают подвижность речевого аппарата. АОУИИЭ, АЫОУЭИ, ОУАЭИЫ...;
- чтение пар слов, отличающихся одной буквой;
- игра «Найди лишнее слово»;
- чтение цепочек слов, близких графическому облику;
- чтение слов, в которых парные по твердости-мягкости фонемы выполняют смыслоразделительную функцию;
- чтение по слогам и уточнение значения трудных слов перед чтением всего текста;
- игры на развитие организации произвольного внимания;
- зрительные диктанты;
- прочитайте слова, написанные разным шрифтом;
- игра «Точки убежали». Списывание текста. В конце каждого предложения поставить нужный знак препинания: точку, вопросительный, восклицательный знаки;
- совершенствование навыка чтения на уровне предложения. Например игра «Слова в пословицах и поговорках нарушили порядок» Расставьте их правильно. 1. Еды, приходит, во, аппетит, время. 2. Вытащишь, рыбку, пруда, не, труда, из, без. 3. Отмерь, раз, семь, раз, один, а, отрежь. 4. Ждут, не, семеро, одного, и т.д.

Во время занятий дети принимали активное участие в работе, с интересом включались во все виды заданий.

Выводы. При устранении дислексии необходимо учитывать, что дислексия не является изолированным нарушением. Механизмы, вызывающие ее, обуславливают нарушения как устной так и письменной речи. Поэтому преодоление этого недостатка может быть успешным при комплексном воздействии на весь комплекс речевых и психических нарушений. Работу с ребенком должны вести в комплексе логопеды, психологи, учителя, медицинские работники и родители.

Упражнения описанные в нашей работе являются примерными, в работе педагог может подбирать и другие подобные упражнения, учитывая характер и сложность нарушения чтения и психофизические возможности каждого ребенка именно с учетом специфики используемой обиходной речи в национальной школе. При подборе заданий необходимо учитывать следующие принципы: поэтапного усложнения заданий, большое количество упражнений, доводимые вырабатываемые временные связи у ребенка до полной автоматизации. Также учитываются общедидактические принципы индивидуального подхода, доступности, наглядности и конкретности.

Необходимо создать, именно, ту полиэтническую среду, которая будет благоприятно воздействовать на развитие речи обучающихся и на русском и на родном языке. К сожалению, у детей с нарушением чтения на родном языке, практически отсутствуют специалисты коррекционно-развивающей работы, например, узко направленной логопедической помощи грамматических основ развития речи и письма на якутском языке. Поэтому удельный вес универсальной работы преодоления нарушения чтения возлагается на учителя начальных классов.

Литература:

1. Баль Н.Н., Захарченя И.А. Обследование чтения и письма у младших школьников. – Минск: Ураджай, 2001. – 75 с.
2. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ОВЗ до 2030 г. / под общей ред. Н.Н. Малофеева. – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. – 120 с.
3. Корнев А.Н., Ишимова О.А. Методика диагностики дислексии у детей: метод. пособие. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – 72 с.
4. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. – Ростов н/Д.: Феникс; СПб.: Союз, 2004. – 224 с.
5. Обследование чтения учащихся 7-8 лет. Методы обследования речи детей / под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
6. Электронный ресурс: «Дислексия - это нарушение» <http://momssite.ru/disleksija-jeto-narushenie/>. URL: Дата обращения: 01.02.2020.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Колокольникова Зульфия Ульфатовна
Лесосибирский педагогический институт - филиал федерального
государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студент Назранова Ксения Андреевна
Лесосибирский педагогический институт - филиал федерального
государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студент Курдюкова Виктория Игоревна
Лесосибирский педагогический институт - филиал федерального
государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

МИР ДЕТСТВА И МИР ВЗРОСЛЫХ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ Я. КОРЧАКА

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы взаимодействия мира детства и мира взрослых, сформулирован терминологический аппарат, отражающий понятия явлений: «мир детства» и «мир взрослых», раскрыты взаимосвязь мира детства и мира взрослых, выявлены педагогические факторы, влияющие на гармонизацию мира детства и мира взрослых. Подчеркнута основа понимания мира детства и мира взрослых как целостного социокультурного и психолого-педагогического феномена, основанного на трудах Я. Корчака.

Ключевые слова: Януш Корчак, мир детства, мир взрослых, гармонизация, любовь к детям, самообразование, самовоспитание, периоды детства.

Annotation. This article discusses the problems of interaction between the world of childhood and the world of adults, formulates a terminological apparatus that reflects the concepts of the phenomena: “world of childhood” and “world of adults”, reveals the relationship between the world of childhood and the world of adults, reveals pedagogical factors that influence the harmonization of the world of childhood and the world of adults. The basis of understanding the world of childhood and the world of adults as an integral sociocultural and psychological-pedagogical phenomenon based on the works of Y. Korczak is emphasized.

Keywords: Janusz Korczak, world of childhood, world of adults, harmonization, love for children, self-education, self-education, periods of childhood.

Введение. Современное общество переживает период значительных эволюционных изменений, происходящих в культурных, научных и социальных системах, демонстрирующих их зависимость от изменений, происходящих с людьми. За последнее десятилетие необходимость глубокого понимания взаимодействия взрослого мира с миром детей стала актуальной. В последние десятилетия ее изучали многие педагоги, что отражено в публикациях Ш.А. Амонашвили, Л. Демоза, А.Н. Евсеевой, А.В. Запорожца, В.В. Зеньковского, Е.И. Исаева, М. Мид, В.И. Слободчикова, Д.Б. Эльконина, И.С. Кона, С.Ю. Митрофанова и С.Н. Майорова-Щеглова. Анализ литературы показывает, что авторы (А.С. Макаренко, А.Н. Евсеева, Я. Корчак, В.А. Сухомлинский, М. Монтессори и др.) акцентируют внимание на проблеме влияния межличностных отношений на стиль взаимодействия детей и взрослых. Отдельно можно выделить исследование Я. Корчака, посвященное анализу такого аспекта этой проблемы как гармонизация взаимодействия мира детства и мира взрослых.

Изложение основного материала статьи. Януш Корчак (настоящее имя Хенрик Гольдсмит) – великий и один из запоминающихся педагогов XX века. Он является многогранной личностью, с широкими интересами и универсальными знаниями, большим сочувствием и бескорыстной заботой обо всех детских невзгодах. Доктор по образованию и педагог по призванию, его страсть к улучшению реальности, которую он наблюдал, подтолкнула его к писательству и педагогической журналистике.

Жизнь и деятельность, которой занимался Януш Корчак в обществе, а также воспитательная работа и творческий результат не могут быть втиснуты в какую-либо стандартную форму. Он является тем человеком, который изменил общественную практику воспитания, разрушил классический научный закон и заложил основы новых педагогических теорий. В то же время он принимал активное участие в широкомасштабной практической деятельности в области медицины, образования и журналистики.

Я. Корчак в своих рассуждениях исходил из постулата, что человеческая личность неповторима и уникальна. Она и проявляется через уникальность, но для этого нужно уважение к ней. Также как и взрослый, ребенок является равноценным, несмотря на разный жизненный опыт и уровень сознания. Я. Корчак писал: «Дети — не будущие люди, они уже люди... дети — это существа, в чьих душах содержатся ростки всех тех мыслей и чувств, которые нами движут, и мы должны бережно и нежно направлять их на рост» [9, с. 320]. Для ребенка важно бережное и заботливое отношение к нему. Он тот же как и взрослый: достоин, уважаем, думает, проявляет интеллект, волю. Но, в то же время, ребенок должен уважать себя, тогда он будет уважать других. Общаюсь с родителями, Я. Корчак говорил: «Уважайте текущий час и сегодняшний день! Как ребенок сумеет жить завтра, если мы сегодня не даем ему жить сознательной и ответственной жизнью!.. Давайте, требовать уважения к ясным глазам, гладкой коже, юному усилию и доверчивости! Чем почтеннее угасший взор, покрытый морщинами лоб, жесткие седины и согбенная покорность судьбе?» [8, с. 291].

Основная идея, которую выдвигал Я. Корчак, заключается в том, что воспитатель должен любить ребенка. Анализ произведений Я. Корчака позволил нам выделить принципы, методы и средства воспитания.

Принципами воспитания являются:

- 1) «исследовать, чтобы задавать все новые и новые вопросы»;
- 2) Уважать ребенка как личность, а также его права;
- 3) не нужно смотреть на ребенка точки зрения будущего, тем самым уверяя его в том, что сейчас он ничто;
- 4) каким бы не был ребенок (без таланта, невеже, не активный или же взрослым), его нужно любить;
- 5) обучать детей тому, чтобы они ценили правду и отличали ее от лжи [8].

Методами воспитания являются:

- 1) детское самоуправление и самовоспитание;
- 2) у детей должно быть самообразование;
- 3) ответственное отношение к умственному и физическому труду [8].

Средствами воспитания являются:

- 1) собственная трудовая деятельность и выполнение обязанностей;
- 2) ознакомление детей с трудом взрослых;
- 3) переписки с детьми;
- 4) индивидуальные пари и товарищеский суд;
- 5) самоанализ, самоуважение и контроль (установление праздников и знаменательных дат, присуждение наград) [8].

Корчак являлся основоположником Конвенции по правам ребенка. В одном из своих произведений, а именно «Как любить ребенка», Я. Корчак в 1919 году настаивал на создании Конституции прав ребенка. Одно из которых право ребенка быть самим собой и жить в настоящем, а не ради будущего. В педагогической деятельности не малое значение он уделял таким правам ребенка как право: на уважение, на ошибки, на собственность, на образование, на сопротивление педагогическому влиянию, противоречащему интересам ребенка, на протест против несправедливости — и даже на право солгать в некоторых ситуациях.

Любовь к детям безгранична и разнообразна: Крупская любила детей с заботой, Гайдар - весело, в то время как Макаренко - требовательно, Сухомлинский - дорого, а Корчак - грустно. После того как дети стали взрослыми и пришло время покинуть «Наш Дом», Януш Корчак сказал им следующее: «Мы не даем вам Бога, потому что каждый из вас должен найти это в своей душе. Мы не отдаем Родину, потому что вы должны найти ее трудом своего сердца и разума. Мы не даем любовь человеку, потому что нет любви без прощения, и прощение - это тяжелая работа, и каждый должен взять ее на себя. Мы даем вам одну вещь, даем вам стремление к лучшей жизни в истине и справедливости. И, может быть, это стремление приведет вас к Богу, Родине и Любви» [9, с. 280].

Основная идея воспитания Януша Корчака - это, непосредственно, любовь к детям. Следовательно, из этого мы можем сделать вывод что учитель, преподаватель, наставник никогда не причинит вреда ученику, ребенку. Но эта должна быть не слепая любовь. Из любви к ребенку, нужно относиться к нему как к человеку, который способен самостоятельно контролировать свои действия и анализировать его поведение. Руководство, помощь, поддержка - вот важные моменты в педагогике. Учитель непосредственно должен постоянно развиваться, уметь анализировать свои действия и всегда быть примером для детей, а не пустым нравственным учителем.

История детства, по мнению Л. Демоза, — это кошмар, от которого мы только недавно стали пробуждаться. «Чем глубже в историю — тем меньше заботы о детях и тем больше у ребенка вероятность быть убитым, брошенным, избитым, терроризированным и сексуально оскорбленным» [3, с. 12-14]. Всю предшествующую историю, в зависимости от стиля воспитания, Л. Демоз делит на шесть периодов, которые показывают постепенное сближение ребенка и родителя, ориентацию на ценность личности ребенка и детства как особого периода его жизни:

1) стиль детоубийства (античность — IV века н.э.), из-за боязни родителей о том, что ребенка будет трудно воспитать или прокормить, они обычно убивали его, и это оказывало огромное влияние на выживших детей, (т.е. убийство ребенка никак не наказывалось и даже практиковалось в этот период);

2) оставляющий стиль (IV-XIII вв.) характеризуется тем, что было стремление сбить ребенка к кормилице, в монастырь или в заведение для маленьких детей, в дом другого знатного рода в качестве слуги или заложника, его отдавали навсегда в чужую семью или окружали строгой эмоциональной холодностью дома;

3) амбивалентный стиль (XIV-XVII вв.). Ребенку уже не отказывали во внимании, но не разрешали самостоятельно духовно развиваться. Так, задачей родителей в этот период было «отлить» его в «форму», «выковать»;

4) навязывающий стиль (XVIII в.). В период этого стиля родители стараются сблизиться с ребенком более тесно и обрести власть над его умом и уже посредством этой власти контролировать его внутреннее состояние, гнев, потребности, даже саму его волю;

5) социализирующий стиль (XIX в. - середина XX в.). Здесь воспитание ребенка заключается уже не столько в овладении его волей, сколько в тренировке ее, направлении на правильный, верный путь. Ребенка учат приспосабливаться к обстоятельствам, социализируют его, целью воспитания становится подготовка ребенка к будущей жизни;

6) помогающий стиль (вторая половина XX в.). данный стиль основывается на том, что ребенок лучше, чем родители, знает свои потребности и нужды. Поэтому главным для родителей становится понимание и удовлетворение индивидуальных потребностей ребенка. Причем не делается никаких попыток дисциплинировать или формировать «черты» будущей личности. Дети, воспитанные в помогающем стиле, в итоге вырастают добрыми, искренними людьми, не подверженными депрессиям, с сильной волей, не склонные к конформизму и не преклоняющиеся перед авторитетом других [3, с. 16-17].

До эпохи Возрождения ребенок не считался не то, что полноценным, вообще человеком, подтверждением этому факту могут служить разнообразные ритуалы инициации. Произведения Э. Роттердамского и Ф. Ариеса, впервые обращают внимание на проблематику Детства и Ребенка. Символичным стало и название одной из работ Ф. Ариеса «Открытие детства». Самоценность детства как философская идея впервые обозначена Ж.-Ж. Руссо и мир детства был описан в его знаменитом романе «Эмиль, или О воспитании». Он представляет собой результат внимательного наблюдения за жизнью Эмиля (пусть и воображаемого, виртуального) и сам факт интереса к Ребенку и его жизни, представлялся в это период чем-то совершенно новым и неизведанным.

На наш взгляд, с диахронической точки зрения большой интерес представляет концепция социокультурной динамики детства М. Мид. Она говорит о большом значении социокультурных факторов в процессе взросления человека и доказывает, что в любом обществе ребенок рождается с некоторыми универсальными биологическими предпосылками, но каждая социокультурная среда использует эти задатки по-своему. Концепция М. Мид основана на выделении трех форм культуры, отражающих межпоколенные связи и определенное отношение к детям в зависимости от темпа общественного развития:

постфигуративная, в которой дети учатся главным образом у своих предков; кофигуративная, в которой и дети, и взрослые учатся, прежде всего, у равных, сверстников; префигуративная, в которой взрослые учатся у своих детей [10].

Активное научное изучение своеобразия детской природы и мира детства, ведущее к признанию его самоценности, началось только в XX веке. Огромный вклад в ее развитие внесли многие ученые (А.В. Запорожец, В.В. Зеньковский, Д.Б. Эльконин и др.) (таблица 1).

Таблица 1

Ученые и их вклад в разработку проблемы мира детства

ФИО автора	Вклад в разработку проблемы мира детства
В.В. Зеньковский	Выдающийся психолог и педагог в своих трудах подчеркивал своеобразие детства, а также он писал о том, что ошибка взрослых по отношению к детям, заключается в том, что взрослые считают детскую душу во всем схожей со взрослой душой [6]. По его мнению, решением данной проблемы, является игра. Функция игры, по мнению В.В. Зеньковского заключается в том, чтобы происходило развитие ребенка, не входя в прямое общение с действительностью, но в тоже время, не отдаляя его от действительности. Игра и является в той форме активности, в которой лучше всего разрешаются задачи детства [6].
А.В. Запорожец	А.В. Запорожец понимал процесс психического развития как саморазвитие, спонтанное саморазвертывание внутренних противоречий деятельности ребенка с позиций культурно-исторического подхода. Идея самоценности детства в его работах получила содержательное наполнение [5]. Согласно А.В. Запорожцу, осмысленное предчувствие – это и есть то самое, что открывает ребенку ворота в человеческий мир [5].
Д.Б. Эльконин	В своих работах Д.Б. Эльконин определяет детство как необходимое условие для приобретения личностью человеческих способов удовлетворения органических, социальных, духовных потребностей. По его мнению, детство имеет большое значение для овладения ребенком человеческой культуры. Также он говорил о том, что в процессе овладения культурой осуществляется развитие человека, в этом и заключается по его словам ценность детства [14].
В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев	Согласно выдающимся психологам и педагогам В.И. Слободчикову и Е.И. Исаеву, детство является периодом сотворения ребенком своего «я» образа, который делает в этом мире допуск ко всему, что его окружает. В концепции развития субъективности человека, В.И. Слободчиков подчеркивает мысль о том, что самоценность детства заключается в следующем: - становлении человеческого тела в единстве с сенсорными, двигательными и коммуникативными органами; - развитии эмоций и воли; - ответственного отношения к себе и другим людям.
Ш.А. Амонашвили	По мнению Ш.А. Амонашвили, для которого детство, является безграничностью и неповторимостью, а также особой миссией для себя и людей. Под словом миссия Ш.А. Амонашвили подразумевал, то, что каждый ребенок есть неповторимость и наделен от природы особым, тоже неповторимым, сочетанием возможностей, способностей. Способности и возможности есть общие для всех, но он утверждал о том, что у каждого ребенка есть своя изюминка [1].

Сформированные за историю развития педагогической мысли идеи мира детства и до сих пор находят все больше сторонников и в научном мире. При этом особенно заметно, что каждый педагог, который занимался данной проблемой, стремился отразить в понимании концепции мира детства свое мировоззрение и сформулировать практико-ориентированные принципы его построения.

Мир детства в большинстве исследований представлен как феномен, описанный через систему следующих компонентов: границы детского возраста (Я. Корчак говорил что, нет детей — есть люди, но с иным масштабом понятий, иными источниками опыта, иными стремлениями, иной игрой чувств), социальные институты (семья, детский суд, группа детей), бытовые условия и среда (создание (в семье или в детском коллективе) атмосферы доброжелательности, взаимной откровенности и доверия, гарантирующей защищенность ребенка от насилия, стабильность его положения и свободу, удовлетворение его интересов и потребностей (особенно эмоциональных)), статус ребенка в обществе (о Я. Корчаке пишут, что он «поймал секрет детства». И, действительно, экскурс в историю позволил Я. Корчаку сделать вывод о том, что существует не один мир людей, а два мира — мир взрослых и мир детей. В этом мире взрослым принадлежит вся власть, они и детей считают своею собственностью. Именно взрослые придумали миф о том, что детство — самая счастливая пора жизни. Дети же, по Я. Корчаку, это порабощенный класс, малорослый, угнетаемый, неравноправный народ. Во все времена они страдающая сторона. Страдания эти неизмеримо возрастают в условиях войн и катастроф. У детей трудная судьба, писал Я. Корчак, даже если это дети из благополучных семей, потому что взрослые не понимают их и не умеют любить), тип отношений взрослых и детей (Я. Корчак призывает взрослых к сотрудничеству к детям), методы воспитания детей (наблюдение, самовоспитание, самообразование и т.д.). Нужно отметить, что большинство исследователей в качестве ключевого компонента мира детства выделяют взаимодействие мира детей и мира взрослых.

Выводы. Из выше сказанного можно сделать вывод: согласно принципам Я. Корчака любовь к ребенку должна быть построена на его уважении. Основная идея педагогических взглядов Януша Корчака -

воспитатель в первую очередь должен любить детей. И эта любовь строится на уважении к ребёнку, к труду познания этого мира, правильному сознательному выбору. Любовь эта обязанность проявляться внутри на глубоком изобилии ребёнка, терпеливом и вдумчивом наблюдении, вдумчивом анализе результатов наблюдения и изучения, выработки индивидуального характера для ребенка. Данная любовь по внешним характеристикам может быть выражена в тесном сотрудничестве с ребёнком, в стремлении пробудить в нем скрытые таланты, оживлять в нем лучшие чувства и строить воспитательный процесс интерес.

Проанализировав работу Януша Корчака «Как любить ребенка» мы вычленили основные принципы, которые Корчак вкладывает в концепцию этой любви, и непосредственно доносил до общества.

Корчак считал, что любить ребенка означает в первую очередь принимать его таким, какой он есть.

Так же любовь Корчака – это, прежде всего, наблюдение. Не нужно применять разные шаблоны в методе воспитания ребенка, для того чтобы найти индивидуальный подход к нему, в первую очередь нам нужно определить его личность, его склонности и черты характера. А это может быть сделано только путем кропотливого, тщательного наблюдения.

Любовь к детям, по мнению Корчака, должна быть построена на доверие и честности. С детьми нам следует быть честными.

Любить, согласно Корчаку, означает, не поддаваясь обману, что ребенок может долго оставаться довольным ангельским отношением, что мы сможем скрыть от него невежество, бессилие, противоречия, наши поражения и горечь.

Подытоживая данные тезисы, можем понять основную идею работы Януша Корчака «Как любить ребенка», суть его воспитательного метода и обращение ко всем учителям, воспитателям, родителям - это то, что, прежде всего, нужно изучать ребенка. Путь гармонизации мира детства и мира взрослых состоит в том, чтобы взрослые смогли наблюдать, пытаться понять, проникнуть во внутренний мир ребенка. Это главное правило, которое сделает родительскую любовь по-настоящему плодотворной, позволит вам избежать многих ошибок в обучении, налагаемых шаблонными техниками.

Все работы Я.Корчака обладают одним удивительным свойством. В своих работах Корчак как бы не дает готовых ответов, но заставляет читателя думать, читать между строк, и сам, вместе с автором, задумывается. Поэтому, после прочтения его произведения, написанного в увлекательном художественном стиле, читатель сразу чувствует желание перечитать его снова, и каждый раз он обнаруживает что-то новое.

Литература:

1. Амонашвили, Ш.А. Размышление о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – Москва: Академия, 1995. – 232 с.
2. Валеева, Р.А. Гуманистическая педагогика Януша Корчака: Учебное пособие / Р.А. Валеева.– Казань: 1994, с. 89
3. Демоз, Л. Психонистория / Л. Демоз – Ростов н/Д., 2000, с. 518
4. Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.; Под ред. И.В. Дубровиной. — М.: Просвещение, 1991. — 303 с.
5. Запорожец, А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А.В. Запорожец – Москва: Педагогика, 1986, с. 256
6. Зеньковский, В.В. Психология детства / В.В. Зеньковский. – Екатеринбург: Деловая книга. – 2013, с. 231
7. Кон, И.С. Психология дружбы / И.С. Кон. – Москва, 1973, с. 215
8. Корчак, Я. Избранные педагогические произведения / Пер. с пол. К.Э. Сенкевич; Сост. и авт. примеч. Е.С. Рубенчик; Под. ред. и предисл. М.Ф. Шабаевой; [Послесл. И. Неверли]. – Москва: Просвещение, 1966, с. 470
9. Корчак, Я. Как любить ребёнка / Я.Корчак // Lib.ru: Библиотека Максима Мошкова – 3-е изд. – Москва: Просвещение, 1966, с. 470
10. Мид, М. Культура и мир детства / М. Мид – Москва: Наука, 1988, с. 287
11. Руссо, Ж.Ж. Эмиль или О воспитании / Ж.Ж. Руссо // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики – Москва: Просвещение, 2001 - 350 с.
12. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой – Москва, 1948, с. 268
13. Шацкий, С.Т. Дети работники будущего / С.Т. Шацкий // Избранные педагогические сочинения. В 2-х т., Т.2. – Москва, 1980, с. 367.
14. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 1989. – 560 с.

Педагогика

УДК 371

кандидат филологических наук, доцент Коротаева Ирина Эдуардовна

Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва)

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ (НА ПРИМЕРЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ МАГИСТРАТУРЫ МАИ - ШУЦТ)

Аннотация. Данная работа посвящена проблеме интернационализации российского высшего образования. Анализируется опыт сотрудничества Московского авиационного института (национального исследовательского университета) (МАИ) и Шанхайского университета Цзяо Тун (ШУЦТ). Рассматриваются результаты работы совместного института МАИ-ШУЦТ, в рамках которого создана совместная магистратура – международная корпоративная целевая программа высшего образования. Делаются выводы о перспективности международного сотрудничества в сфере высшего образования, что связано с востребованностью выпускников международной магистратуры на рынке труда, а также положительным влиянием на развитие межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: интернационализация образования, межкультурная коммуникация, международная академическая мобильность, международная магистерская программа.

Annotation. The article deals with the problem of internalization of Russian higher education. The experience of Moscow Aviation Institute (National Research University) (MAI) with Shanghai Jiao Tong University (SJTU) collaboration is analyzed. The article presents the results of cooperative MA course MAI-SJTU – the international corporate special-purpose educational program. It is explained why international educational collaboration could be useful and highly recommendable to universities: the graduates of MA courses have a successful career; co-education is a positive influence on cross-cultural development.

Keywords: internationalization of education, cross-cultural communication, international academic mobility, master program for international students, collaboration among nations.

Введение. Вопрос интеграции иностранных студентов в существующую образовательную систему актуален для каждого государства, стремящегося выйти на новый этап развития. Первостепенной задачей в этом процессе является трансляция собственных национальных, идеологических и культурных ценностей как приоритетных для изучения иностранцами. Привлечение иностранных студентов в процесс получения высшего профессионального образования свидетельствует о его высоком качестве, а также содействует усилению авторитетности национального образования и вузов, его предоставляющих. Стоит отметить и важность мультикультурной среды в вопросе формирования мировоззрения и инновационного развития научных сообществ стран. Опираясь на мировую педагогическую практику, можно сказать, что деловые и личные контакты студентов из разных стран: знакомят студентов с иной культурой, развивают интерес и уважение к ней; способствуют адекватному взаимопониманию представителей разных национальных культур в процессе коммуникации; формируют новые подходы к решению профессиональных задач.

Внедряя международные программы обучения, вузы уделяют особое внимание изучению иностранного языка, главным образом, английского, так как на нём ведётся обучение иностранных студентов в большинстве вузов.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время обучение иностранному языку в магистратуре технического вуза рассматривается с позиций «компетентностно-ориентированного овладения межкультурной коммуникативной компетенцией в условиях мобильности студентов и интернационализации образовательных систем». Именно в таком контексте формулируются цели и задачи курса овладения иноязычным профессионально ориентированным общением [3, С. 5].

Такая постановка вопроса обязывает вузы учитывать современную ситуацию и быть готовыми к общению с вузами других стран в сфере предоставления образовательных услуг.

Проблеме интернационализации в сфере образования посвящен ряд работ современных исследователей. Так, под интернационализацией высшего образования некоторые из них подразумевают не только международную работу вузов в области развития науки и повышения уровня образования, но и академическую мобильность, отводя ей ведущую роль. Они отмечают, что, погружившись в иную образовательную среду, студенты и преподаватели смогут расширить границы собственных знаний [5, С. 482].

Рассматривая проблему интернационализации, ряд учёных выделяют два направления, получившие поддержку в международной педагогической практике: «internationalization at home» (домашнее, внутреннее); «education abroad», «cross-border education» (зарубежное/иностранное, внешнее – более обширное по своей структуре) [2, С. 8].

Некоторые исследователи, анализируя стоящую перед Россией задачу интеграции в новое образовательное пространство, определяют следующие стимулы к интернационализации: личностное развитие выпускника вуза; пропаганду национальной культуры; успехи в решении внешнеполитических задач; повышение качества образования [9, С. 24].

Развитие ряда необходимых компетенций и повышение качественного уровня образования в результате общения студентов и преподавателей из разных стран рассматривают и другие авторы. При этом они отмечают и активизацию научного сотрудничества, развитие методологии преподавания, совершенствование педагогической деятельности [7, С. 53].

Интернационализация высшего образования способствует росту количества совместных исследований ученых разных стран. Кроме того, благодаря международным проектам, унифицируются модели образования, совершенствуются учебные программы, в целом увеличивается эффективность работы студентов и преподавателей.

Отмечается, что наиболее привлекательным для иностранных студентов является преподавание именно на английском языке, который рассматривается как наиболее подходящий для осуществления программы интернационализации высшего профессионального обучения [5]. Наша страна имеет достаточное количество специалистов, обладающих необходимым уровнем языковой подготовки, чтобы реализация ежедневного обучения иностранных студентов на английском языке проходила успешно.

Важно разработать программу подготовки иноязычных студентов таким образом, чтобы она полностью соответствовала международным критериям и помогала получить новые академические знания для профессионального развития [1, С. 148]. В России многие ведущие вузы активно развивают международное образование, обучая иностранных студентов по различным направлениям подготовки.

В данной работе анализируется опыт сотрудничества Московского авиационного института в сфере образования с вузами других стран. МАИ осуществляет подготовку иностранных студентов из 59 стран, в том числе из 10 стран СНГ. Наиболее крупные контракты на обучение заключены со странами Юго-Восточной Азии (Малайзия, Социалистическая Республика Вьетнам, Союз Мьянмы), а также с КНР, Казахстаном, Беларусией, Узбекистаном, Таджикистаном и другими. Многие иностранные выпускники МАИ занимают руководящие должности в своих странах. В настоящее время МАИ входит в приоритетный список вузов, определённых Правительством РФ в рамках реализации проекта по экспорту российского образования. Проект включает в себя привлечение российскими вузами иностранных студентов, увеличение зарубежных слушателей онлайн-курсов и иностранных школьников. Кроме того, МАИ вошел в перечень федеральных государственных образовательных организаций, осуществляющих подготовку иностранных граждан и лиц без гражданства на подготовительных отделениях за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета [10].

Следует отметить, что сотрудничество России с Китаем имеет долгую историю, и затрагивает разные области жизни. Связь в области профессионального образования играет важную роль в дальнейшем развитии взаимоотношений между нашими странами [6, С. 607].

МАИ с середины XX века сотрудничает с китайским Министерством образования в сфере международного образования. МАИ находится в списке партнеров самых престижных университетов КНР, что позволяет самым активным и мотивированным студентам из Китая получать гранты для обучения. Программа сотрудничества помогает студентам-иностранцам получить два диплома сразу: диплом МАИ и вуза-партнёра у себя на родине.

Наиболее показательным, на наш взгляд, является сотрудничество МАИ с Шанхайским университетом Цзяо Тун (ШУЦТ) / Shanghai Jiao Tong University (SJTU). ШУЦТ – ведущий научно-исследовательский комплексный университет, один из самых престижных вузов Китая, занимает 5-е место в рейтинге университетов стран BRICS, входит в ТОП-100 университетов мира. Результатом этого сотрудничества стал Совместный институт МАИ-ШУЦТ. Совместная магистратура Московского авиационного института и Шанхайского университета Цзяо Тун – международная магистратура МАИ-ШУЦТ – международная корпоративная целевая программа высшего образования, ориентированная на подготовку кадрового резерва российско-китайского проекта широкофюзеляжного дальнемагистрального самолёта. Учебные планы программ составлены совместно с потенциальными заказчиками. Такой подход гарантирует актуальность получаемых знаний и высокую ценность выпускников для компаний-партнеров проекта.

В настоящее время осуществляются следующие целевые корпоративные программы магистратуры на английском языке: «Двигатели летательных аппаратов»; «Технологии управления жизненным циклом изделий при проектировании современных воздушных судов»; «Проектирование конструкций летательных аппаратов из полимерных композиционных материалов». Выпускники получают дипломы обоих вузов [10; 11].

В данной международной программе участвуют студенты обеих стран, обучаясь совместно в Китае и России поочередно. Для участия в программе студенты МАИ проходят ряд собеседований. Первоначальным критерием отбора является успеваемость. Далее студенты проходят собеседование, на котором проверяется уровень владения английским языком (рассказ о себе, беседа о профессиональных интересах, чтение и перевод текста и т.д.) Потом студенты встречаются с потенциальными заказчиками-представителями корпораций. На этом этапе компании-заказчики предлагают студентам актуальные темы магистерских диссертаций с учётом их профессиональных интересов (с полученным заданием студенты направляются на обучение). Кроме того, студенты сдают экзамен на английском языке. Отметим, что для участия в международной программе они должны продемонстрировать уровень владения языком не ниже среднего, наличие базовых знаний по выбранному направлению подготовки, высокую заинтересованность в участии в проекте и целеустремлённость. После окончания обучения компания-заказчик принимает этих студентов на работу (оговаривается обязательный срок работы – от 3 до 5 лет). Китайские студенты работают по аналогичной схеме [10].

Отметим, что для участия в международной программе ШУЦТ определяет требования к знанию иностранного языка «Language Requirements for SJTU International Graduate Programs» [12].

Программа обучения студентов-магистров по программе «двойного диплома» рассчитана на 2,5 года. Первый год студенты учатся в ШУЦТ, второй – в МАИ. Затем студенты уезжают на полгода в Китай для завершения магистерской диссертации. Общение с китайскими научными руководителями осуществляется на английском языке.

Следует отметить, что в условиях тесных международных контактов в сфере образования к преподавателям вузов предъявляется требование обязательного владения английским языком. В связи с этим в Институте иностранных языков МАИ (ИИЯ МАИ) запущена специальная уровневая программа обучения преподавателей иностранному языку для чтения лекций и проведения практических занятий с иностранными студентами.

В Институте №2 МАИ направление «Реактивные двигатели» («Jet Engines») подразделяется на следующие направления в зависимости от кафедры: «Конструкция и проектирование двигателей», «Авиационно-космическая теплотехника», «Технология производства двигателей ЛА». Подразделение School of aeronautics and astronautics SJTU, в свою очередь, предлагает направления: «Jet Engines», «PLM (Product Lifecycle Management)», «Composite materials». В ШУЦТ занятия проводятся на английском языке.

Зимой 2020 года по международной магистерской программе закончили обучение студенты первого набора (51 магистрант: студенты МАИ институтов №1 и 2 и ШУЦТ), защитив магистерскую диссертацию в МАИ (российский диплом) и в ШУЦТ (китайский диплом). Учебный план предполагал 5-дневную учебную неделю (около 20 пар в неделю; примерно 6 дисциплин в семестр).

Магистранты МАИ отметили, что в ШУЦТ им были предложены учебники по специальности китайских авторов, переведенные на английский язык. Однако наиболее эффективным учебным материалом они признали англоязычные презентации преподавателей, подготовленные к занятиям, которые потом рассылались студентам. Такие презентации были очень наглядны на занятиях и полезны для самостоятельной работы.

Отметим, что в каждой стране в рамках программы студентам предлагаются курсы иностранного языка. Китайские студенты изучают в МАИ русский язык, российские – китайский в ШУЦТ. Кроме того, в МАИ разработан курс английского языка для китайских студентов, не владеющих русским языком.

Обучение английскому языку магистрантов, работающих по системе «двойного диплома», представляет особый интерес, поэтому остановимся подробно на опыте работы с такими студентами на кафедре «Иностранный язык для аэрокосмических специальностей» ИИЯ МАИ. Преподаватели отмечают, что эти студенты мотивированы, их уровень владения иностранным языком достаточно высокий. В связи с этим, помимо основной программы, им предлагается участвовать в ежегодных студенческих научно-практических конференциях на английском языке, посвященным достижениям в аэрокосмической области [8, С. 10]. Магистранты делятся опытом своей научной работы, представляя результаты проводимого исследования в рамках магистерской диссертации, а также рассказывают об особенностях работы по международной программе. Данный вид работы полезен как магистрантам, так и всем участникам конференций, которые знакомятся с перспективными направлениями работы вуза. Кроме того, преподаватели отмечают, что интерес

всех студентов МАИ к иностранному языку растёт, так как они видят, насколько он важен для их будущей профессии.

Давая оценку уровня владения английским языком магистрантами, работающими в рамках международной программы, преподаватели отмечают наличие у них следующих основных достижений:

- понимание развёрнутых докладов, лекций, развёрнутых сообщений, а также разговорную речь при непосредственном общении;
- понимание статей и документации по специальности;
- умение без подготовки участвовать в любом разговоре или дискуссии (в том числе, касающихся специальности);
- умение чётко и логично выражать свои мысли в устной и письменной форме (устная презентация на иностранном языке; тезисы доклада или статья).

Магистранты также отмечают значительные достоинства обучению по международной программе:

- востребованность на рынке труда выпускников с «двойным дипломом» и знанием английского языка;
- знакомство с иной культурой, пробуждение интереса и уважения к ней;
- более серьёзное и уважительное отношение к собственной культуре.

Выводы. Подводя итог, можно сделать вывод о том, что процесс интернационализации высшего образования очень важен для развития мирового сообщества, так как:

1. Студенты, получающие высшее образование в разных странах, имеют значительно большие преимущества при устройстве на работу: они получают более обширные знания, обобщающие опыт профессионалов разных стран; на высоком уровне владеют иностранным языком; имеют навык работы в многонациональном коллективе.

2. В современной ситуации, когда темп развития процесса смешения народов, культур, языков очень высок, проблема воспитания интереса и уважения к иным культурам встаёт очень остро. В связи с этим внедрение международных программ обучения в вузах, в результате чего объединяются студенты из разных стран, является одним из эффективных путей решения этой задачи.

Литература:

1. Иноземцева К.М. Интернационализация высшего профессионального образования в России: языковая политика // Высшее образование в России. № 5, 2014.
2. Интернационализация высшего образования в странах ОЭСР // Центр ОЭСР - ВШЭ, 2005. https://www.hse.ru/data/2011/07/29/1215023321/IN_education.pdf
3. Примерная программа по дисциплине «Иностранный язык» для подготовки магистров (неязыковые вузы). – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014.
4. Рождественский А.В. Интернационализация российской системы высшего профессионального образования: проблемы и перспективы (/http://www.russia.edu.ru/information/analit/official/prorector/3961)
5. Фатхуллина Л.З., Гурьянова Т.Н. Интернационализация российского высшего образования: проблемы и перспективы // Вестник Казанского технологического университета. – Т.17. – No14. – 2014. – С. 482-485.
6. Чжан Я. Интернационализационная стратегия высшего образования в России // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 2.
7. Ярычев Н.У Развитие интернационализации высшего образования российских вузов // Евразийский Научный журнал. 2016. №2.
8. Abramova O.V., Korotaeva I.E. The practical importance of student conferences in a foreign language (From the experience of working with aerospace students) // Espacios. 2019. T. 40. № 31. С. 1-13.
9. Выкова О.Н., Т.К. Ermolaeva Т.К., Scraybin O.O. Strategies of Russian Education // Internationalization Development. // Espacios. 2018. T. 39. № 49.
10. <https://mai.ru/education/maisjtu/master/>
11. <https://mai.ru/press/events/detail.php?ID=87034>
12. Language Requirements for SJTU International Graduate Programs. <https://isc.sjtu.edu.cn/ueditor/net/upload/2018-10-26/b3292950-fd22-4c63-b8f2-f531708caec7.pdf>

Педагогика

УДК 372.881.1

старший преподаватель Котрикадзе Елена Важаевна

Московский Авиационный Институт

(Национальный исследовательский университет) (г. Москва);

старший преподаватель Жаркова Людмила Ивановна

Московский Авиационный Институт

(Национальный исследовательский университет) (г. Москва)

ИНТЕРЕСНЫЕ АСПЕКТЫ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ И ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКИМ ИДИОМАМ

Аннотация. Статья посвящена интересным особенностям английских идиом. Идиоматические выражения в английском языке имеют свою специфику употребления в определенных контекстах. Любая идиома занимает важное место в лексическом составе языка, делая акцент на его своеобразии. Употребление идиом помогает разнообразить речь, придать ей яркость и выразительность.

Ключевые слова: идиоматические выражения, обучение идиомам, методы изучения идиом, фразеологические единицы.

Annotation. The article is devoted to interesting features of English idioms. Idiomatic expressions in English have their own specific usage in certain contexts. Any idiom occupies an important place in the lexical composition of the language, focusing on its originality. The use of idioms helps to diversify speech, give it brightness and expressiveness.

Keywords: idiomatic expressions, idiom training, idiom study methods, phraseological units.

Введение. Большинство европейских языков прошло сложный путь формирования своего грамматического и лексического состава и английский язык не является исключением. За свою тысячелетнюю историю в нем накопился огромный пласт слов и выражений, без которых сегодня трудно представить современный английский язык. И идиомы занимают далеко не последнее место в словарном составе английского языка, придавая ему характерную особенность, отличающую его от других европейских языков и представляющую неповторимую картину мира, отражающую менталитет данного народа. Любой язык, в том числе и английский язык, является не просто сводом грамматических, лексических и фонетических правил, но также и живым организмом и использование идиоматических выражений существенно обогащает речь, вносит в нее своеобразный колорит и содержательность, выявляет особенности менталитета носителей языка, их культуру и традиции.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим теперь, что представляет собой идиома. Слово ‘идиома’ имеет греческое происхождение (от греч. ‘idios’ – ‘собственный’, ‘свойственный’) и обозначает устойчивое выражение, присущее только конкретному языку и культуре, причем при дословном переводе отдельных составляющих идиомы смысл либо искажается, либо полностью теряется. Сам термин ‘идиомы’ был впервые представлен английским лингвистом Л.П.Смитом. Он отмечал, что слово *idiom* используется в английском языке для обозначения французского термина *idiotisme*, а именно для обозначения грамматической структуры сочетаний, характерных для английского языка, хотя очень часто значения этих сочетаний невозможно объяснить с грамматической и лексической точки зрения.

Хотя термин ‘идиома’ является одним из традиционных понятий в отечественной и зарубежной лингвистике, существуют некоторые расхождения в трактовке терминов ‘идиома’, ‘собственно идиома’, ‘фразеологическая единица’, ‘фразеологизмы’ в работах отечественных и зарубежных ученых [4]. Прежде всего необходимо привести определение термина ‘идиома’ из Лингвистического энциклопедического словаря: идиомы – класс фразеологических единиц – ‘семантически связанные сочетания слов и предложения, которые в отличие от сходных с ними по форме синтаксических структур, не производятся в соответствии с общими закономерностями выбора и комбинации слов при организации высказывания, а воспроизводятся в речи в фиксированном соотношении семантической структуры и определенного лексико-грамматического состава’ [7].

А.Н. Баранов и Д.О. Добровольский определяют идиомы как ‘сверхсловные образования, которым свойственна высокая степень идиоматичности и устойчивости.’ [3] Согласно определению Н.Н. Амосовой, идиома – единица контекста, в которой указательный минимум и семантически реализуемый элемент составляют тождество и оба представлены общими лексическим составом словосочетания. [1] А.В. Кунин рассматривает идиомы как ‘устойчивые сочетания лексем с полностью или частично переосмысленным значением, при высоком удельном весе коннотативного аспекта, то есть его экспрессивно-оценочных, эмотивных, образных и других компонентов’ [6]. В словаре лингвистических терминов О.С. Ахмановой ‘собственно идиома – фразеологическая единица, обладающая ярко выраженными стилистическими особенностями, благодаря которым ее употребление вносит в речь элемент игры, шутки, нарочитости’ [2]. Л.А. Чиненова рассматривает идиомы как ‘разновидность раздельно оформленных семантически глобальных единиц, в которых значение целого невыводимо из суммы значений составляющих компонентов’ [9].

Несмотря на отличия определения понятия ‘идиома’, тем не менее необходимо отметить, что смысл трактовки этого термина все же остается в какой-то степени одинаковым. Суммируя все определения этого термина, можно сделать выводы, что идиома – это устойчивое словосочетание, присущее определенному языку, придающее ему особую выразительность, образность и яркую стилистическую окраску и исключающее дословный перевод отдельных его компонентов.

Идиомы можно встретить в различных жанрах речи: от разговорной речи до языка делового общения. Гораздо частое употребление идиом можно наблюдать в произведениях художественной литературы, причем как и в разговорной речи высокоинтеллектуальных образованных представителей английского общества.

Следует отметить, что активное использование авторами художественной прозы идиом помимо других стилистических приемов объясняется намерением придать своему произведению особую эмоциональную окраску, экспрессивность и колорит. Относительно частое использование идиом, примерно 24-33 идиомы на 100 страниц текста можно увидеть в произведениях английских писателей начала XX века, в частности, в рассказах Г.К. Честертон, романа Д.Г. Лоуренса ‘Радуга’, романе Л.К. Хартли ‘Посредник’ и других. В произведениях более позднего периода как, например, У. Голдинг ‘Повелитель мух’, М. Спарк ‘На публику’ количество идиом на 100 страниц текста составляет уже около 11. Идиомы можно нередко встретить не только в художественных произведениях, но и в введениях, предисловиях, вступительных словах для привлечения внимания читателей к содержанию произведения.

Большинство ранних английских идиом, ставших исконно английскими оборотами, прочно закрепившиеся в разговорной речи и созданные неизвестными авторами не имеют соответствующих аналогов в других европейских языках, в том числе и в русском языке. Некоторые современные идиомы созданы авторами научного, делового жанра и сферы журналистики. Например, сравнение ‘*green like a Cheshire cat*’ – ухмыляться, улыбаться во весь рот (улыбка Чеширского кота, ставшая знаменитой во всем мире) и выражение ‘*jam tomorrow*’ (обещанного три года ждут) созданы известным английским писателем Люисом Кэрролом в книге ‘*Alice in the Wonderland*’ (‘Алиса в стране чудес’): ‘*The rule is, jam tomorrow and jam yesterday – but never jam today*’. Можно привести также примеры некоторых идиом и из американской художественной литературы, созданных американскими писателями, в частности, Ф.К.Купером ‘*The last of the Mohicans*’ – ‘Последний из Могикан’ (могикане – вымершее племя североамериканских индейцев). Благодаря огромной популярности романов Купера в английский язык вошли несколько идиом и фразеологизмов, связанных с жизнью и бытом индейцев, например, – ‘*bury the hatchet*’ – зарыть топор войны (обычай индейцев при заключении мира), означает: прекратить вражду и заключить перемирие.

Однако идиомы можно встретить не только в художественной литературе. Например, в научных текстах английских экономистов М.Добба и Дж.М.Кейна зафиксировано 21 идиома на 100 страниц всего текста, причем у каждого автора. Тем не менее, необходимо отметить, что в письменной деловой и научной речи идиомы используются реже, чем в устной речи, при общении, где возможностей применить ту или иную идиому гораздо больше.

Как уже было упомянуто ранее, идиомы используются практически в любом жанре речи. В научных текстах автор использует стилистические приемы, в частности идиомы, для придания важности и значимости предмету своего исследования, в текстах учебника в основном используют общеупотребительные идиомы в целях облегчения процесса запоминания и усвоения материала, в рекламных текстах идиомы уже выполняют функцию слогана, а что касается художественной прозы, то здесь автору предоставлен огромный запас стилистических средств, в том числе и идиом для создания ярких, выразительных образов персонажей и оживленного повествования.

По мнению Реформатского А.А., идиома конкретна, зачастую многозначна, индивидуальна, принадлежит только данному языку порою алогична, зато экспрессивна [8].

Выдающийся английский филолог Ф.Р.Палмер выделяет собственно идиомы (*idioms*), частичные идиомы (*partial idioms*) и коллокации (*collocations*). Идиома согласно трактовке Палмера - это "a sequence of words whose meaning cannot be predicted from the meanings of the words themselves" (*kick the bucket, fly off the handle, spill the beans*), семантически глобальная единица, но не единая грамматически. Согласно Палмеру, использование тех или иных идиом имеет определенные грамматические и синтаксические ограничения. Рассуждая о грамматических ограничениях, он обращает внимание на те идиомы, в которых глагол можно поставить в прошедшее время, например: *spill the beans-spilled the beans*, а число существительного скажем, *kick the bucket* уже невозможно изменить [11].

Одним из примеров синтаксических ограничений является то, что некоторые идиомы могут встречаться только в форме действительного залога, например, *the beans have been spilled* – возможно, а *the bucket is kicked* – неправильно. Наилучшим образом такие ограничения проявляются в больших контекстах, например в текстах или отдельных предложениях. Например: *Tom is browned off with his job* – Тому наскучила его работа (*browned off* – поджаренный; *to be browned off* – чувствовать скуку, уныние); или: *If we go round the back, that will fox them* – Если мы пройдем через парадную дверь, это собьет их с толку (здесь слово "fox", которое переводится на русский язык как "лиса", в качестве глагола имеет значение "хитрить, обманывать, сбивать с толку"; у многих народов лиса считается хитрым, осторожным и изворотливым животным, способным обмануть любого и сбить с толку).

В английском языке очень большое количество идиом, которое продолжает постоянно пополняться. Конечно трудно встретить язык, в котором не существовало бы идиом, фразеологических оборотов, пословиц, поговорок вообще, но именно благодаря им мы имеем прекрасную возможность познать культуру, традиции, менталитет и характерную черту определенного народа. При употреблении тех или иных идиом очень важен правильный выбор соответствующего контекста и ситуации. Особенно это важно для хороших переводчиков при передаче смысла переводимого текста, который может состоять либо из простого набора обычных слов, либо насыщен идиоматическими выражениями в целях придания яркости, выразительности и живости своему высказыванию.

Хотя наличие огромного количества идиоматических выражений немного отпугивает начинающих изучать английский язык и можно даже заметить попытки намеренно избегать их употребления, тем не менее, необходимо убедить их в том, что без идиом они не смогут целостно воспринять картину мира носителей данного языка, приблизиться к их мировосприятию и менталитету. Поэтому обучение идиомам следует начинать от общеупотребительных постепенно переходя к более сложным и относительно недавно появившимся выражениям. Также в целях повышения мотивации к изучению английских идиом у учащихся можно обратиться к некоторым интересным фактам истории происхождения определенных идиом, внести элемент игры, когда учащиеся с удовольствием и интересом усваивают новые идиоматические выражения. Многие авторы разрабатывали эту проблему, такие как Шулекина Е.А. и другие.

Теперь рассмотрим происхождение, толкование и примеры некоторых часто употребляемых английских идиом.

Break the ice (буквально – ломать лед). В русском языке она звучит так же, но означает устранить недопонимание, натянутость в отношениях, урегулировать конфликт. История происхождения следующая. В те времена, когда автодорожный и железнодорожный транспорт не был развит, единственный способ перевезти товар на дальнее расстояние можно было только на корабле. Зимой корабли застревали в пути из-за льда, поэтому страны-получатели товара отправляли небольшие ледоколы, которые разбивали лед, чтобы корабль успел вовремя прибыть к месту назначения. Это, конечно, способствовало развитию и сохранению хороших отношений между территориями и странами. Например, "It's worth congratulating him on his birthday for breaking the ice".

Butter someone up (буквально – смазать кого-либо). Это выражение означает «подлизаться, умяснить, сгладить». История происхождения напоминает нам об одной из традиций Древней Индии, когда набожные люди бросали масляные шарики в тотемы, чтобы они простили им их грехи и смилоствивились. Например, *I am still angry. "Don't even try to butter me up!"*.

Cat got your tongue? (буквально – кот проглотил твой язык?). В русском языке есть аналог - «Ты что, язык проглотил?» Это касается обращения к человеку, который молчит или не знает, что ответить. Существуют две версии происхождения этой идиомы. По первой версии много лет назад в военном королевском флоте виновных наказывали плетью, которые назывались «кошками». Их хлестали так сильно, что после такого наказания они долго не могли произнести ни слова. Согласно второй версии, в Древнем Египте лжецам отрезали языки и бросали их кошкам. Например, "Why don't you answer me? Cat got your tongue?".

Barking up the wrong tree (буквально – лаять не на то дерево). Эта идиома означает ошибаться, идти по ложному следу. В основе происхождения лежит ситуация на охоте, когда охотничья собака, преследуя, добычу, загоняет ее на дерево. Собака лает, а тем временем, жертва уже успевает ускользнуть. Например, "You are barking up the wrong tree. It's not my fault at all!".

Give a cold shoulder (буквально - дать холодное плечо). Значение – быть неприветливым или грубым. В средневековой Англии был распространен интересный способ намекнуть гостю, что ему пора домой. Ему подавали холодное мясо с плеча животного. Это был вежливый способ намекнуть, что ему пора домой. Например, "I suppose my friend was upset and he gave me a cold shoulder when I came".

Идиомы успешно применяются для обучения английскому языку для бизнеса, например, при изучении темы «Культура». Российские бизнесмены ездят по всему миру и работают, в том числе, как в британских, так и в американских и других компаниях, где основным языком английский. Вот почему им в особенности надо

владеть идиомами. Они вносят непринужденность и юмор в любой разговор с носителями языка, что положительно влияет на деловую атмосферу в офисах иностранных компаний и, естественно, и на совместную работу. В учебных заведениях высшей школы их можно применять на занятиях с магистрами и аспирантами, а также и в старших классах специализированных английских и общеобразовательных школ и в университетах.

Например, *to be thrown in at the deep end* – столкнуться со сложной задачей без подготовки; *to break the ice* – дословно растопить лед, т.е. снизить напряженность при первом общении с незнакомым сотрудником или коллегой иностранцем; *to get on like a horse on fire* – быстро подружиться с кем-либо, наладить хорошие отношения; *to see eye to eye* – быть одного мнения о чем-либо; *to be a real eye-opener* – явиться настоящим открытием (узнать что-то новое, о чем раньше не знал); *to get into hot water* – навлечь неприятность и многие другие. Что же касается упражнений на идиомы, то целесообразны подстановочные упражнения, где нужно вставить слова из элементов идиом из рамок в нужное предложение по смыслу или упражнения на совмещение английских идиом с их значением, а также дать задание определить идиомы с положительным и отрицательным смыслом. Очень полезны упражнения на объяснение идиом с использованием имеющегося у учащихся словарного запаса, их комментирование и обсуждение жизненных ситуаций с их применением. Полезна парная работа, или работа в небольших группах [10]. Таким образом, введение и объяснение новых идиом происходит на занятиях по-разному. С их помощью учащиеся приглашаются к обсуждению. Некоторые выражения запоминаются легче и быстрее других. Иногда этому способствует и буквальный перевод или догадка, но не всегда. Можно начать занятия с них, вводить их перед выполнением упражнений (например, подстановочных) а иногда ими лучше завершать занятие. Попросите учащихся обсудить смысл идиомы между собой, предложить им придумать ситуации с их употреблением, составить короткие диалоги, а также включить идиомы в домашнее задание [5].

Выводы. В этой работе мы кратко суммируем и анализируем информацию о некоторых английских идиомах, который употребляются в разных аспектах устной речи – в различных видах художественной литературы, в научной и финансовой сферах, в деловом и бытовом общении. Кроме того, в статье даются советы, как лучше распознавать, понимать и переводить английские идиомы на русский язык, учитывая их особенности. Действительно, они состоят из разных элементов, при переводе которых дословно получается бессмыслица, хотя у них есть и буквальный перевод, что также иногда важно для их понимания. При переводе важно охватывать общий смысл идиом и искать соответствия в русском языке, хотя это и не так просто, для этого требуются определенные навыки, которые и должны развивать на занятиях учителя и преподаватели. Особенно важно знать идиомы тем учащимся, кто хочет освоить и успешно применять их на практике в разговорной речи, т.к. они ее оживляют, обогащают и приближают к речи носителей языка.

Следует отметить, проведенный нами анализ использования и обучения английским идиомам, направлен на решение практических целей и задач в процессе обучения устной речи. Исходя из вышеизложенного, можно выбрать подходящий способ преподавания идиом и подобрать соответствующие упражнения для их закрепления, запоминания и последующего успешного применения.

Литература:

1. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1963. – 208 с.
2. Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лексикологии. – М., 1957. – 296 с.
3. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Аспекты теории фразеологии. – М.: Знак, 2008. – 656 с.
4. Вершинина М.И. Идиоматическая фразеология в английском языке делового общения: Лексикографический, лексикографический и функциональный аспекты. – Москва: МГУ, 2016.
5. Дженнифер Л.Р. Лебедев. 24 темы для обсуждения. Книга для учителя. На англ. яз. – М.: Издательство «Менеджер», 2001, с. 5
6. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. – Изд. 2-е, перераб. – М.: Высшая школа, Дубна: Издательский центр «Феникс», 1996. – 381 с.
7. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
8. Реформатский А.А. Лексикализация и идиоматика / Реформатский А.А. Введение в языковедение. – М.: Аспект Пресс, 1996. – С. 67-70.
9. Чиненова Л.А. Процессы развития английской идиоматики. // Вопросы языкознания. – Вып. №2. – М., 1983. – С. 111-117.
10. Шулекина Ю.А. Современный учебный текст в свете междисциплинарных исследований // Проблемы интеграции и адаптации детей и подростков с ограниченными возможностями в социальной среде. Сборник статей. – М.: МГПУ, 2014. С. 30-35.
11. David Cotton, David Falvey, Simon Rent Market Leader Business English Course Book Intermediate 3-edition, Pearson Longman – 2018 с. 68.
12. Palmer, F.R. Semantics. A New Outline. – Cambridge University Press, 1977. – 164 p.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна

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

старший преподаватель Круподерова Климентина Руслановна

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Аннотация. В статье представлен опыт подготовки к организации проектной деятельности школьников в цифровой образовательной среде будущими магистрами, обучающимися по направлению подготовки «Педагогическое образование» в Нижегородском государственном педагогическом университете имени К. Минина. Данная подготовка ведется в рамках дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности». Будущие магистры разрабатывают портфолио проекта по одной из тем

своего предмета и размещают на вики-сайте университета. Приведены примеры проектов по математике, литературе, английскому языку, экономике, технологии.

Ключевые слова: проектная деятельность, учебный проект, цифровая образовательная среда, сетевые сервисы, вики-сайт.

Annotation. The article presents the experience of preparing for the organization of the activities of schoolchildren in the digital educational environment by future masters studying in the direction of training "Pedagogical education" in Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. This training is conducted in the discipline "Information technology in professional activities". Future masters develop a project portfolio on one of the topics of their subject and post on the university's wiki site. Examples of projects in mathematics, literature, English, economics, technology are given.

Keywords: project activities, project wiki, project portfolio, network services.

Введение. В условиях цифровой трансформации российского общества появляются новые требования к личностным и профессиональным качествам человека, к его творческим возможностям и компетенциям. Сегодня от человека требуется критическое мышление; мобильность; системный подход к решению проблем; умения выстраивать эффективные коммуникации, брать на себя ответственность; толерантность; готовность к саморазвитию, непрерывному образованию. Формированию перечисленных качеств способствует применение метода проектов в обучении.

Главная цель использования метода проектов в сфере высшего педагогического образования – выработка у студентов проектного мышления и подготовка к использованию данного метода обучения в будущей профессиональной деятельности. На важность овладения будущими магистрами проектным методом указывает и Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» [1], где отмечается, что выпускники магистратуры должны готовиться к решению задач профессиональной деятельности проектного типа.

Причем эта проектная деятельность должна быть организована в цифровой образовательной среде дисциплины. Т.Г. Везиров в [2] подчеркивает, что сегодня приоритетным становится проектирование и развитие новой образовательной среды, значимая часть которой размещается в сетевом пространстве, где преимущественно происходит развертывание внеаудиторной самостоятельной работы студентов магистратуры.

Вопросы подготовки будущих педагогов к организации проектной деятельности обучающихся обсуждаются в [3, 4, 5, 8, 10, 12]. Авторы отмечают, что важную роль в организации проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся призваны сыграть информационно-коммуникационные технологии. Поэтому важным для магистрантов является овладение методикой организации сетевой проектной деятельности, т.к. применение сетевых технологий дает серьезные преимущества, позволяет в полной мере реализовать возможности сотрудничества между участниками проектов.

В Нижегородском государственном педагогическом университете имени Козьмы Минина (НГПУ) подготовка будущих педагогов к организации проектной деятельности школьников в условиях цифровой образовательной среды начинается в дисциплине «Информационные технологии в образовании» [1], а затем продолжается в магистратуре в рамках дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности» [6].

Цель статьи – рассмотреть особенности подготовки будущих магистров педагогического образования к организации учебной проектной деятельности обучающихся в условиях цифровой образовательной среды. Это может быть среда школы, колледжа, учреждения дополнительного образования, вуза, предметная цифровая образовательная среда, персональная цифровая образовательная среда педагога и обучающегося.

Изложение основного материала статьи. Одним из разделов дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности» в педагогической магистратуре НГПУ является раздел «Проектная деятельность в информационной образовательной среде 21 века», который основан на курсе программы Intel «Обучение для будущего». Освоение данного раздела начинается с дискуссии об актуальности использования метода проектов в школе. Магистранты отвечают на вопрос «Почему несмотря на то, что проектная технология имеет практически вековой опыт апробации, методу проектов сегодня отводится важная роль?». Ответ в адаптируемости технологии к вызовам времени. Магистранты анализируют возможности формирования личностных, метапредметных и предметных результатов обучающихся на каждом из этапов проектной деятельности.

Серьезное внимание уделяется обсуждению инструментария проектной деятельности. Магистранты приходят к выводу, что сегодня инструментальную основу проектной деятельности составляют средства и сервисы информационно-коммуникационных технологий и, прежде всего, сетевые технологии (сервисы Веб 2.0). Выявляется их дидактический потенциал: возможности социализации, совместной деятельности, интерактивность и открытость.

Магистранты знакомятся с лучшими образцами проектов, анализируют организацию исследований обучающихся, оценочные и дидактические материалы, эффективность применения сетевых сервисов; выявляют отличительные особенности проектов учебных и сетевых.

Магистранты направления подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» разрабатывают портфолио проекта по одной из тем своего предмета. Примеры тем проектов: «Золотой век в истории русской литературы», «Мой друг, Отчизне посвятим, Души прекрасные порывы...» (профиль программы магистратуры «Языковая коммуникация и практическая журналистика»), «Best things to do in New-York», «Культура стран изучаемого языка» (профиль программы магистратуры «Иностранный язык»), «Геометрия Нижегородского кремля», «Проценты в нашей жизни», «Создаем бизнес-план» (профиль программы магистратуры «Проектирование нового образовательного продукта»), «Ароматы в нашей жизни», «Чистые вещества и смеси» (профиль программы магистратуры «Инновации в химическом образовании»).

При разработке проекта магистранты активно используют сервисы Веб 2.0. Они размещают портфолио проекта на вики-сайте университета (<https://wiki.mininuniver.ru>), используют следующие сервисы Веб 2.0: совместного редактирования документов (<https://docs.google.com>), on-line презентаций (<https://docs.google.com/presentation>, <http://prezi.com>, <http://www.calameo.com>), on-line визуализации (<https://cacao.com>, <http://www.mindmeister.com>, <https://bubbl.us>, <https://www.mindomo.com/>), ленты времени

(<https://www.tiki-toki.com/>, <http://www.timerime.com>), on-line интерактивные доски (<http://www.twiddla.com/>, <https://ru.padlet.com/> <http://wikiwall.ru/>) и др.

Элементами разрабатываемого магистрантами портфолио проекта являются: буклет, объясняющий преимущества проектного метода; стартовая презентация, выявляющая первоначальный опыт и интересы обучающихся; список вопросов, направляющих проект (основополагающий вопрос, проблемные вопросы, учебные вопросы); примеры продуктов проектной деятельности (вики-статьи, сайты, документы совместного редактирования, блоги, ментальные карты, ленты времени и т.п.); всевозможные оценочные материалы; материалы по сопровождению проектной деятельности в виде памяток, обучающих материалов, каких-то дополнительных дифференцированных заданий; списки полезных ресурсов; визитная карточка проекта.

Приведем примеры некоторых портфолио проектов магистрантов, проанализируем вопросы, направляющие проект; организацию исследовательской деятельности обучающихся; использование сетевых сервисов.

В проекте по литературе для 11 класса «Несколько слов о Б.Л. Пастернаке» (адрес проекта: <https://goo.gl/5YdwZc>) основополагающий вопрос «Кто же он, Б.Л. Пастернак, поэт или прозаик?». В процессе «мозгового штурма» формулируются проблемные вопросы («Как формировалась личность поэта?», «В чем проявляется своеобразие истории романа и прозы Пастернака?», «Что о Б.Л. Пастернаке писали критики?», «Какова поэтика Б.Л. Пастернака?»), происходит деление на группы для проведения исследований, обсуждаются формы представления результатов, план проведения проекта. В проекте представлено исследование «Поэтика Б.Л. Пастернака», где характерные черты поэтики авторы представили с помощью ментальной карты <http://popplet.com/app/#/4648834>. Анализ стихов выполнен в Google-презентации. Подготовлена викторина для одноклассников с помощью Google-формы.

В учебном проекте по математике для 7 класса «Такие разные функции» (goo.gl/gKOIV6) представлено исследование обучающихся, отвечающее на проблемный вопрос «Как описать физические явления через функции?». Рассмотрены различные физические величины, находящиеся в линейной зависимости. При этом плотности некоторых веществ представлены кластером, созданным с помощью сервиса <https://bubbl.us>. Портфолио проекта содержит большое количество материалов по сопровождению и поддержке проектной деятельности, размещенных на Google-диске. План проведения проекта представлен с помощью сервиса <https://www.mindmeister.com>.

Проект «The style of the Youth» (<https://clck.ru/MK2Ku>) проводится при изучении тем «Одежда» и «Внешность» в 9 классе школ с базовым уровнем изучения иностранного языка. Проект направлен на изучение новой лексики, касающейся внешности человека, стилей и элементов одежды. Обучающиеся ищут ответы на проблемные вопросы: «Каковы характерные черты стиля данного временного отрезка?», «Кто из известных личностей являлся олицетворением, иконой стиля данного «модного» периода, какие дизайнеры (модные дома) процветали в это время?», «Какой вывод об особенностях культуры, политического устройства, социального строя и проч. можно сделать на основании анализа модных веяний выбранного временного отрезка?». Авторы проекта создали инфографику по теме проекта, ментальную карту с новой лексикой (использован сервис <http://popplet.com>). Разработана Google-форма «Самооценка вклада участника в работу группы».

Семейный бюджет, его планирование, умение рационально тратить деньги, учитывая потребности всех членов семьи, поиск оптимальных путей увеличения своих доходов рассматриваются в проекте по экономике для 10 класса «Планирование и формирование семейного бюджета» (<https://clck.ru/MK36G>). Основополагающий вопрос проекта «Как достичь благополучия?». Исследование в проекте посвящено защите прав потребителей. Авторы построили ленту времени с нормативной базой по теме проекта, ментальную карту «Права потребителя», создали совместный Google-документ с решением ситуативных задач.

В ходе проекта по технологии для 5 класса «Технология приготовления пищи» (<https://goo.gl/BKBgbx>) обучающиеся познакомятся технологией хранения и обработки продуктов, основами кулинарии. Основополагающий вопрос проекта: «Легко ли быть здоровым?» Проблемные вопросы для исследования в группах: «Как правильно завтракать?», «Как правильно обработать продукты, чтобы они не потеряли ценные витамины?», «Каковы тонкости сервировки стола?».

Одна из исследовательских работ оформлена в виде вики-статьи по теме «Правильный завтрак - залог здоровья» (адрес статьи: <https://goo.gl/3pUYiN>), содержит ментальные карты «Блюда из яиц» (<https://goo.gl/k0EG51>) и «Виды бутербродов» (<https://goo.gl/Bb1kG>), результаты анкетирования одноклассников по вопросу завтрака (<https://goo.gl/8yV7OG>).

Вторая исследовательская работа выполнена по теме «Продукты растительного происхождения – кладезь витаминов» (адрес вики-статьи: <https://goo.gl/1KryfN>). Подготовлены кластер «Изменения, происходящие с овощами при тепловой обработке» (<https://goo.gl/dTThMB>, использован сервис <https://bubbl.us>), совместный Google-документ «Формы нарезки овощей» (<https://goo.gl/S9yIvX>), совместная Google-презентация «Технологический цикл обработки продуктов» (<https://goo.gl/XXmwT7>), on-line ментальная карта «Пищевая ценность овощей и фруктов» (<https://goo.gl/DCNtPx>). С помощью инфографики (сервис <https://www.canva.com>) представлены варианты нарезки морковки.

Третье исследование посвящено сервировке стола (вики-статья по теме «Сервировка – важнейший элемент обеденного стола» <https://goo.gl/pDDiWk>). Построены on-line ментальные карты «История сервировки стола» (<https://goo.gl/wg9cY7>) и «Последовательность сервировки стола» (<https://goo.gl/97f9UQ>), подготовлен совместный Google-документ с правилами сервировки (<https://goo.gl/6UaJeK>), совместная Google-презентация «Сервировка стола для завтрака, обеда и ужина» (<https://goo.gl/Y7AYKG>).

При разработке проектов магистранты большое внимание уделяют формирующему и итоговому оцениванию. В проектах используются входное и итоговое тестирование с помощью Google-форм, различные листы самооценки и взаимооценки, журналы и личные дневники участников проекта, блоги для рефлексии. Возможности сервисов Веб 2.0 для оценивания проектной деятельности обучающихся обсуждаются в [7].

В помощь магистрантам при разработке проектов преподаватель готовит различные методические и дидактические материалы, разрабатывает электронный учебно-методический комплекс, использует цифровые образовательные ресурсы [9].

Выводы. Мы рассмотрели вопросы подготовки к организации проектной деятельности школьников будущими магистрантами, обучающимися по направлению подготовки «Педагогическое образование» в

Нижегородском государственном педагогическом университете имени К. Минина. В ходе освоения дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности» будущие магистры приобретают такие навыки проектной деятельности как постановка проблемы; выдвижение гипотезы; обоснование выбора инструментария, методов учебно-исследовательской деятельности обучающихся, адекватных исследуемой проблеме; организации и проведения наблюдения, эксперимента; представления результатов с помощью современных информационно-коммуникационных технологий и т.п.

Литература:

1. Брыксина О.Ф., Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Проектирование курса «Информационные технологии в образовании» в условиях введения профстандарта педагога // Вестник Мининского университета. 2016. № 1-1 (13). С. 18.
2. Везиров Т.Г. Подготовка магистров педагогического образования в условиях новой информационно-образовательной среды // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. № 5. С. 21-25.
3. Канянина Т.И., Круподерова Е.П., Степанова С.Ю. Интернет-проект: от идеи до реализации // Методическое пособие. Нижний Новгород. 2017.
4. Круподерова Е.П. Подготовка будущих магистров педагогического образования к организации проектной деятельности в информационно-образовательной среде. // В сборнике «Информационные технологии в организации единого образовательного пространства». Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. Мининский университет. 2016. С. 133-136.
5. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Проектирование цифровой образовательной среды будущими магистрами педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-3. С. 60-63.
6. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Информационные технологии в профессиональной деятельности: учебное пособие. Н. Новгород. Мининский университет. 2017. 200 с.
7. Круподерова К.Р., Терехина А.Е. Сервисы Веб 2.0 для оценивания проектной деятельности обучающихся. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-3. С. 150-157.
8. Круподерова К.Р. Организация сетевой проектной деятельности обучающихся в вузе: учебно-методическое пособие. Н. Новгород. Мининский университет. 2016. 84 с.
9. Поначугин А.В., Лапыгин Ю.Н. Цифровые образовательные ресурсы вуза: проектирование, анализ и экспертиза // Вестник Мининского университета. 2019. Т.7. № 2 (27). С. 5.
10. Степанова С.Ю., Канянина Т.И., Кручинина Г.А. Проектная деятельность в контексте вызовов современности. В сборнике: Информационные технологии в организации единого образовательного пространства. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. Нижний Новгород. Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина. 2015. С. 96-101.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры), утвержденный 22 февраля 2018 г., № 126.
12. Samerkhanova E.K., Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Bakhtiyarova L.N., Ponachugin A.V. Forming the ICT competence of future pedagogues under informational-educational environment at university. Journal of Fundamental and Applied Sciences. 2017. T.9. №7S. С. 1381.

Педагогика

УДК 377.6

кандидат педагогических наук, доцент Крылова Татьяна Валентиновна

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

кандидат педагогических наук, доцент Казначеева Светлана Николаевна

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

магистрант Егорова Валерия Юрьевна

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

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается одна из актуальных проблем в сфере профессионального обучения – формирование управленческих качеств у педагогов профессионального обучения. Автором охарактеризована необходимость осуществления управленческой деятельности педагогом профессионального обучения, направленной на осуществление качественной профессиональной подготовки сотрудников среднего звена, способствующее достижению конкурентоспособности выпускника колледжа. В результате исследования были выявлены управленческие навыки, необходимые педагогу профессионального обучения для эффективной организации собственной деятельности и деятельности обучающихся. Рассмотрены управленческие качества педагога, проявляющиеся на личностном и деятельностном уровне. Выделены основные компоненты управленческой функции педагога профессионального обучения. Изучены принципы организации управленческой деятельности педагога профессионального обучения.

Ключевые слова: педагог профессионального обучения, управленческая деятельность, управленческие качества.

Annotation. The article deals with one of the most pressing problems in the field of professional training – the formation of managerial qualities in teachers of professional training. The author describes the need for management

activities by a professional training teacher aimed at providing high-quality professional training for middle-level employees, which contributes to the competitiveness of a College graduate. The research revealed the managerial skills required for a professional training teacher to effectively organize their own activities and those of students. The author considers the managerial qualities of a teacher, which are manifested at the personal and activity level. The main components of the managerial function of a professional training teacher are highlighted. The principles of organization of managerial activity of a professional training teacher are studied.

Keywords: professional training teacher, management activities, managerial qualities.

Введение. В настоящее время организации среднего профессионального образования нуждаются в педагогах, которые не только дают новые знания, но и создают условия для развития процессов самоопределения, самореализации у обучающихся. Современный педагог профессионального обучения должен уметь четко координировать свою работу и кроме знаний в области педагогики, психологии, различных педагогических технологий и методик, должен быть профессионально подготовлен к управленческой деятельности.

На современном этапе управленческая деятельность педагога профессионального обучения видоизменяется и переходит в состояние собственного саморазвития с одновременным созданием для саморазвития обучающегося. Только при условии самореализации и саморазвития каждого педагога и каждого обучающегося могут произойти прогрессивные изменения в учреждениях среднего профессионального образования. При отсутствии данных условий управление образовательным процессом может превратиться в педагогическое манипулирование, а развитие личности обучающегося ограничится простым усвоением знаний, умений и навыков.

Таким образом, управленческая деятельность педагогов профессионального обучения является основным направлением профессионально-педагогической деятельности, осуществляемым в образовательных организациях. Следовательно, осуществление управленческой деятельности педагогом профессионального обучения направлено на осуществление качественной профессиональной подготовки сотрудников среднего звена, способствующее достижению конкурентоспособности выпускника колледжа.

Изложение основного материала статьи. Анализ научной литературы, посвященной управлению педагогическими системами и педагогическому менеджменту, выявил небольшое количество работ по управленческой деятельности педагога.

Л.Н. Павлова раскрывает данное понятие и выставляет в нём на первый план педагогику, а не управление. А такие авторы, как Ю.А. Конаржевский, Ф.М. Матмуродов, Н.М. Борытко и другие не только сделали попытку объяснения сущности педагогического управления, но и в достаточной степени определили принципы взаимодействия педагога и обучающегося на управленческом уровне [1].

Педагогическое управление непосредственно направлено на человеческую деятельность и берёт начало от идей основоположников менеджмента Ф.У. Тейлора и А. Файоля, Э. Мэйо.

Основной идеей Ф. У. Тейлора была научность управления: оно должно основываться на определённых принципах и осуществляться с помощью специально разработанных методов: нормирования труда, подбора, расстановки и стимулирования рабочих, стандартизации рабочих операций.

Вклад А. Файоля заключается в формулировке таких функций управления, как планирование, организация, распорядительство, координация и контроль. Кроме того, он выделил личность управленца как важнейший фактор процветания организации с возможностью развития личностных качеств [2].

Э. Мэйо обратил внимание на социальные условия в организации: производительность труда, помимо прочих условий, зависит от психологического климата в коллективе и от взаимоотношений руководителя с работниками [3].

Следует отметить, что понятие «педагогический менеджмент» в научной литературе появилось сравнительно недавно. Оно просматривается в трудах таких авторов, как В.И. Ситаров, Л.Н. Павлова, Н.М. Борытко, Ю.В. Васильев, Е.О. Аквазба и других, но прежде всего – Т.И. Шамовой и Ю.А. Конаржевского. Среди многих учёных именно они начали рассматривать отношения между педагогом и обучающимися, которые взаимодействуют на одном уровне, сотрудничая, вместе достигают образовательного результата.

По мнению Н.М. Борытко, под управлением в сфере образовании понимается определенный вид деятельности, направленный на совершенствование процесса функционирования и развития учебного заведения с целью создания благоприятных внешних и внутренних условий для результативной коллективной деятельности сотрудников образовательного учреждения [4].

Матмуродова Ф.М. под образовательным (педагогическим) менеджментом подразумевает комплекс методов, средств, приемов и функций управления учебными заведениями, которые базируются на законах и принципах общей теории управления и направлены на реализацию целей образовательного процесса [5].

В рамках проведенного исследования, под управлением будем понимать процесс, который включает последовательность действий, направленные на достижение целей.

В настоящее время с целью эффективной организации профессиональной деятельности педагог профессионального обучения должен развивать в себе такие навыки, как:

- умение гибко адаптироваться при любых возникающих условиях;
- способность разрешать возникающие проблемы наиболее эффективным способом с применением современных технологий;
- способность самостоятельного поиска необходимой информации, с последующим использованием ее с целью решения возникающих проблем;
- наличие критического ума;
- умение грамотно анализировать информацию;
- полное осознание того, как и где использовать имеющиеся знания;
- умение генерировать новые идеи и творчески их осмысливать [6].

Управленческая компетентность педагога профессионального обучения представляет собой интегрированную характеристику субъекта педагогической деятельности, характеризующуюся определенным набором знаний и умений, а также характеристиками индивидуума, обеспечивающего эффективное координирование процессов обучения, воспитания и развития трудового потенциала

обучающихся на основе активного участия в организационно-управленческой деятельности учреждения образования и самоуправления собственным профессиональным ростом.

Управленческая функция педагога профессионального обучения включает следующие компоненты:

- управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся;
- управление учебно-производственной деятельностью обучающихся;
- управление деятельностью обучающихся по самовоспитанию;
- участие в организационно-управленческой деятельности образовательного учреждения;
- управление собственным профессиональным ростом [7].

Таким образом, для обеспечения результативности профессиональной деятельности у педагога профессионального обучения должны быть сформированы управленческие качества, проявляющиеся в личностном и деятельностном аспектах.

К личностным управленческим качествам педагога профессионального обучения относят самостоятельность, ответственность, предприимчивость, коммуникабельность, энергичность, упорство, уверенность в себе, активная жизненная позиция, творческий подход.

В деятельностном плане – мотивирование на успешный, результативный педагогический процесс, самоанализ, лидерские способности, самоутверждение, стремление к личностному росту, осознание значимости и важности выбранной профессии [8].

На процесс формирования управленческих качеств педагогов профессионального обучения оказывают влияние социальные условия, характеризующиеся наличием конкретного образовательного пространства, профессиональные условия, обусловленные спецификой профессионально-педагогической деятельности, личностные – активная жизненная позиция педагога профессионального обучения.

Следует отдельно выделить такие педагогические условия, как:

- условия, определяющие готовность педагога профессионального обучения к управленческой деятельности;
- учет личностных особенностей каждого преподавателя профессионального обучения, наличие индивидуальных, специфических управленческих качеств;
- осуществление самоанализа, опирающегося на специфику системы управления образовательным процессом;
- непрерывное профессиональное образование педагога профессионального обучения [9].

Основной целью процесса формирования управленческих качеств педагога профессионального обучения выступает его к осуществлению управленческой деятельности.

При этом под готовностью педагога профессионального обучения к управленческой деятельности следует понимать:

- основное условие, которое способствует эффективному осуществлению управленческой деятельности;
- инструмент, который способствует оперативному корректированию результатов управленческого процесса;
- фактор, способствующий снижению психической напряженности и повышению эмоциональной устойчивости, самоконтролю педагога профессионального обучения [10].

Таким образом, результатом управленческой деятельности педагога профессионального обучения является оптимальное управление образовательным процессом, при котором раскрываются и развиваются творческие способности каждого обучающегося и преподавателя.

Согласно Ю. А. Конаржевскому, существует ряд принципов эффективной организации управленческой деятельности педагога профессионального обучения:

- принцип признания и доверия к индивидууму;
- принцип целостности в процессе изучения личности;
- принцип взаимодействия;
- принцип социальной объективности;
- принцип персонализации в управлении;
- принцип личной мотивации;
- принцип автономности в управлении;
- принцип непрерывного обновления [4].

Рассмотрим некоторые из них, вызывающие особый интерес.

Основным принципом организации управленческой деятельности педагога профессионального обучения является принцип признания и доверия к человеку. Он заключается в создании дружелюбной атмосферы полной взаимоуважения, чтобы были все условия для проявления инициативы и творческих способностей каждого. Для это необходимо проявлять уважение и полное доверие к каждому участнику образовательного процесса, в том числе и уважение к самому себе, при этом требовательность должна присутствовать. Каждой личности нужно давать свободу выбора, ведь потенциальные возможности неисчерпаемы. Необходимо создать такую обстановку в коллективе, чтобы каждый педагог и обучающийся чувствовал себя комфортно.

Принцип социальной объективности обеспечивает каждого обучающегося равными условиями в процессе обучения. Для соблюдения данного принципа педагог профессионального обучения должен:

- создавать условия, при которых у обучающихся появляется возможность проявить себя и свои способности;
- оценивать деятельность обучающихся объективно, предоставляя одинаковые возможности перед выполнением задания;
- помнить, что общественное мнение складывается на прямую от реализации социальной справедливости по отношению ко всем обучающимся [8].

Принцип персонализации в управлении подразумевает учет индивидуальных особенностей обучающихся. Для реализации данного принципа педагог профессионального обучения должен:

- осознавать, что индивидуальный подход основывается на изучении особенностей обучения каждого обучающегося и его личности;
- применять индивидуальный подход исходя из особенностей каждого обучающегося, то есть поощрять одних обучающихся и повышать требования к другим;

– помогать укрепить положительные стороны процесса обучения и качества личности, способствующие продуктивной учебной деятельности.

Заинтересованность каждого обучающегося обуславливается реализацией принципа личной мотивации. Педагог профессионального обучения должен понимать, что вежливость, улыбка, внимательное отношение являются действенными стимулами для обучающихся. Организация процесса обучения должна создавать условия для эффективной работы, систему творческой деятельности.

Принцип непрерывного обновления подразумевает процесс развития профессионального мастерства педагога профессионального обучения за счет освоения новых технологий, изучения и применения современных методик, средств и форм в сфере образования и воспитания. Педагогу необходимо заранее разрабатывать детальный проект внедрения новшеств, который непременно будет продуктивен.

Следует иметь в виду, что для эффективной организации управленческой деятельности педагога профессионального обучения необходима реализация каждого из принципов, так как все они взаимосвязаны.

Выводы. Актуальность вопроса рассмотрения организации управленческой деятельности педагога профессионального обучения обусловлена возрастанием интереса к процессу подготовки конкурентоспособных сотрудников, которые бы обладали управленческими качествами.

Таким образом, создание условий для развития у педагога профессионального обучения качеств управленца является фундаментом роста профессионализма и конкурентоспособности сотрудника образовательного учреждения, легко адаптирующегося к профессиональным условиям, инициативного, креативного, ответственного, способного эффективно организовать собственную работу и деятельность других людей.

Развитие управленческих характеристик педагога профессионального обучения находит отражение в эффективной организации учебной, воспитательной и иной деятельности обучающихся, в понимании и применении закономерностей взаимодействия и способов управления коллективом и личностью в частности.

Литература:

1. Павлова Л.Н. Управленческая компетенция педагога // Профессиональное образование. Столица. 2013. № 2. С. 30-31.
2. Морозова И.М., Гроссман И.Б. Содержание и структура готовности педагога профессионального обучения к управленческой деятельности // Педагогическое образование и наука. 2012. № 1. С. 87-92.
3. Челнокова Е.А., Коровина Е.А., Агаев Н.Ф. Педагогический менеджмент как вид управленческой деятельности педагога // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 12 (часть 1). С. 165-168.
4. Юденкова И.В., Дёрова Е.Н. Формирование управленческой культуры педагога образовательной организации // Молодой ученый. 2017. №48. С. 216-219.
5. Казначеева С.Н., Репина Р.В. Современные тенденции кадрового менеджмента // В сборнике: Инновационные технологии управления сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2015. С. 29-32.
6. Прохорова М.П. Инновационные процессы в профессионально-педагогическом образовании // Наука и школа. 2011. № 5. С. 4-6.
7. Шевченко С.М., Лебедева Т.Е. Повышение качества подготовки специалиста // Профессиональное образование. Столица. 2009. № 12. С. 30-31.
8. Бичева И.Б., Казначеева С.Н. Развитие профессиональной компетентности специалистов педагогического образования в построении карьеры // Наука и практика регионов. 2019. № 1 (14). С. 63-66.
9. Синева Н.Л., Яшкова Е.В., Перова Т.В. Управление системой креативного менеджмента (менеджмента творчества персонала) как фактор формирования конкурентных преимуществ инновационной организации // Интернет-журнал Науковедение. 2014. № 5 (24). С. 115.
10. Фильченкова И.Ф. Образовательный менеджмент инновационной деятельности преподавателей как объект педагогических исследований // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №4. С. 749.

Педагогика

УДК 796/799

старший преподаватель Кубанов Иван Александрович

Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов (г. Санкт-Петербург)

РАЗЛИЧИЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ У ЮНОШЕЙ-ВОЛЕЙБОЛИСТОВ, ИМЕЮЩИХ РАЗЛИЧНЫЙ ОПЫТ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Спорт высших достижений требует качественного и современного подхода к организации учебно-тренировочных занятий в СДЮШОР. Разработка новых методик подготовки юных волейболистов с учетом психофизиологических особенностей и свойств нервной системы является приоритетным направлением. В данной работе представлены показатели, характеризующие свойства силы, подвижности и уравновешенности нервных процессов и компонентов у юных волейболистов. Исследование функционального состояния нервной системы проводилось на основе комплексного психофизиологического тестирования.

Ключевые слова: спорт, спортивный отбор, характеристики игроков, амплуа.

Annotation. Sport of the highest achievements requires quality and recent approach to training sessions organisation in sports school. Development of new methods of training for young volley players with respect to psychophysiological characteristics and properties of nervous system is a priority. This article presents parameters, characterizing the properties of strength, mobility and balance of nervous processes and components in young volleyball players. The study of the functional state of the nervous system was carried out on the basis of complex psychophysiological testing.

Keywords: sports, sports selection, features of players, role.

Введение. Возрастные изменения в организме юных спортсменов_ неотъемлемая часть спортивной подготовки. Контроль и корректировка методической базы повысят результативность педагогического

процесса. Необходимость индивидуального подхода к особенностям каждого спортсмена, дает возможность раскрыть его потенциал. Не стоит забывать про особенности пубертатного периода, в котором наблюдается повышение возбудимости нервной системы в целом, снижение тонуса коры головного мозга и нарушения вегетативной нервной системы, как у мальчиков, так и у девочек (ярче выражено). Изменения в показателях психофизиологических тестирований могут быть связаны с гормональными изменениями, происходящими стихийно и непредсказуемо в годичном цикле. Координационные показатели и ориентация в пространстве обретают параметры взрослого человека к 14 годам, до этого периода - этот процесс, претерпевает значительные изменения постоянно.

Изложение основного материала статьи. В последние годы наблюдается тенденция к снижению массовости занятиями спортом. В связи с этим большую значимость приобретает качественный показатель подготовки спортивного резерва. Разработка новых методик, совершенствование старых с учетом современных возможностей инженерии, статистики, физиологии, является приоритетным направлением работы в сфере физической культуры и спорта. Требования, предъявляемые спортсмену видом спорта и учитывающие динамику спортивной деятельности, формируют спортивную пригодность. Она включает: специальную подготовку, квалификацию, состояние здоровья, морфологические и психофизические особенности человека (1).

Помимо непосредственно физических качеств и технических навыков, важную роль в реализации спортивной деятельности специалисты относят:

- точность и быстроту двигательных реакций
- тончайшее мышечное чувство, обеспечивающее точность и мягкость передач мяча
- быстроту и точность зрительных восприятий в ответ на изменяющиеся условия игры
- хорошо развитое периферическое зрение, позволяющее вести наблюдение в процессе выполнения технических приемов и тактических действий
- высокую устойчивость и переключение внимания
- быстроту и точность «игрового мышления»

Помимо этого следует учитывать и такие особенности психологической деятельности связующего игрока, как: точность действий при передачах мяча и ее стабильность в состоянии околопредельного утомления, а так же после максимально быстрых передвижений в различных направлениях; артистичность, т.е. умение скрывать направление движений и действий; высокий уровень мобилизационной готовности к действию, инициатива в организации игровых действий (3).

Методы и организация исследования. Целью данной статьи «Различие психофизиологических параметров у юношей-волейболистов, имеющих различный опыт спортивной подготовки» является изучение качественных показателей организма спортсмена, с учетом индивидуальных особенностей. В статье анализируется зависимость уровня развития психофизиологических параметров организма спортсмена от уровня его тренированности. В статье выявляются особенности развития организма в зависимости от вида физической активности.

Проводимое исследование дает возможность выявить действенные методы контроля состояния спортсменов в годовом тренировочном цикле. Возможность изменения тренировочных программ в результате анализа состояния спортсмена, приведет к повышению результатов.

Для организации исследования было проведено тестирование 75 юношей, занимающихся волейболом в СДЮСШОР Санкт-Петербурга (экран, калининского, московского и неевского районов), в возрасте от 11 до 16 лет.

Исследование проводилось унифицированным комплексом для проведения массовых обследований, разработанным в СПбНИИФК, в рамках которого выполнялись следующие тесты:

1. Восприятие и воспроизведение интервалов времени (ВР);

Реакция на время (РВ). Испытуемому предлагалось запомнить промежуток времени, равный 7 сек с визуальным контролем за стрелкой секундомера (одна пробная попытка) с последующим воспроизведением заданного интервала времени без зрительного контроля (5 попыток).

Таблица 1

Оценка результатов РВ

РВ	Хорошо	0,3
	Средне	0,4-0,8
	Плохо	0,9

2. Время простой реакции (ВРИЗ);

Время простой реакции (ВРИЗ). Фиксируется быстрота реагирования (опускание кнопки) на комплексный сигнал (звук, свет). Выполняются 3 пробных попытки и 7 зачетных. Регистрация показателей - с точностью до 0,01 сек;

ВРИЗ - из семи зафиксированных результатов лучшая и худшая попытки отбрасываются и по остальным пяти рассчитывается средняя величина (2).

Таблица 2

Оценка результатов ВРИЗ

ВРИЗ	Хорошо	0,16
	Средне	0,17 – 0,2
	Плохо	0,21

3. Реакция на движущийся объект (РДО);

Реакция на движущийся объект (РДО). Предлагаются три пробных и семь зачетных попыток с заданием точно остановить стрелку электросекундомера на заранее определенном ориентире (1 сек). Регистрация показателей - с точностью до 0,01 сек. (в протокол заносится результат отклонения от нулевой точки со знаком плюс или минус);

РДО - из семи зафиксированных результатов лучшая и худшая попытки отбрасываются и по остальным рассчитывается: средняя величина (2).

Таблица 3

Оценка результатов РДО

РДО	Хорошо	0,02
	Средне	0,03 - 0,05
	Плохо	0,05

4. Максимальный темп (Т-т макс);

Частота движений максимальная (Т-т макс). Предлагается в течение 10 с выполнять как можно большее число постукиваний по контактной площадке (фиксируется количество движений);

Т-топт и Т-тмакс рассматриваются по абсолютным значениям величины и рассчитывается отношение максимального темпа к оптимальному: $t\text{-топт}/T\text{-Тмакс}$ (2).

Таблица 4

Оценка результатов Т-т макс

Т-т макс	Хорошо	70
	Средне	61 - 69
	Плохо	60

5. Т-т опт/макс - коэффициент темпового соответствия (активности), характеризующий "запрос" спортсмена и его возможности к утилизации своего максимального темпа. Высоким показателем можно считать коэффициент свыше 0,75. Показатель косвенно характеризует состояние спортсмена (2).

Таблица 5

Оценка результатов Т-т опт/макс

Т-т опт/макс	Хорошо	0,75 - 1,0
	Средне	0,6 - 0,75
	Плохо	0,6 и 1,0

6. Т-т доз - определяется направление и степень расхождения абсолютной к расчетной величин. Дается установка на воспроизведение 50 % частоты движений (Т-т доз) за 10 с. (Сопоставляются полученные и реальные величины); Т-т доз - определяется направление и степень расхождения абсолютной к расчетной величин (2).

Таблица 6

Оценка результатов Т-т доз

Т-т доз	Хорошо	5,0
	Средне	6,0 - 9,0
	Плохо	10

7. Восприятие и воспроизведение линейной величины пространства (Л). Испытуемому предлагается при визуальном контроле отмерить и запомнить по мышечному чувству расстояние -100 см (3 попытки), а затем воспроизвести этот отрезок пространства без зрительного контроля (5 попыток). (Фиксируется отклонение от нормы со знаком плюс или минус в сантиметрах) (2).

Таблица 7

Оценка результатов Л

Л	Хорошо	4
	Средне	5 - 7
	Плохо	9

Показатели 4-6 фиксируются для правой и левой руки (2).

Результаты исследования.

Все тестируемые были разделены на 4 категории:

1. Те, кто занимался до волейбола циклическими или координационными видами спорта.
2. Те, кто до волейбола занимался игровыми видами спорта.
3. Те, кто до волейбола не имел опыта занятий никакими видами спорта, но занимается волейболом значительное количество времени (более 5 лет).

4. Те, кто до волейбола не имел опыта занятий никакими видами спорта.

Стоит отметить, что был проведен дополнительный отбор по следующим параметрам:

1. За занятия другими видами спорта принимались только регулярные тренировки в ДЮСШ.

2. Был вычислен средний возраст каждой категории. В группе длительных занятий волейболом, он оказался немного выше. Для выравнивания показателей групп, было отсеяно несколько результатов испытуемых самого высокого возраста. Средний возраст всех групп составил 13 лет.

3. Был вычислен суммарный стаж активных занятий спортом (волейболом и другими видами). Он составил от шести до семи лет в трех группах. В группе без опыта занятий спортом до волейбола он составил два года. Предположительно эта группа покажет самые низкие результаты.

4. Количественные составы групп представлены по 21, 14, 14, 23 человек соответственно вышеперечисленным позициям (с учетом отсеянных).

Был произведен сравнительный анализ по результату каждого теста.

Результаты представлены в графиках (рис. 1-7).

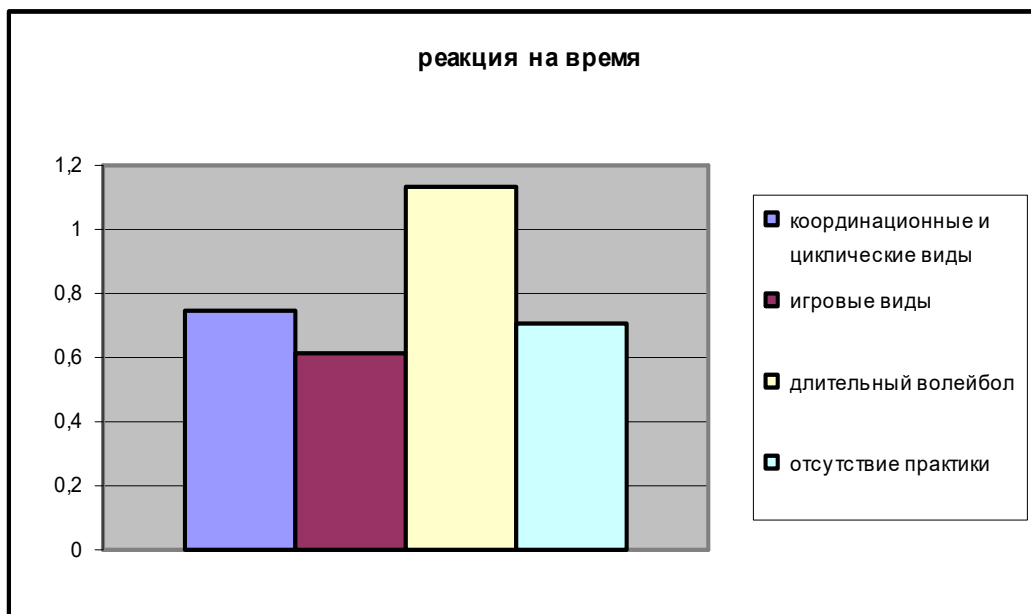


Рисунок 1

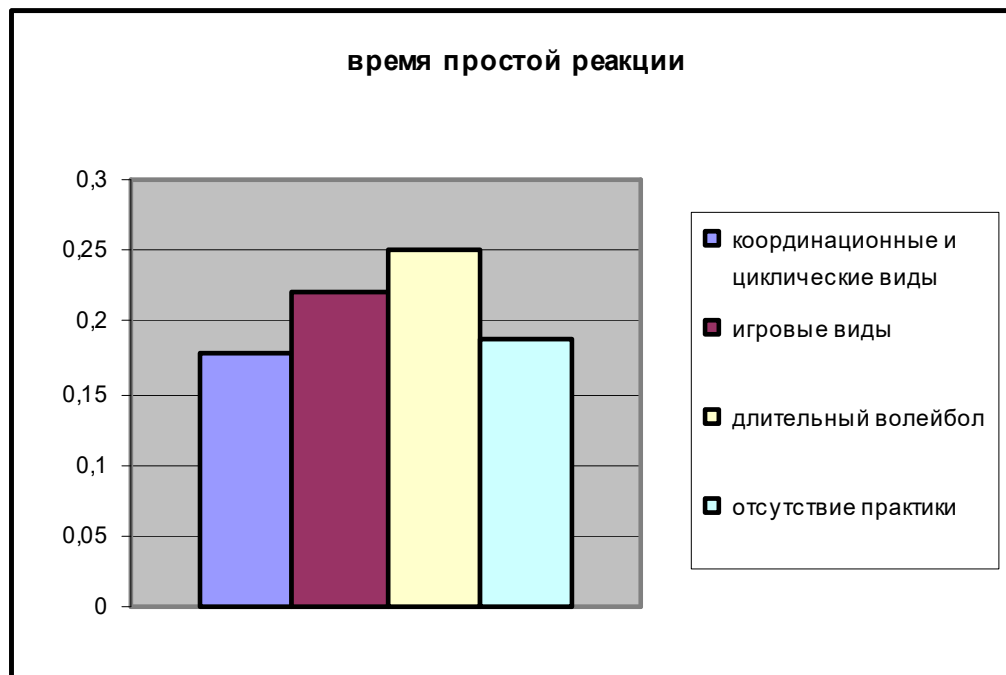


Рисунок 2

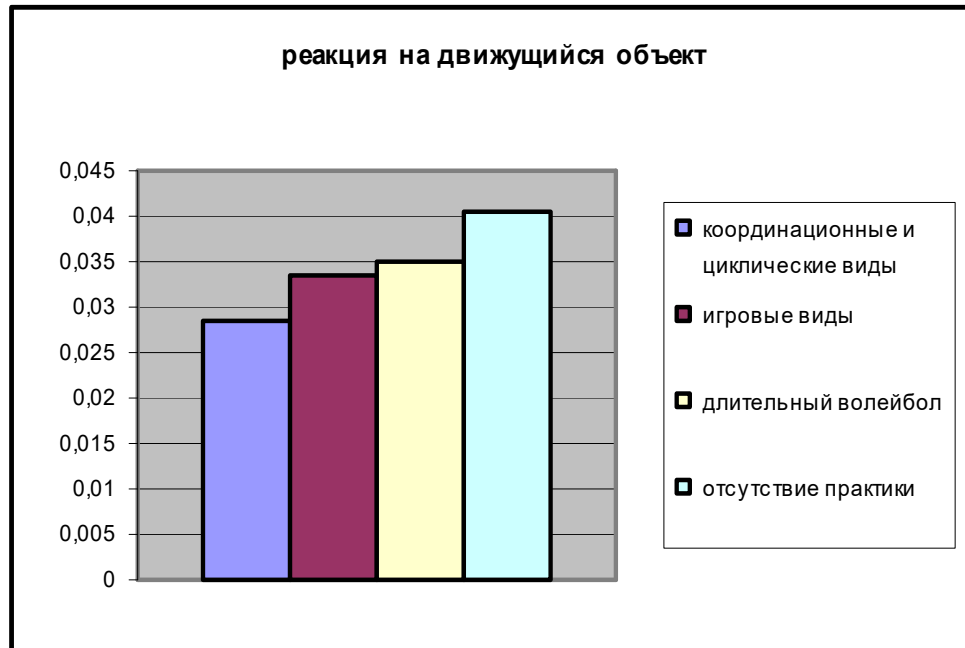


Рисунок 3

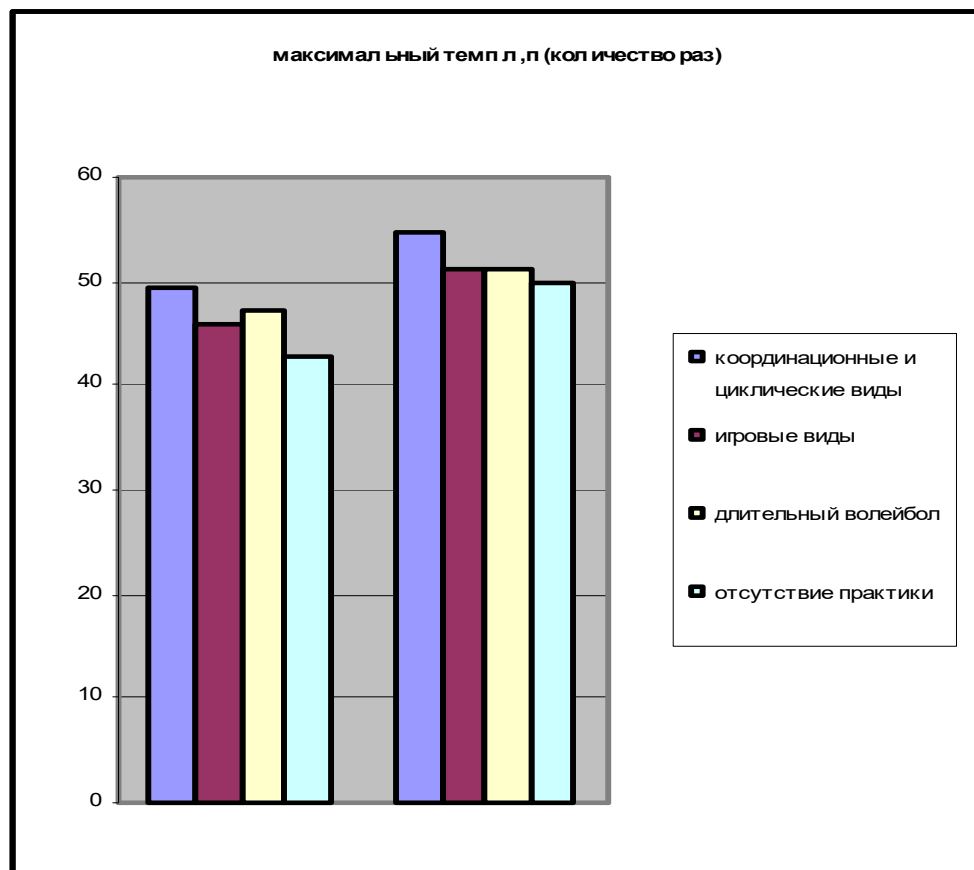


Рисунок 4

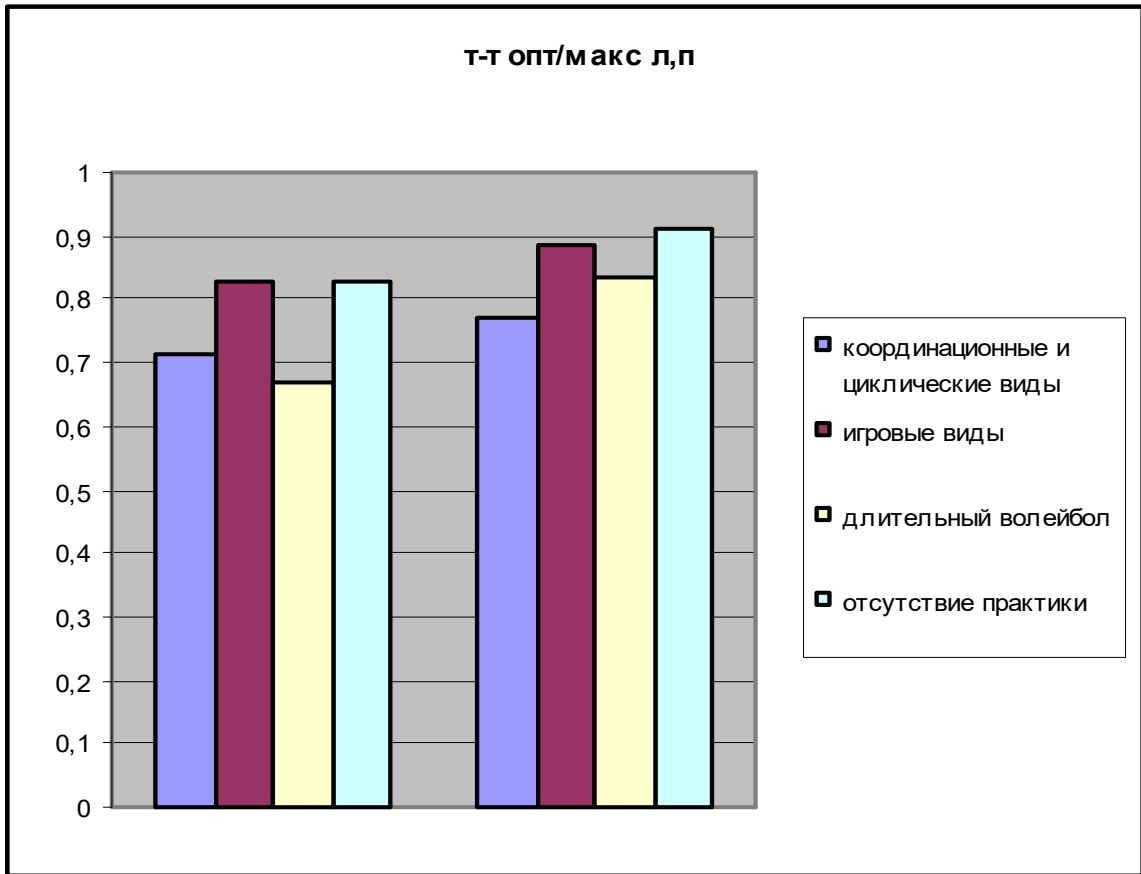


Рисунок 5

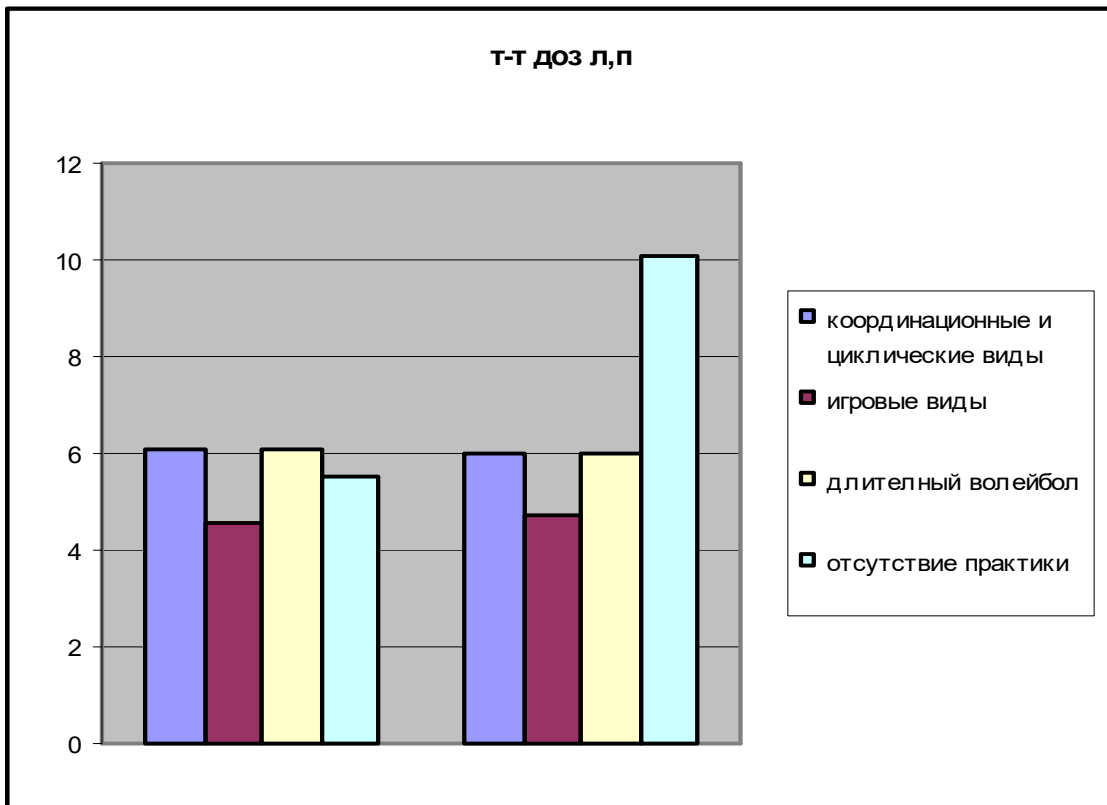


Рисунок 6

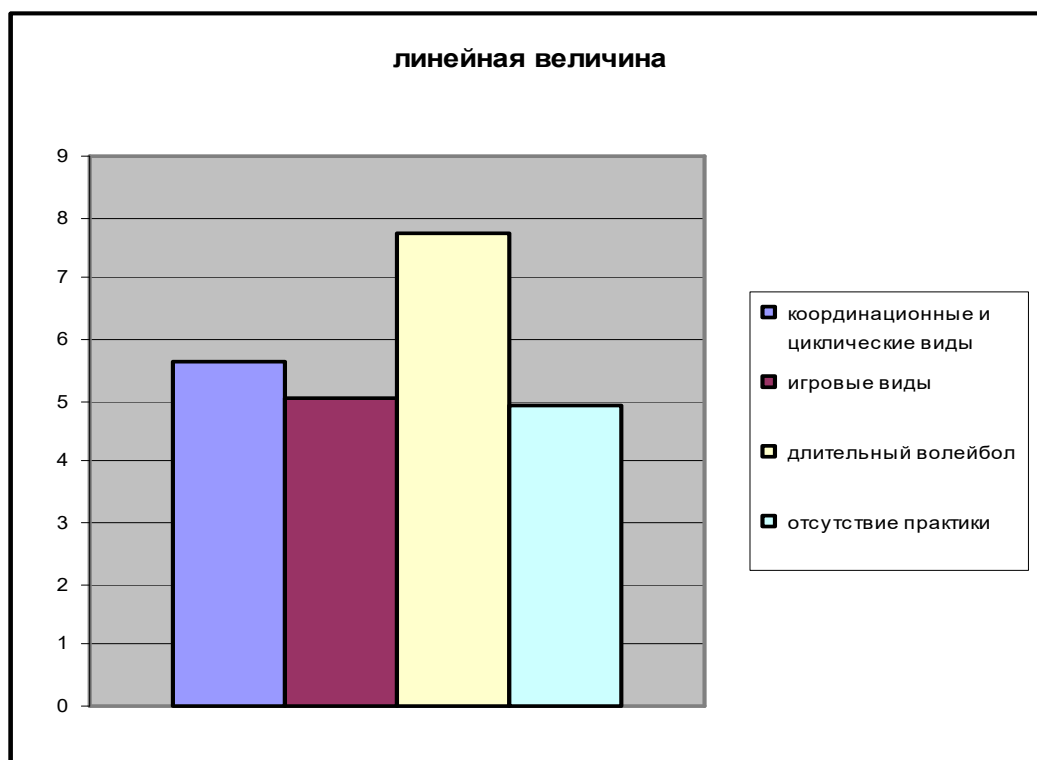


Рисунок 7

Выводы. Уникальность развития каждого отдельного спортсмена не позволяет планировать тренировочную программу унифицировано, а требует увеличить долю индивидуального подхода. Статистические и аналитические методы выявления необходимых зон корректировки и воздействия, дадут возможность своевременно корректировать тренировочные программы.

Выбор спортивного направления накладывает неизгладимый след на развитие физических и психофизиологических качеств человека. Своевременные переходы в другой вид спорта, другое спортивное амплуа, изменение тренировочной программы позволят реализовать потенциал. Отталкиваясь от корректных и объективных данных регулярных осмотров и тестирований спортсмена, процесс изменения спортивного пути будет безболезненным и прогматичным.

- Испытуемые всех групп показали различные результаты по всем видам тестирований. Это говорит о неоднородности развития психофизиологических компонентов. Учитывая, что представители всех возрастов представлены в каждой группе, можно сделать вывод о неравномерном развитии скоростных способностей и проводимости нервных процессов, что является допустимым, с учетом специфики исследования.

- Все группы показали “средние” результаты, что можно оправдать ориентированностью результатов тестирований на взрослых спортсменов, без учета возраста. Но при этом, нужно учесть, что по некоторым показателям, испытуемые показали хорошие результаты.

- Не одна из групп не проявила себя, по результатам тестов, как явный лидер (в совокупности тестов). Сильные стороны были выявлены даже у группы, ранее не занимавшихся сортом.

- В целом, испытуемые, имевшие спортивную практику длительное время, показали лучшие результаты, чем не имевшие ее, что логично. Специфика прошлого и настоящего спортивного опыта выявила то или иное превосходство в некоторых проявлениях психофизиологических параметров.

- Большой разброс возрастных показателей размывает картину результатов. Спортсмены, прошедший чувствительный период развития скоростных качеств, показывают значительно более высокие результаты в тестах на проявление скорости (скорость реакции, скорость одиночного движения, максимальный темп...).

- Корректировки результатов и выводов возможны, при проведении исследований с большей выборкой и большим количеством тестовых заданий.

- Рекомендуются дальнейшие исследования в данном направлении.

Литература:

1. Бриль М.С, Клещев Ю.Н. Отбор в спортивные школы по волейболу на основе модельных характеристик спортсменов высшей квалификации (методические рекомендации). - М., 1988 - 45 с.
2. Кубанов И.А. АНАЛИЗ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ И СВОЙСТВ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ ЮНЫХ ВОЛЕЙБОЛИСТОВ, УЧЕНИКОВ СДЮСШОР. Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-2. С. 125-133
3. Слупский Л.Н. Исследование специализации функций в специфических условиях игровой деятельности (на материале волейбола): Автореферат дисс. ...канд.пед.наук. - Л., 1974 г.

УДК 378.2

заместитель директора Кудрявцева Татьяна Константиновна

МБУ ДО "Центр детского творчества Автозаводского района" (г. Нижний Новгород);

кандидат психологических наук, доцент Кудрявцев Владимир Александрович

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

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Данная статья посвящена одному из важных и, на взгляд авторов, недостаточно реализованному потенциальному ресурсу обучения, воспитания и социализации детей и подростков с ОВЗ и инвалидностью – системе дополнительного образования. Данная система, как и любые социальные институты, не могут не оказаться в самой гуще новаций и реформаций, связанных с инклюзивными подходами и технологиями в сфере комплексного сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью. Представлено авторское понимание термина «инклюзивный потенциал», его содержания и структурных элементов. Раскрыты некоторые объективные и субъективные трудности и перспективы оптимизации инклюзивного потенциала дополнительных образовательных программ.

Ключевые слова: инклюзия, дополнительное образование, инклюзивный потенциал, дети и подростки с ОВЗ.

Annotation. This article is devoted to one of the important and, in the opinion of the authors, insufficiently realized potential resource for training, education and socialization of children and adolescents with disabilities – the system of additional education. This system, as well as any social institutions, cannot fail to be in the midst of innovations and reforms related to inclusive approaches and technologies in the field of comprehensive support for people with disabilities. The author's understanding of the term "inclusive potential", its content and structural elements is presented. Some objective and subjective difficulties and prospects for optimizing the inclusive potential of additional educational programs are revealed.

Keywords: inclusion, additional education, inclusive potential, children and adolescents with disabilities.

Введение. В современной ситуации развития образовательной системы РФ статус одного из доминирующих направлений получает дополнительное образование. Согласно основным задачам современной социальной политики, которые обозначены в «Стратегии 2020», одним из центральных направлений развития образования и социализации детей и подростков является достижение оптимального уровня эффективности образования каждого ребенка и вертикальной социальной мобильности посредством создания системы поддержки категорий детей с особенностями психофизического развития.

Большое значение имеет такой феномен, как инклюзивный потенциал отдельных социальных институтов и направлений деятельности, ориентированных на детей и подростков с ОВЗ. Само понятие «инклюзивный потенциал» подразумевает определенные, ещё не в полной мере реализованные, возможности, ресурсы, технологии и методы инклюзивного обучения, воспитания и развития, а также, такие условия организации образовательной и воспитательной деятельности, которые позволят добиться максимального положительного эффекта в развитии личности и социализации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности [11]. Злободневно звучат вопросы о том, какие условия среды, параметры подготовки педагогов, формы организации деятельности и взаимодействия с родителями позволяют максимально полно раскрыть инклюзивный потенциал дополнительного образования для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Изложение основного материала статьи. Инклюзия – объективная реальность сегодняшнего времени, прочно утверждающая себя во все компоненты образовательных пространств и процессов в аспекте качества, доступности и непрерывности образования [6].

Смыслополагающая идея инклюзивного подхода заложена Львом Семеновичем Выготским, утверждающим, что «чрезвычайно важно не замыкать аномальных детей в особые группы, а, возможно шире практиковать их общение с остальными детьми» [5]. Вопрос внедрения инклюзивного образования детей с различными ограничениями возможностей здоровья и, соответственно, особыми образовательными потребностями в массовые образовательные учреждения ставит перед системой образования ряд актуальных проблем, требующих решения [15]. Главные вопросы, которые необходимо решить административным органам образовательных учреждений, состоят в том, что в штатное расписание образовательной организации, в деятельность которой предполагается включать инклюзивное образование, необходимо ввести штатные единицы специального психолога и педагога-дефектолога.

Относительно обучающихся с ОВЗ необходимо решение следующих проблем: материально-техническое и сервисное сопровождение, оптимизирующее деятельность и функциональные возможности обучающихся с особыми образовательными – это предметы ежедневного обихода; различные аппаратные технические средства и приборы внешней коммуникации; приспособления, позволяющие ориентироваться в окружающем пространстве и свободно передвигаться в нем; приспособления, облегчающие доступ к различным источникам информации (библиотеки, СМИ, интернет и т.д. [9].

Инклюзивное образование обуславливает устойчивую тенденцию реновации методологии, с ориентиром на персонификацию, и признание того, что все обучающиеся, не зависимо от индивидуально-типологических особенностей – субъекты с персонифицированными потребностями в обучении. По настоящему инклюзивное обучение и воспитание направлено на проектирование и реализацию такой модели психолого-педагогического сопровождения, которая будет обладать репертуарностью средств и вариативностью подходов для реализации широкого спектра различных образовательных потребностей [8].

Актуализация понятия «инклюзивный потенциал» применительно к отдельным социальным институтам, будь то семья или организация, предоставляет реальную возможность обеспечить вариативность подходов, непрерывность и доступность для детей и подростков с ОВЗ, адаптивность к их особым потребностям и продуктивную интеграцию в общество. Вопросами исследования инклюзивного потенциала занимаются такие исследователи, как Алехина С.В., Афонькина Ю.А., Баранова О. И., Гамзина Г.В., Голованов В.П., Сударева И.В. и др. [3]. Инклюзивный потенциал, как таковой, раскрывается

посредством конкретных практических действий, реализуемых, так называемыми, акторами инклюзии (актор – субъект или группа субъектов деятельности в обществе, выступающий в качестве источника социального действия в данном случае – включения лиц с ОВЗ и инвалидностью в во все сферы жизни). В качестве подобных акторов (проводников идеологии инклюзии) могут выступать и конкретные субъекты, и социум в целом, и государство [2]. Таким образом, важно учесть, что инклюзивный потенциал раскрывается в двух взаимосвязанных аспектах: с одной стороны – возможности и объективные влияния социальных сред и социальных взаимоотношений, с другой – потенциал самих лиц с инвалидностью в качестве акторов различных социальных процессов и явлений [7].

Дополнительное образование детей с ОВЗ способно значительно увеличить уровень их приспособленности к функционированию в социуме, помочь в профессиональном самоопределении, а также определить уровень способностей и потенциальных возможностей обучающихся [4].

Следует констатировать, что по сей день отмечается объективный недостаток стандартизации и унификации подходов в координации и регламентации деятельности организаций дополнительного образования. Содержание дополнительных общеобразовательных программ выстраивается на основе социального заказа общества и отбирается согласно приказу Министерства просвещения РФ от 09.11.2018 № 196 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам». С одной стороны – образовательные организации дополнительного образования имеют широкие полномочия и возможности для вариативности реализации общеобразовательных программ; с другой – критерии программ общего образования оказывают ограничивающее воздействие на разработку и реализацию общеразвивающих программ именно дополнительного образования.

Методическое и материально-техническое обеспечение организаций дополнительного образования детей разработано на низком уровне. Кадровые ресурсы не всегда соответствуют современным критериям профессиональной компетентности. Педагогический коллектив организации дополнительного образования практически всегда состоит из представителей самых разнообразных профессиональных сфер, специальностей, творческих личностей, максимально ориентированных на добровольное сотрудничество, коллективную творческую деятельность, очень различающуюся и по содержанию и по формам организации [13].

В качестве основных задач, решаемых в процессе организации дополнительного образования детей с ОВЗ, можно выделить следующие:

- коррекция и профилактика развития сложностей в психофизическом развитии ребенка (социально-педагогических – например, социальная дезадаптация; личностных – неуверенность в себе, высокая тревожность, неадекватная самооценка и т.д.);
- помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития и социализации (трудности определения образовательной и профессиональной траектории, недостатки развития эмоционально-волевой сферы, взаимодействия с другими детьми, педагогами, родителями);
- обеспечение благоприятных социально-педагогических условий для становления личности эффективного овладения обучающимся содержанием дополнительной образовательной программы;
- непосредственная психолого-педагогическая помощь ребенку с ОВЗ и его родителям.

С точки зрения родителей детей с ОВЗ, среди основных «барьеров» к активному погружению в пространство дополнительного образования следует выделить:

- недостаток информации о дополнительных программах для детей с ограниченными возможностями здоровья;
- отсутствие в ближайших учреждениях дополнительного образования подходящих кружков и секций;
- объективные ограничения жизнедеятельности ребенка, не позволяющие заниматься [9].

Крайне актуальным вопросом остается вопрос о готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ и инвалидностью, т.к. большинство из них не имеет специальной подготовки в области коррекционной педагогики и специальной психологии и опыта в работе с «особыми» детьми. Именно незнание и отсутствие личного позитивного опыта взаимодействия с лицами с ОВЗ порождает неуверенность, опасения и нежелание работать с данным контингентом [12].

По результатам опросов родителей, традиционно, отмечается ряд проблем, вызванных недоступностью дополнительного образования по следующим показателям:

- низкая организационная и территориальная доступность учреждений дополнительного образования для детей-инвалидов и детей с ОВЗ;
- наличие барьеров в инженерно-архитектурной доступности существующих организаций [14].

Анализ ответов на вопрос о должности педагогов показал, что в основном в исследовании принимали участие педагоги, реализующие дополнительные общеобразовательные программы художественной направленности (связанные с изобразительным искусством, хореографией, кружками, в которых учат изготавливать игрушки, проводят занятия по направлениям народных промыслов и т.д.). Практически все педагоги в течение пяти лет проходили курсовую подготовку, связанную с повышением квалификации, однако только у четверых участников исследования (20 % выборки педагогов) она была связана с вопросами инклюзивного образования, такими как особенности разных категорий учащихся с ОВЗ, а также специфика разработки адаптированной программы для данных категорий учащихся.

Кроме того, было установлено, что ранее очень малая часть педагогов имела дело с детьми с ОВЗ. На наличие такого опыта указали 6 педагогов (30%), которые ранее работали в общеобразовательных организациях. При этом 4 из них (20%) указали на то, что имели опыт работы с детьми, имеющими речевые нарушения, остальные двое (10%) – с детьми, имеющими задержку психического развития.

Анализ данных по второй части анкетирования показал, что о принципах и задачах инклюзивного образования имеют представления 40% участников исследования, остальные участники либо абсолютно не имеют о них представления (30%), либо имеют представления в ограниченном объеме (30%).

Практически все 100% педагогов указали на положительное отношение к обучающимся с ОВЗ. Осознание значимости организации инклюзивного образования во всех направлениях образования, в том числе и в дополнительном, и в целом положительное отношение к инклюзии показали 80% участников

исследования. При этом, готовность работать в условиях инклюзии и проводить занятия для детей с ОВЗ в группах нормативно развивающихся обучающихся продемонстрировали только 40% педагогов.

Основными факторами этой самой «неготовности» выступают: нехватка специальных знаний для организации инклюзивного образования, а также знаний о том, как развиваются дети с ОВЗ и инвалидностью.

При ответе на вопрос «Готовы ли вы оказать помощь обучающемуся с особыми образовательными потребностями даже если это не входит в ваш функционал, почему?» были получены как положительные, так и отрицательные ответы. К первой категории могут быть отнесены ответы, суть которых заключалась в желании работать с такими детьми в условиях инклюзивного образования (12 человек, 60%), например:

- «Мне хочется помочь ребенку с ограниченными возможностями здоровья адаптироваться в среде своих сверстников»;

- «Мне сложно говорить о том, насколько правильно я представляю особенности деятельности в условиях инклюзивного образования»;

- «Мне важно повысить качество обучения детей с разными возможностями».

В ответах второй категории был сделан акцент на требованиях ФГОС и руководства учреждения, в котором работают педагоги (8 человек, 40%). Были зафиксированы следующие ответы:

- «Мне сказали, что в группе будет ребенок с ОВЗ и мне придется с ним работать»;

- «Новые требования ФГОС делают обязательным инклюзивное образование».

Таким образом, можно отметить, что в целом педагоги проявляют интерес к инклюзивному образованию и вопросам совместного обучения детей с ОВЗ и детей с нормативным развитием, однако отмечают неготовность и отсутствие необходимых знаний и навыков для подобной деятельности.

Общий уровень коммуникативной толерантности педагогов дополнительного образования (методика В. В. Бойко) позволил констатировать, что основная часть педагогов демонстрирует средний уровень толерантности (70%), что будет способствовать достаточно эффективному принятию окружающих, в том числе и детей с ОВЗ, и осуществлению эффективной коммуникации с ними. Полное неприятие окружающих не выявлено в данной выборке педагогов. Низкий уровень толерантности обнаружен у 15% респондентов, что может стать причиной сложностей в организации взаимодействия с детьми и подростками, имеющими ОВЗ, и их родителями. У 15% педагогов, участвующих в исследовании, выявлен высокий уровень коммуникативной толерантности, что является компонентом готовности к взаимодействию с детьми и подростками с ОВЗ и их родителями.

Выводы. Таким образом, мы видим, что педагоги дополнительного образования демонстрируют достаточно высокий уровень всех компонентов толерантности. Наибольшую проблему составляет стремление перевоспитать других людей, категоричность в оценках, желание сделать окружающих удобными для себя, а также нетерпимость к дискомфорту, который испытывают другие люди – это те категории, который показали максимальное количество педагогов, набравших низкий уровень. Однако в целом, уровень коммуникативной толерантности педагогов дополнительного образования достаточно высок, что указывает на их готовность к работе с детьми с ОВЗ.

Результаты заполнения педагогами дополнительного образования опросника «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» свидетельствуют о том, что у педагогов дополнительного образования фиксируется высокий уровень затруднений практически по всем параметрам, выделенным в данном опроснике: им сложно подобрать содержание образовательной деятельности для разных детей с ОВЗ, они испытывают трудности с адаптацией имеющихся образовательных программ под потребности детей с ОВЗ, имеются трудности с практической реализацией индивидуального подхода к воспитанникам с ОВЗ и т.д. При этом у них отмечен достаточно высокий уровень коммуникативной толерантности и интереса к данному виду деятельности, соответственно, можно говорить о том, что необходимо создать программу, позволяющую подготовить педагогов дополнительного образования к работе с детьми и подростками с ОВЗ.

Литература:

1. Адеева Т.Н. Проблемные аспекты психологической готовности педагогов к инклюзивному образованию / Ярославский педагогический вестник. – 2016. - № 5. – С. 57-61.
2. Алешина К.Ю. Воспитательный потенциал дополнительного образования в аспекте инклюзии // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2017. - № 3. – С. 666-673.
3. Афонькина Ю.А. Категоризация понятия «инклюзивный потенциал» // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – Т.8, № 6-1. – С. 129-132.
4. Вишнякова Е.А. Инклюзия в дополнительном образовании / Актуальные проблемы современного художественного образования: опыт и инновации. Сборник материалов региональной научно-практической конференции / под редакцией Л.В. Ползиковой, Г.В. Маркиной. – Липецк: ГАУ ДПО Липецкой области «Институт развития образования», 2019. – С. 11-13.
5. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский; сост., авт. вступ. ст. и библиогр. Т.М. Лифанова; авт. коммент. М.А. Степанова. – М.: Просвещение, 1995. – 524 с.
6. Гамзина Г.В. Инклюзия в системе дополнительного образования / Инклюзивное образование: теория и практика. Сборник материалов международной научно-практической конференции. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2016. – С. 723-726.
7. Голованов, В.П. Инклюзивный потенциал современного дополнительного образования детей / В.П. Голованов // Дополнительное образование и воспитание. – 2015 – №1. – С. 3-7.
8. Егоров П.Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями // Теория и практика общественного развития. – 2012. - №3. – С. 42-46.
9. Инклюзивное образование / сост.: М.Р. Битянова; — М.: «классное руководство и воспитание школьников», 2015. – 207 с.
10. Концепция развития дополнительного образования детей от 04.09.2014 № 1726-р. Распоряжение правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей» (04 сентября 2014 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf>

11. Кудрявцев, В.А. Культура инклюзии как стратегический ориентир в построении общества равных возможностей / В.А. Кудрявцев, С.Н. Каштанова, Е.А. Ольхина и др. // Развитие инклюзии в высшем образовании: сетевой под-ход. - М.: МГППУ, 2018. - С. 30-40.
12. Медведева Е.Ю., Ольхина Е.А. Дефектологические знания как основа построения системы инклюзивного высшего образования // Вестник Мининского университета. 2017. № 1 (18). С. 10.
13. Огольцова Е.Г., Тимохина А.Э., Сергеева Е.А. Развитие инклюзивного образования в России // Молодой ученый. — 2017. — №50. — С. 66-69.
14. Педагогика дополнительного образования. Работа с детьми с особыми образовательными потребностями: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / под ред. Л.В. Байбородовой. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2018. — 241 с.
15. Уфимцева Л.П., Беляева О.Л. Особенности становления интегрированного и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в России // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2015. - № 9. – С. 34-38.

Педагогика

УДК 372.881.161.1

доцент, кандидат педагогических наук Кулакова Наталья Васильевна

Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева (г. Красноярск);

старший преподаватель Колесникова Татьяна Алексеевна

Лесосибирский педагогический институт - филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студентка Назранова Ксения Андреевна

Лесосибирский педагогический институт - филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. В данной статье рассматриваются теоретические основы использования информационно-коммуникационных технологий в ходе преподавания русского языка на ступени начального образования в контексте развития словарного запаса учеников. Под рассмотрением теоретической основы подразумевается описание особенностей применения, преимуществ, а также характеристика методического инструментария использованной технологии.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, словарный запас, активизация словарного запаса, методический инструментарий, обогащение речи, интерактивные задания.

Annotation. This article discusses the theoretical basis of using information and communication technologies in the course of teaching Russian at the primary education level in the context of developing the vocabulary of students. The review of the theoretical basis implies a description of the application features, advantages, and characteristics of the methodological tools of the technology used.

Keywords: information and communication technologies, vocabulary, vocabulary activation, methodological tools, speech enrichment, interactive tasks.

Введение. Основной задачей обучения родному языку, согласно ФГОС НОО является «развитие школьника как личности, полноценно владеющей устной и письменной речью» [13]. К тому же, в современной школе одним из приоритетных направлений работы является гражданско-патриотическое воспитание, которое подразумевает «воспитание у детей любви к родному краю, к своей Родине и стране» [12]. Однако анализ уровня развития речи младших школьников показывает, что, несмотря на повышенный интерес к данной проблеме, словарный запас учеников начальной школы является недостаточно обширным. В связи с этим большое значение приобретает инновационная и методически грамотно организованная работа по обогащению словарного запаса на уроках русского языка.

Изложение основного материала статьи. Одним из наиболее популярных инновационных направлений в образовании на данный момент является использование информационно-коммуникационных технологий. Компьютеризированное обучение повышает эффективность усвоения семантики слов, активизирует мыслительную деятельность, а также обладает широким спектром возможностей, для создания благоприятной основы по осмыслению словарного запаса.

Исследованиями в области использования информационно-коммуникационных технологий в преподавании русского языка как средства развития словарного запаса младших школьников занимались такие ученые как Т.В. Атапина, С.А. Жажева, Д.Д. Жажева, М.В. Пацкалева и др.

Для того чтобы представить информацию о данной проблеме в полном объеме, для начала стоит рассмотреть особенности развития словарного запаса в младшем школьном возрасте. Младший школьный возраст – период максимального впитывания, освоения и накопления знаний. Успешному выполнению этой важной функции способствуют характерные особенности детей этого возраста: «доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, внимательность, наивно игровое отношение ко многому из того, с чем они сталкиваются» [10].

Словарный запас обучающегося начальной школы очень динамично пополняется, так, по мнению В.И. Курносенко «количество используемых ребенком слов увеличивается от 4 тысяч в 7-8 лет до 75 тысяч к 10-11 годам, усваиваются новые значения уже известных слов» [9]. Подсчитано, что более половины новых слов ребенок узнает в первую очередь на уроках русского языка и литературного чтения. Такое явление обусловлено тем, что ученик получает знания «не только из своего практического опыта и непосредственного общения с взрослыми, но и на основе закрепленного в учебных предметах общественно-исторического опыта» [14].

Также, подтверждение данных слов можно найти в работе М.Т. Баранова «Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка», в которой указано, что «источники обогащения словарного запаса – это художественные произведения, тексты в учебниках различных учебных предметов, речь учителя» [3]. Неудивительно, что учебным книгам уделяется особая роль в обогащении речи, ведь используемый в них текст составлен с учётом возрастных особенностей, примерного уровня словарного запаса на момент прочтения и т.д.

По своей сути, словарный запас младшего школьника состоит не только из совокупности отдельно вычлененных слов, но и из словесных конструкций. Поэтому работу над его обогащением недопустимо сводить только к введению в активный словарь ребенка отдельных слов и выражений. К тому же, несмотря на ежедневное обогащение словаря в среднем на 4-5 слов, исследователи детской речи отмечают скудность словарного запаса младшего школьника. Данное явление как раз-таки и выражается в слабом владении синонимией, что приводит к тавтологии. В своих работах М.В. Груздева среди причин тавтологических ошибок обозначает:

1. Недостаточный словарный запас у детей, им не хватает нужных слов для выражения мыслей, хотя часто в пассивном словаре ученика могут быть необходимые слова, но их он своевременно не вспоминает.

2. У младших школьников проявляется слабо развитое критическое отношение к словесному оформлению своих мыслей, отсутствует контроль над выбором слов. Ученик не может правильно распределять свое внимание между предметом высказывания и словесным оформлением мысли. Он не замечает в своем тексте повторяющихся слов [7].

Другим фактором, обуславливающим возникновение речевых ошибок у младшего школьника, можно назвать влияние окружающей его языковой среды. Так, как зачастую, не все взрослые, окружающие ребенка, соблюдают нормы литературного языка в своей речевой практике. Эти нарушения могут касаться лексического, морфологического, синтаксического и фонетического аспекта русского языка.

Тогда, становится возможным рассмотреть задачи обогащения словарного запаса, через устранение основных факторов, обуславливающих вышеперечисленные ошибки. Так, в работах Л.С. Выготского определены следующие «задачи обогащения словарного запаса младшего школьника:

1. Уточнение словаря, т.е. словарно-стилистическая работа, овладение точностью и выразительностью языка (наполнение содержанием слов, известных детям, усвоение многозначности, синонимии и т.п.);

3. Активизация словаря, т.е. перенесение как можно большего числа слов из пассивного в активный словарь, включение слов в предложения, словосочетания;

4. Устранение нелитературных слов, перевод их в пассивный словарь (просторечные, диалектные, жаргонные)» [6].

В исследованиях других ученых можно встретить отличные от вышеприведенных задачи обогащения словарного запаса младшего школьника. Так, в работе М.Т. Баранова задача обогащения речи младших школьников решается в двух направлениях «в плане порождения речи и в плане восприятия речи» [3]. Рассмотрим работу по каждому направлению более подробно.

1. В плане порождения речи учителю начальных классов необходимо добиться от учеников следующих положительных показателей: во время построения высказывания свободно владеть языковыми системными объединениями слов, владеть умением создавать собственно-авторские высказывания, с целью смыслового уточнения. Работа по данному направлению в большей мере проводится над синонимическими рядами слов, отличающихся в своем многообразии смысловыми оттенками.

2. В плане восприятия речи учитель начальных классов предъявляет к детям требования по адекватному восприятию смысловой компоненты произведения, учитывая при этом контекстуальные оттенки, наращивания и одновременно формируя у них способность, объяснять значение слова и особенности при его употреблении. При работе по данному направлению у детей происходит «расширение пассивного словаря детей, т.е. расширение круга знакомых слов, которые дети (до определенного момента) не используют в речи» [5].

Исходя из вышеперечисленных задач, становится возможным определить приемы работы над обогащением словарного запаса в младшем школьном возрасте. Самый простой в применении – показ предмета или явления, которое обозначает новое изучаемое слово. При этом для введения нового понятия, следует учитывать часть речи внедряемого слова. Так, если слово является существительным или прилагательным, то следует показывать предметную картинку, а для введения глагольных понятий стоит использовать сюжетные картинки. Данный вид приема называется предметным, в дополнении к нему используются языковой и логический приемы.

Например, способ подстановки из синонимического ряда. Путем подбора слов, близких по значению вводимому, обучающийся прочнее усваивает его лексему. Особенность использования данного приема состоит в том, что значение синонимического ряда отличается оттенками и различиями. Таким образом, не стоит забывать, что значения слов синонимичного ряда не тождественны, и учитывать это при использовании данного способа в своей педагогической практике [9]. Иногда, при внедрении нового слова используются антонимические пары.

Также, часто можно встретить в практике учителя начальных классов во время введения нового слова в словарный запас ученика использование способа логического определения. Логическое определение – подведение определяемого слова под его ближайший род и дифференциация видовых признаков. Чаще всего, с помощью данного способа определяются явления, встречающиеся в окружающем мире (природные, растительные и т.д.).

Еще одним приемом введения новых слов можно назвать анализ морфологической структуры и словообразования. Использование данного способа не только расширяет словарный запас, но и способствует усвоению орфографической грамотности, систематизации языковой структуры языка, так как «объясняя значение слова путем его словообразовательного анализа, дети приучаются проникать в структуру слова, обнаруживать его корень, другие морфемы, улавливать родство слов» [2].

Использование разнообразных приемов во время обогащения словарного запаса младших школьников позволяет учителю начальных классов разнообразить уроки, дать возможность ученикам овладеть свободной контекстуальной заменой слов, избегать тавтологических ошибок в речи.

Таким образом, совершенствование языковой деятельности происходит на практике, при взаимодействии ребенка со сверстниками и взрослыми. Необходимым является обращение внимания на

характер речи, средства ее выражения и допущенные ошибки. Чтобы эффективно воздействовать на речевое развитие младшего школьника, стоит учитывать его возрастные особенности и создавать наиболее благоприятные условия для обогащения словарного запаса.

Говоря же об использовании информационно-коммуникационных технологий на уроках русского языка как средства развития словарного запаса младших школьников стоит рассмотреть понятие используемого средства. Под информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ) понимается «совокупность средств, методов и способов автоматизированного сбора, обработки, хранения, передачи, использования, продуцирования информации для получения определённых результатов» [13]. Использование этих технологий имеет особые возможности дидактической направленности: включение в деятельность интерактивных диалогов, визуализация изучаемых явлений и закономерностей, составление и представление информации в виде модели чего-либо, появление автоматизации педагогического процесса.

Следует отметить, что преимуществами использования данных технологий «можно назвать:

1. активизацию познавательной деятельности, повышение качественной успеваемости школьников.
2. достижение целей обучения с помощью современных электронных учебных материалов, предназначенных для использования на уроках в начальной школе.
3. развитие навыков самообразования и самоконтроля у младших школьников; повышение уровня комфортности обучения.
4. снижение дидактических затруднений у учащихся.
5. повышение активности и инициативности младших школьников на уроке; развитие информационного мышления; формирование информационно-коммуникационной компетенции.
6. приобретение навыков работы на компьютере учащимися начальной школы с соблюдением правил безопасности» [8].

Компьютерное сопровождение урока русского языка в начальной школе, при правильной организации позволяет поддерживать традиционный курс обучения. Использование электронных средств схематизации и моделирования позволяет учителю «представить изучение русского языка в более привлекательном свете, затратив при этом меньше времени на подготовку дидактических материалов к уроку» [1]. То есть, ниша, отводимая изучению русского языка в начальной школе, как нельзя лучше может реализовать и оправдать использование информационно-коммуникационных технологий в педагогическом процессе.

Если говорить о конкретных направлениях применения ИКТ, то в первую очередь стоит говорить об аспекте развития словарного запаса младших школьников. Применение анимированных предметных картинок позволит учащимся более полно и точно осознать смысл вводимого понятия, структурировать понятия с помощью интерактивных схем и таблиц, позволит определить новое слово во взаимосвязи с уже знакомыми понятиями.

Говоря о широком круге применения ИКТ на уроках русского языка, отдельно стоит отметить использование видеоматериалов при конструировании урока. По мнению М.В. Пацкалевой, просмотр видеоконтента позволяет «активизировать психическую активность, повысить интерес к уроку и предмету в целом, расширить объём усваиваемого материала, сформировать нравственные и моральные ценности» [11]. К тому же, отмечается, что использование видеосюжетов позволяет добиться лучшей подготовки учеников к написанию сочинений и изложений. Однако такой вид применения информационно-коммуникационных технологий является инновационным и не всегда получает должное внимание в педагогической практике.

Интерактивные задания-тренажеры могут являться одной из форм организации контрольно-оценочной работы на уроках русского языка. Для лучшего усвоения материала задания можно проработать и добавить к ним дополнительные вопросы. Интерактивные задания способствуют углублению знаний и развитию речи обучающихся. Такие задания могут выполняться не только индивидуально, но и в групповой или парной работе, где все ученики активно взаимодействуют между собой. Каждый связный устный ответ обучающегося является упражнением в устной речи и, следовательно, отвечает требованиям к содержанию, построению и оформлению речевого высказывания.

При работе над обогащением словарного запаса младших школьников путем использования информационно-коммуникационных технологий на уроках русского языка Т.В. Атапина в своих исследованиях предлагает методический инструментарий, который включает в себя:

1. Слайд – заполнение всей доступной площади интерактивной доски тематическим изображением, видео или фоторядом и др. Использование слайдов позволяет улучшить запоминание новых слов. Наглядность обеспечивает более полное понимание терминов, выделение особенностей графического написания.

2. Видеовыдержка из словаря. Под этим термином понимается точное цитирование словарной статьи, которое демонстрируется через экран проектора или на компьютере. Используется для «более точного и прочного усвоения лексического значения слова путем анимации или представления предметной картинки» [4]. Применяемое изображение может быть, как условным, так и до мелочей передавать особенности лексико-семантического значения вводимого понятия. Ко всему прочему, видеовыдержки обязательно имеют звуковое сопровождение, которое позволяет привлечь внимание учеников и заинтересовать в изучении вводимого слова.

3. Видеовыдержка из произведения художественной литературы, представляет собой цитату или несколько цитат, взятых из какого-либо произведения и проецируемых с помощью проектора или показанных на экране компьютера. Данный элемент сопровождается иллюстрациями к произведению. Иллюстрации могут служить как основное дополнение или фоновое сопровождение цитируемого отрывка. Использование данного средства позволяет проводить связь между словом и его контекстным, конкретным употреблением, разграничивать смысловые и эмоциональные оттенки вводимого слова.

4. Видеозадачи – элемент, включающий в себя упражнения на уроках русского языка, предъявляемые на экране компьютера. Решение этих задач происходит посредством умозаключений и установления логических связей. Использование данного средства универсально подходит под любой этап урока, будь это актуализация знаний или открытие нового знания. Посредством использования данного мультимедийного средства достигается укрепление логических и семантических связей новых слов.

5. Видеокресворды – дидактическая игра. Представляет собой изображение фигуры, состоящей из перекрещивающихся слов, которое проецируется на монитор или через проектор. Эта игра может применяться учителем как оценочно-контрольное средство. Ее смысл заключается в том, что ученику нужно

заполнить квадраты согласно заданному вопросу, и, если все заполнено, верно, появляется какое-то обозначение или контрольное слово. Таким образом, ученики формируют устойчивое запоминание графического отображения слов, более полно понимают и усваивают семантический аспект вводимого понятия.

6. Видеоигры – пожалуй, самое увлекательное дидактическое средство из всех вышеперечисленных. Данное средство позволяет ученикам в интересной для них форме получать, расширять и оценивать полученные знания. Если организовать сетевое взаимодействие между учениками, то появление соревновательного духа только укрепит стремление к обогащению словарного запаса. Использование данного мультимедийного средства позволяет добиться более полного укрепления семантических связей между вводимыми понятиями, запоминания значения нового слова и др.

7. Видеотаблицы – это печатный видеоматериал, выводимый учителем или учениками непосредственно на экран компьютера, сгруппированный в виде нескольких столбцов, имеющих самостоятельные заголовки и отделенные друг от друга горизонтальными и вертикальными линиями. Видеотаблицы применяются учителем при изучении нового материала, закреплении знаний о признаках текста, структурных элементах текста, анализе работы сценариста, оператора, звукооператора и так далее. Это динамичная таблица, поскольку следующая ее часть может заполняться после заполнения предыдущей.

8. Электронные образовательные ресурсы. Под ними в общем случае понимают «совокупность средств программного, информационного, технического и организационного обеспечения, электронных изданий, размещаемая на машиночитаемых носителях и/или в сети» [15]. В силу того, что в Интернете существует огромное количество мультимедийных изданий, была создана Единая Коллекция цифровых образовательных ресурсов (ЕКЦОР), где любой пользователь может воспользоваться ее ресурсами. Это «собрание цифровых ресурсов, включающее предметные и тематические коллекции, объединенные единой системой описания ресурсов и единой поисковой системой» [8].

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что преимущество обучения младших школьников на уроках русского языка, проводимого на основе применения информационно-коммуникационных технологий, очевидно. Кроме того, применение мультимедиа-технологий придает интерактивный характер обучению, так как позволяет осуществлять работу в деятельностном режиме с использованием групповых форм в процессе постановки задач, выполнение практической работы и обсуждения ее результата, а также упростить подготовку учителя путем взаимодействия в сетевом образовательном пространстве.

Литература:

1. Абрамова, Т.А. Эффективность использования современных технологий на уроках русского языка и литературы / Т.А. Абрамова // Эксперимент и инновации в школе. – 2017. – №5.
2. Арбатский, Д.И. Основные способы толкования значений слова: Русский язык в школе / Д.И. Арбатский. // Москва: № 3, 2010. – 252 с.
3. Баранов, М.Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка / М.Т. Баранов. – Москва: Просвещение, 1988. – 191 с.
4. Вертилецкая, И.Г. Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании русского языка в начальной школе / М.С. Бессонова // Вестник Марийского государственного университета. – 2018. – №5.
5. Власова, Е.В. Воспитание словом / Е.В. Власова, Е.М. Соломатина. // Начальная школа. – 2018. – №1. – 364 с.
6. Выготский, Л.С. Мышление и речь: собр. соч. / Л.С. Выготский. – Москва, 1982. – Т. 1. – 316 с.
7. Груздева, М.В. Воспитание национального характера у младшего школьника средствами русской классической поэзии и личного литературного творчества. / М.В. Груздева // Начальная школа– 2013. – №10. – 37-43 с.
8. Гудков, П.Г. Перспективы разработки образовательных комплексов и их использование в системе образования / П.Г. Гудков // Информационные образовательные ресурсы. – 2014. – № 3. – С. 32-33.
9. Жажева, С.А. Использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения русскому языку / С.А. Жажева, Д.Д. Жажева // Концепт. – 2016. – №4 (20).
10. Лейтес, Н.С. Умственные способности и возраст / Н.С. Лейтес: Москва, 1971. – 279 с.
11. Милютина, А.А. Теоретико-методическая основа формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка / А.А. Милютина // Вестник ЧГПУ. – 2019. – №3
12. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» от 20.12.2015г. №1493
13. Приказ от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (зарегистрировано в Минюсте РФ 22 декабря 2009 г. № 15785).
14. Роберт, И.В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании / И.В. Роберт, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецов, А.Ю. Кравцова: учебно-методическое пособие. – Москва: Дрофа, 2008. – 312 с.

УДК 378

старший преподаватель кафедры огневой
подготовки Кучмезов Расул Абдулмуталифович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

СОДЕРЖАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье изучено содержание инновационной деятельности студентов вуза в контексте компетентностного подхода. Сделан вывод о том, что современные реалии диктуют актуальную необходимость подготовки компетентного и конкурентноспособного специалиста как креативной и творческой личности, способной к автономному и независимому принятию решений, генерированию и продуцированию новых идей, созданию инновационных продуктов, принимать ответственность за результаты своей деятельности, проектировать непрерывный план личностного и профессионального самосовершенствования.

Ключевые слова: инновационная деятельность, компетентностный подход, студент, вуз.

Annotation. The article explores the content of innovative activities of university students in the context of the competency-based approach. It is concluded that modern realities dictate the urgent need to train a competent and competitive specialist as a creative and creative person, capable of autonomous and independent decision-making, generating and producing new ideas, creating innovative products, taking responsibility for the results of their activities, designing a continuous plan personal and professional self-improvement.

Keywords: innovative activity, competency-based approach, student, university.

Введение. В современном образовании активно проходят процессы модернизации, направленные на реализацию новых приоритетов, во главе которых стоит развитие творческой личности, ориентированной на инновационную деятельность, способной к самосовершенствованию и саморазвитию.

Изложение основного материала статьи. Инновационный путь развития российского общества диктует необходимость обеспечения условий для профессионально-творческого развития личности, способной инициировать и генерировать инновационные идеи, а также создавать инновационные продукты. В этой связи с позиции нашего исследования представляется целесообразным провести анализ понятий «инновация» и «инновационная деятельность».

Проведенный в рамках исследования анализ показал, что в настоящее время в научной литературе нет общепринятого и согласованного определения термина «инновация». Множественность подходов к определению данного термина обуславливает существование различных путей интерпретации сущности понятия «инновационная деятельность», что существенным образом снижает объективность процедуры оценивания ее результатов.

Нередко понятие «инновация» переплетается с понятиями «новшество», «нововведение». Так, ряд ученых рассматривают определяют нововведение как «комплексный процесс создания, распространения и использования нового практического средства (новшества) для новой (или лучшего удовлетворения уже известной) общественной потребности» [5]. Другие рассматривают новшество в субъективном аспекте, когда идея становится новой лишь для какого-либо конкретного лица.

Существует точка зрения, согласно которой нововведение является итоговым результатом создания или внедрения принципиально нового продукта, обладающего социальной значимостью и эффективностью в различных сферах жизнедеятельности общества [9].

Следовательно, атрибутом новшества является то «новое», что составляет основу нововведения, приобретающего новое качество.

Анализ показал, что инновация является более сложным и комплексным понятием. Так, педагогической точки зрения, инновация является актуально значимым и системообразующим новообразованием, возникновение которой обусловлено актуализацией разнообразных инициатив и новшеств, актуальных и положительных для генезиса системы образования [4].

Соответственно, с одной стороны, инновацию можно рассматривать как новшество, ориентированное на практическую реализацию в систему общественных отношений. С другой стороны, инновация также является конечным продуктом инновационной деятельности, новым или усовершенствованным. Следует подчеркнуть, что инновацией может являться так же продукт (проект), представляющий новизну для какого-либо лица или организации.

Обобщение и систематизация выделенных подходов позволили определить тот факт, что при всей множественности трактовок понятия «инновация», на наш взгляд, принципиально важным в понимании сущности данного термина является то, что главными и определяющими атрибутами инноваций следует считать их системный и целостный характер, способствующий обогащению теории и практики обучения и воспитания в решении проблем, направленных на повышение качества образования в период его модернизации.

Проведенный анализ позволил выделить следующие основные положения в понимании сущности инновационной деятельности: деятельность, направленная на создание новшеств и их внедрение; виды работ по трансформации новшеств в аспекте их практической реализации.

Следовательно, инновационная деятельность – это такой вид деятельности, в процессе которой происходит трансформация или преобразование идеи в инновационный продукт, способствующий повышению эффективности какого-либо процесса в определенных сферах профессиональной деятельности.

В предыдущем характере данного исследования нами было определено, что осознанная и целенаправленная мотивационная активность является одним из основополагающих качеств, способствующих развитию творческого потенциала личности. Развитие творческого потенциала в рамках профессиональной подготовки должно осуществляться в контексте квазипрофессиональной деятельности студентов, максимально отражающих будущую деятельность специалистов. С этой позиции в контексте данного исследования мы рассматриваем инновационную деятельность студентов как процесс развития их

творческого потенциала, в ходе которого формируется их способность и готовность к автономному преобразованию, преобразующей практике, к категориальному анализу в соответствии с новыми требованиями науки и практики, то есть в контексте инновационной среды.

Согласно Национальной доктрине образования РФ (2000-2025) одной из важнейшей целью образования является творческое развитие личности, реализуемое в рамках компетентного подхода [1]. В условиях современной реальности, когда происходит непрерывное и стремительное реформирование всех сфер жизни общества, безусловно, предъявляет особые требования к личности, доминирующими качествами которой становятся способность и готовность к: самосовершенствованию и саморазвитию, автономной ориентации в быстро меняющемся мире, анализу ситуации и принятию самостоятельных и независимых решений.

Итак, ключевым моментом в подготовке специалиста является развитие творческого потенциала специалиста, начиная с первых этапов его вхождения в профессию, что подразумевает актуальную необходимость создания таких условий инновационной образовательной среды, которые способствовали бы повышению личностных качеств личности в освоении компетенций. Данные условия призваны обеспечить фундаментальную основу для актуализации активности студентов в творческом процессе, направленной на повышение эффективности самого образовательного процесса.

Так, творчество, креативность как продуктивная форма развития активности и самостоятельности человека, результатом которой выступают различные инновационные продукты, проявляются у человека и в повседневной жизни и находят отражение в различных жизненных ситуациях [7]. В этой связи следует подчеркнуть, что для истинно творческой личности особое значение имеет не результат, а сам процесс создания и преобразования, потребность в перманентном саморазвитии и самосовершенствовании, повышении уровня творческого развития.

Однако, традиционное фрагментарное внимание к данному вопросу, недостаточность разработанности четкой методологии к разработке и внедрению данной проблемы в педагогическую практику приводят к доминированию формального подхода к данному вопросу, находящем отражение в основном на теоретическом уровне (в учебных программах, пособиях, методических рекомендациях).

Анализ работ, посвященных развитию творческих способностей студентов, свидетельствует о том, что направление, связанное с формированием креативной компетентности студентов изучено мало и недостаточно разработано. Так, в соответствии с требованиями ФГОС ВО, в котором сформулированы основные положения, направленные на усиление внимания к научно-исследовательской подготовке студентов, метапредметности и интегрированности, однако компетенции, требующие развития творческого потенциала студентов, представлены несколько размыто и нечетко.

Проблема связана с тем, что долгое время доминирующей целью обучения и воспитания было развитие интеллектуальных способностей обучающихся, одновременно с которыми развиваются и творческие. Предпосылками к переосмыслению образовательного процесса с позиции развития в нем творческого потенциала студентов в процессе профессиональной подготовки явилось появление таких концепций, как: «саморазвития», «самосознания», «самореализация», «Я-концепция творческого саморазвития». Данные изменения способствовали усилению внимания к психологическим составляющим современного специалиста, являющимися характеристиками выпускника как творческой личности.

Внедрение образовательных стандартов нового поколения обусловило смену парадигмы, преобладающее место в которой отведена компетентному подходу. Специфика компетентного подхода, в первую очередь, определяется переориентацией позиции «овладение системой знаний, умений и навыков» на позицию «формирование профессиональной компетентности», тогда, когда профессиональные компетенции являются целями и результатами образования.

В этой связи актуальной является точка зрения зарубежного исследователя T.G. Ross, по мысли которого, наличие системы компетенций необходимо для универсального специалиста, который в условиях ускоряющейся экономики должен обладать поливариантами способностями, базирующихся на личностных талантах, оригинальности мышления и способности решать задачи [11].

Следовательно, в рамках компетентного подхода необходимо овладение студентами опытом социальной коммуникации, в процессе которого формируется способность к самостоятельному принятию решений по различным областям профессиональной деятельности, в решении поливариативных задач. Оценивание достижений планируемых результатов образовательных программ должно быть основано на диагностике уровня образованности, соответствующего определенному этапу обучения.

Обобщение и систематизация различных подходов к определению сущности понятия «компетентность» показал, что данный термин следует рассматривать как интегральное качество личности, характеризующееся ценностно-смысловыми ориентациями личности и максимальной практической направленностью. Именно способность и готовность к автономному и независимому решению профессиональных задач, а также принятия на себя ответственности за результаты данных решений является определяющей характеристикой компетентного специалиста.

То есть ведущей целью компетентного подхода в системе высшего образования является достижение комплексного результата через освоения системы компетенций – подготовка компетентного специалиста, способного и готового не только эффективно решать профессиональные задачи, но и быть мобильным и гибким при решении новых задач в быстро меняющемся мире на рынке труда.

Смена парадигмы образования, обусловившая переориентацию целей, задач, содержания и результатов образования, диктует актуальную необходимость преобразования традиционной образовательной среды в инновационную.

В основу понятия «инновационная среда» положен термин «среда», интерпретируемый в научной литературе по-разному:

- «совокупность внешних условий, в которых совершается какой-либо процесс» [6];
- система взаимодействия управляемых и гибких факторов «опосредованного влияния на процессы обучения, развития, социализации обучающихся» [10];
- «сочетание внутренней и внешней сред участника инновационного процесса» [2];
- «совокупность ценностных установок, образа жизни и культуры организации, в управлении которой наблюдается ориентация на передовые технологии и перспективные изменения системы образования» [3];

– «определенная морально-психологическая обстановка, подкрепленная комплексом мер организационного, методического, психологического характера, обеспечивающих введение инноваций в образовательный процесс школы» [8].

Совершенно очевидно, что инновационная образовательная среда является специально организованным пространством, представляющим совокупность социально-педагогического, организационно-управленческого, материально-технического, кадрового обеспечения, в условиях которого осуществляется развитие творческого потенциала студентов в личностном и профессиональном планах.

Важным, с позиции нашего исследования, является тот факт, что инновационная образовательная среда должна обеспечивать перманентное формирование и развитие творческой и креативной личности, способной к самостоятельному поиску путей решения задачи, достижению цели, а также к продуктивному участию в постановке новых целей.

Для выпускников Краснодарского университета МВД России творческий потенциал является основой в выполнении профессиональных задач. Рассматривая инновацию как внедрённое новшество, направленное на обеспечение качественного роста эффективности процессов или продукции и являющегося конечным результатом интеллектуальной деятельности человека, можно сказать, что основой в ее создании является фантазия, творческий процесс, открытия, изобретения и рационализация.

Несмотря на существование различных методик развития креативности, они действуют в ряде случаев лишь кратковременно, и не существует целостных подходов и программ для развития креативного мышления, необходима целенаправленная программы профессиональной подготовки специалистов (в аспекте их будущей профессиональной деятельности), направленная на развитие творческого потенциала студентов. Проектом такой программы, разработанной для курсантов Северо-Кавказского института повышения квалификации (филиал) Краснодарского университета МВД России, является курс «Основы креативного мышления», построенный на интеграции развития аналитического и творческого мышления курсантов. Данный курс направлен на развитие способностей к применению технологий, предназначенных для решения задач и проблем (в первую очередь слабоструктурированных, крупномасштабных, управленческих).

Данный курс направлен на формирование способности студентов управлять инновациями при организации работы малых коллективов (команды) и применять креативное мышление в разработке проектов по реализации инноваций на основе использования теории решения инженерных задач и других теорий поиска нестандартных, креативных решений базируясь на конструктивном мышлении и использовании методов анализа вариантов решений для выбора оптимального. Данная программа позволит студенту познакомиться с основами теории и практики креативного мышления, развить интеллектуальные и творческие навыки личности при использовании эвристических технологий.

Педагогическая целесообразность данного курса заключается в том, чтобы помочь обучающимся осознать себя неповторимой, индивидуальной личностью, развить интеллектуальные, исследовательские, творческие, качества, способствующие развитию творческого мышления.

Целью данного курса является создание условий для проявления и развития творческого потенциала для решения профессиональных задач, таких как: разработка и организация производства инновационного продукта; организация производства и продвижение продукта проекта, его сопровождение и сервис; выполнение мероприятий по продвижению нового продукта на рынок; разработка материалов к переговорам с партнерами по инновационной деятельности, работа с партнерами и потребителями; моделирование и оптимизация процессов реализации инноваций.

Задачи программы:

- развивающие: развитие навыков и умений управления творческим процессом; создать условия для расширения границ самовосприятия и самопознания, личностное развитие каждого обучающегося; осознание и преодоление барьеров (когнитивных и личностных), препятствующих актуализации творческих ресурсов;
- воспитательные: сформировать активную и общественно-полезную жизненную позицию; воспитать разностороннюю личность, готовую к самореализации и к самоопределению в жизнь;
- обучающие: знакомство с основными понятиями тренинга развития творческого мышления (творчество, творческая задача, этапы творческого процесса и т.д.).

Специфика данного курса определена тем, что студент не только овладевает теоретическими знаниями, но и сразу использует их на практике в ходе реализации эвристических технологий, после которой обязательно идет рефлексия, обсуждаются допущенные ошибки.

Реализация данного курса осуществляется на основе интерактивных образовательных технологий: работы в парах, малых группах, решения творческих задач и кейсов, выполнения индивидуального проекта и тренировки практических навыков по применению стратегий творчества при организации групповой деятельности в решении творческих задач. На тренинговых занятиях используются различные формы и методы обучения и текущего контроля, такие как: диагностика собственных креативных и аналитических способностей; теоретические дискуссии, дебаты в ходе тренинга; тренировка практических навыков; фасилитация; модерация; мозговой штурм; составление ментальных карт.

Также практические занятия ориентированы на:

- знакомство с коммуникативными техниками, такими, например, как: «активного слушания», «Я-высказывания» и др.;
- тренировку в их использовании, сначала в пошаговом варианте, потом в целом;
- тренировки в парах и малых группах в овладении коммуникативными техниками и техниками управления творческими процессами в малой группе;
- использование разных социальных ролей и изменение ролей;
- развитие профессиональных умений, способствующих организации конструктивного решения творческих задач и анализа альтернатив;
- составление, разбор конкретных инновационных проектов и выявление функций и умения, способствующих эффективному поиску идей и выбору наиболее оптимального решения.

Выводы. Подводя итог выше сказанному, следует еще раз подчеркнуть, что глобальные преобразования, происходящие в системе отечественного образования в последние десятилетия, обусловили усиление внимания к развитию творческого потенциала студентов, доминирующую роль в котором играет креативная творческая деятельность как инновационная деятельность. Современные реалии диктуют актуальную

необходимость подготовки компетентного и конкурентноспособного специалиста как креативной и творческой личности, способной к автономному и независимому принятию решений, генерированию и продуцированию новых идей, созданию инновационных продуктов, принимать ответственность за результаты своей деятельности, проектировать непрерывный план личностного и профессионального самосовершенствования.

Литература:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. - М: Директ-Медиа, 2017. - 751 с.
2. Зеленина, Е.Б. Педагогические условия развития инновационного потенциала педагога в процессе непрерывного профессионального образования: автореф., дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Е.Б. Зеленина. - Чита, 2005. - 24 с.
3. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. Мастера психологии - СПб.: Питер, 2013 – 443 с.
4. Инновации. Деловой энциклопедический словарь / сост. В.Г. Гавриленко, В.М. Мясникович, П.Г. Никитенко и др. - Мн.: Право и экономика, 2006. - 476 с.
5. Коноплина, Н.В. Управление инновационными процессами в условиях педагогического колледжа: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.В. Коноплина. - М., 1994. - 191 с.
6. Ларина, В.П. Развитие инновационного потенциала педагогического коллектива школы [Текст]: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / В.П. Ларина. - Киров, 1999.
7. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. М.: Смысл, Академия, 2005. - 352 с.
8. Нечаева, Т.А. Ориентационно-педагогические факторы активизации самостоятельной работы студентов / Т.А. Нечаева. - СПб., 1992.
9. Новиков А.М. Педагогика. Словарь системы основных понятий / А.М. Новиков / М.: Изд-во Либроком. 2013. - 208 с.
10. Обухова, И.П. Развитие творчества студентов как педагогическая проблема в вузах США / И.П. Обухова. - Казань. 1990.
11. Сидоров В.В. Формированное инновационного потенциала студентов технического колледжа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.В. Сидоров. - Челябинск, 2010. - 187 с.

Педагогика

УДК 378.2

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)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются психологические и психолингвистические характеристики связной речи, представленные в трудах известных отечественных ученых. Авторы определяют педагогические аспекты формирования связной речи в процессе логопедической работы и дают анализ авторских методик.

Ключевые слова: связная речь, фразовая речь, диалогическая, монологическая речь, эллиптическая речь, ситуативная, контекстная речь, описание, рассуждение, повествование.

Annotation. The article discusses the psychological and psycholinguistic characteristics of coherent speech, presented in the works of famous Russian scientists. The authors determine the pedagogical aspects of the formation of coherent speech in the process of speech therapy work and give an analysis of the author's methods.

Keywords: coherent speech, phrasal speech, dialogic, monologic speech, elliptic speech, situational, contextual speech, description, reasoning, narration.

Введение. Речь является основным средством человеческого общения. Без нее бы человек не имел бы возможности получать и передавать большое количество информации, в частности, такую, которая несет большую смысловую нагрузку или фиксирует в себе то, что невозможно воспринять с помощью органов чувств. Проблемами изучения речи занимались известные отечественные ученые такие, как Л.С. Выготский [4], Н.И. Жинкин [6], А.А. Леонтьев [7], С.Л. Рубинштейн [11], М.М. Алексеева, В.И. Яшина [1], В.К. Воробьева [3], В.П. Глухов [5] и многие другие.

Ведущую роль в процессе речевого развития детей играет состояние связной речи и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Связная речь вбирает в себя все достижения ребенка в овладении родным языком, его звуковым строем, словарным составом, грамматическим строем. Психологи подчеркивают, что в связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей. Ребенок учится мыслить, учась говорить.

Изложение основного материала статьи. Под связной речью понимают смысловое развернутое высказывание, обеспечивающее общение и взаимопонимание. Связность, как отмечает С.Л. Рубинштейн, это «...адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя, следовательно, основной характеристикой связной речи является ее понятность для собеседника». Связная речь – это такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания. Речь может быть не связной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи. Связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающая связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки. Основная функция связной речи – коммуникативная. Она осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе [11].

В.И. Селиверстов приводит следующее определение связной речи: «Связная речь – отрезок речи,

обладающий значительной протяженностью и расчленяющийся на более или менее законченные (самостоятельные) части» [10, с. 287]. В.К. Воробьева, давая определение связной речи, подчеркивает, что «... в рамках психолингвистического подхода связная речь рассматривается как сложная, иерархически организованная речемыслительная деятельность, продуктом которой является текст, выступающий в диалектическом единстве двух планов: внутреннего, предметно-смыслового, и внешнего, формально-языкового» [3, с. 4].

В.К. Воробьева отмечает, что и при нормальном онтогенезе умения и навыки связной речи спонтанно не развиваются, их нужно специально формировать, поскольку при спонтанном их развитии они не достигают того уровня, который необходим для полноценного обучения ребенка в школе. В.П. Глухов подчеркивает, что одной из важнейших задач логопедической работы является формирование связной монологической речи. По мнению ученого, своевременное и целенаправленное логопедическое воздействие, использование современных технологий позволит развивать у детей познавательные, творческие способности, все стороны психической деятельности, что в свою очередь обеспечит их успешное обучение и социализацию [3, 5].

В.П. Глухов в своих исследованиях, посвященных разработке методики формирования связной речи, подчеркивает, что одним из важнейших разделов коррекционной работы является формирование у данной категории детей связной монологической речи, что имеет первостепенной к предстоящему школьному обучению. Ученый утверждает, что способность к усвоению школьной программы напрямую зависит от уровня овладения учениками связной речью, поскольку соответствие восприятия и воспроизведения учебного материала, представленного в виде текста, умение давать распространенные полные ответы на вопросы, рассуждать требуют соответствующего уровня сформированности связной (диалогической и монологической) речи.

Проблемами изучения связной речи в отечественной науке занимались ученые в области лингвистики, психологии, психолингвистики, специальных методик развития речи. Содержание понятия «связная речь» представлено в работах разных исследователей. В.П. Глухов приводит определение связной речи, по его мнению, наиболее полно отражающее сущность этого понятия. Согласно этому определению, под связной речью понимается речевое высказывание, состоящее из словосочетаний, знаменательных и служебных слов, и организованное по законам логики и правилам грамматики конкретного языка как единое целое. В соответствии с данным толкованием понятия «связная речь» каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи [5].

В то же время известный ученый В.К. Воробьева в своих исследованиях, посвященных проблеме развития связной речи, подчеркивает, что правильное толкование понятия «связная речь» будет определять, как методы диагностики состояния связной речи у детей с речевой патологией, так и технологии ее формирования. Исследователь отмечает, что при определении связной речи многие акцентируют внимание на слове «связная» и относят к этому понятию предложение и диалогическую речь. В.К. Воробьева не считает, что понятия «фразовая речь» и «связная речь» идентичны, и доказывает это тем, что в психологических и психолингвистических научных исследованиях связная (или монологическая, или контекстная) речь рассматривается «...как сложный вид речевого общения, как особый вид речемыслительной деятельности, имеющий более сложное строение, нежели предложение или диалогическая речь. Именно этим определяется тот факт, что даже хорошо сформированный навык владения фразой не обеспечивает в полной мере умения создавать связные сообщения...» [3, с. 4].

Однако В.П. Глухов приводит мнение большинства специалистов, изучающих «феномен» связности речи как важнейшего условия полноценной речевой коммуникации, о том, что понятие «связная речь» относится как к диалогической, так и к монологической формам речи. По мнению Н.В. Нищевой, связная речь представляет собой развернутые высказывания, которые связаны между собой по смыслу, структуре и обеспечивают общение людей. Автор называет одной из актуальнейших задач современной дошкольной образовательной организации именно речевое развитие детей, предполагающее формирование грамматически правильной диалогической и монологической речи, а также формирование умений понимать тексты различных жанров детской литературы, прочитанные взрослыми, формирование интонационной культуры речи [5, 25].

В.П. Глухов говорит о том, что применительно к различным видам развернутых высказываний следует определять связную речь как совокупность объединенных между собой тематически отрезков речи, которые находятся в тесной взаимосвязи и представляют собой единое целое как структурно, так и синтаксически. Все определения связной речи взаимно дополняют друг друга и подчеркивают главную характеристику связной речи, а именно, тематическое, смысловое и структурное единство составляющих ее элементов [5].

Ф.А. Сохин подчеркивает в своих исследованиях, что связная речь не только представляет собой последовательность связанных между собой мыслей, выраженных в грамматически и синтаксически верно построенных предложениях. Связная речь является показателем уровня речевого и психического развития ребенка в целом. Речь представляет собой способ формирования и формулирования мыслей. У человека нет готовых мыслей, как и нет готовых высказываний. Каждый раз, когда человек говорит, он создает, формирует и формулирует мысль. Существуют различные способы формирования и формулирования мысли, которым соответствуют различные формы речи: внешняя устная, внешняя письменная и внутренняя речь. Связная речь представляет собой наиболее сложную, специфически организованную форму речевой деятельности, которая характеризуется последовательным, систематическим, развернутым изложением сообщения. Основной функцией связной речи является коммуникативная, осуществляющаяся в двух основных формах – диалоге и монологе [12].

Н.В. Нищева отмечает, что диалогическая речь является наиболее простой формой устной речи, служащей в целях общения людей. Данный вид речи характеризуется смысловым, синтаксическим и структурным единством, является ситуативной, эмоциональной, включающей использование неязыковых выразительных средств. Исследователь указывает, что диалог отличается стереотипностью разговорных конструкций, в которых опускаются некоторые элементы развернутого высказывания, поэтому некорректно требовать от детей раннего возраста полных ответов на вопросы взрослых [9].

Диалогическая речь является по своему происхождению первичной формой речи. Диалог состоит из отдельных реплик, или цепочки последовательных высказываний, вопросов и ответов, чередующихся реплик. Диалог осуществляется попарно, в случае участия в процессе общения нескольких человек речь идет о полилоге. В.И. Селиверстов приводит следующее определение диалога: «Диалог – одна из форм речи, при

которой каждое высказывание прямо адресуется собеседнику и оказывается ограниченным непосредственной тематикой разговора; характеризуется относительной краткостью отдельных высказываний и относительной простотой их синтаксического построения» [10, с. 128].

Диалог имеет свои психологические особенности. Прежде всего диалогическая речь характеризуется тем, что она осуществляется всегда в какой-либо ситуации, существующей налицо перед собеседником, то есть носит ситуативный характер. В связи с этим, диалогическая речь эллиптическая, то есть носит сокращенный характер. Эллиптическая речь основывается на пропуске легко подразумеваемых, легко восстанавливаемых по контексту слов. Диалог не требует развернутости и позволяет максимально экономить языковые средства. В диалоге широко используются экстралингвистические и паралингвистические средства (темпо-ритмические элементы, паузы, интонация, жесты, мимика, пантомимика). Диалогическая речь в отличие от монологической заранее специально не программируется, поскольку первая инициативная реплика принадлежит партнеру, у которого возникает мотив что-либо спросить, сказать и т.д. Уже эта реплика партнера и является программой для ответа. Ответ, в свою очередь, задает свою программу, то есть диалог построен по принципу: стимул – реакция.

Весь диалог ориентирован на то, чтобы раскрыть тему, однако по ходу диалога могут изменяться мотивы, а, следовательно, и содержательная сторона диалога. В связи с вышесказанным диалог – это нестрогая, ненормированная форма речи, диалог позволяет двум коммуницирующим людям не включать в ответ те слова, которые звучали в вопросе. Диалог является наиболее естественной, живой формой речи, для него характерна определенная непринужденность.

О.А. Бизикова приводит данные о том, что в дошкольном возрасте необходимо особое внимание уделять не только формированию монологической речи, но и диалогической, поскольку «диалог – не только форма речи, он еще и разновидность человеческого поведения. Исследователь говорит о том, что диалог как форма речевого взаимодействия с другими людьми, подчиняется определенным правилам, которые регулируют их речевое взаимодействие. В процессе диалога необходимо соблюдать очередность, не перебивать партнера, внимательно его слушать, поддерживать общую тему, проявлять уважение к собеседнику. Правила поведения в процессе диалога определяются речевым этикетом» [2, с. 6].

В.П. Глухов, характеризуя диалогическую форму речи, отмечает, что диалог опирается на общность восприятия окружающего мира собеседниками, общность ситуации, знание предмета речи. Ученый указывает на особенности речевых высказываний в диалоге: грамматическая неполнота, опускание отдельных элементов высказывания (эллипсы или элизии), повторение слов, употребление речевых штампов (стереотипных конструкций), адекватное использование вербальных и невербальных средств в конкретной ситуации, эмоциональность, использование разговорной лексики и фразеологии, употребление частиц, местоимений, добавлений, шаблонов.

Исследователь отмечает, что диалог характеризуется незаконченностью предложений, говорящие используют в речи простые и сложные бессоюзные предложения со своеобразным порядком слов. Эти факты свидетельствуют о том, что диалогическая речь не всегда соответствует всем критериям связной речи. В то же время, по мнению ученого, речесмысловую функцию дополняют паралингвистические средства общения, которые и обеспечивают полноту высказываний участников диалога [5].

Диалогическая речь является основной формой общения детей дошкольного возраста. В диалогической речи развиваются умения, необходимые для более сложной формы объяснения – монолога. Монолог зарождается в недрах диалога, по мнению Ф.А. Сохина [12]. Связная монологическая речь предполагает формирование умений слушать и понимать связные тексты, пересказывать, строить самостоятельные высказывания разных типов. По сравнению с диалогической монологическая речь является искусственной формой общения, в качестве говорящего выступает один человек, в качестве слушающих – несколько человек.

В.И. Селиверстов приводит следующее определение монологической речи: «... одна из форм речи... характеризуется более сложным синтаксическим построением и стремлением охватить обширное тематическое содержание по сравнению с тем, которое характеризует обмен репликами в диалоге» [10, с. 285].

Многие российские ученые, к числу которых относятся А.А. Леонтьев, Л.В. Щерба, И.Р. Гальперин, изучали особенности монологической речи и пришли к выводу, что монологическая речь – это особый тип речевой деятельности, отличающийся развернутостью, большой произвольностью и программированностью. А.А. Леонтьев подчеркивал произвольность и организованность данного вида связной речи, указывая на необходимость проведения специальной работы по ее формированию [7].

М.М. Алексеева и В.И. Яшина отмечают, что монологическая речь – это связное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей. В монологической замысел сообщения реализуется в последовательном, связном, заранее спланированном изложении. При этом используются все виды контроля: текущий, последующий и упреждающий [1, с. 256].

А.Р. Лурия говорит о том, что монологическая речь – это связная речь одного лица, целью которой является сообщение о каких-либо фактах, явлениях. Автор называет особенности монологической речи: необходимость в предварительной длительной подготовке и обдумывании ее содержания; ее произвольность и развернутость; односторонний и непрерывный характер высказывания; последовательное изложение сообщения и обусловленность его содержания ориентацией на слушателя; ограниченное употребление невербальных средств передачи информации. А.Р. Лурия отмечает, что монологическая речь, в отличие от диалогической, является более контекстной и излагается в более полной форме. В процессе подготовки к монологической речи осуществляется детальная отбор адекватных лексических средств, продумывается использование различных синтаксических конструкций [8].

М.М. Алексеева, В.И. Яшина характеризуют такие виды монологической речи: описание, рассуждение и повествование. Описание – сообщение о фактах действительности, состоящих в отношениях одновременности. Оно может быть конкретизированным и обобщенным, может включать в себя изложение признаков и свойств. В большинстве случаев описание используется для характеристики предмета речи через имеющиеся у него признаки: количественные, качественные, структурные, функциональные.

Рассуждение – особый тип высказывания, который отражает причинно-следственную связь каких-либо фактов или явлений. Оно поддерживается с помощью различных целей: обеспечения обоснованности

действий, определения их причинно-следственных связей и принятии (отклонении) выводов. Рассуждение имеет несколько элементов. Во-первых, тезис, то есть концепция, требующая доказательства или опровержения. Во-вторых, аргументация высказанного предложения. И, в-третьих, заключение, сделанное на основе всех доводов и суждений.

Повествование – сообщение о фактах, находящихся в отношениях последовательности. Повествование проявляется как рассказ, высказывание об определенном событии в его временной последовательности. Специфика повествования заключается именно в последовательности действий. Повествование имеет следующую структуру: введение, основная часть, заключение [1].

По мнению Ф.А. Сохина, если информация хорошо знакома и близка собеседнику, устная монологическая речь может протекать с определенной мерой грамматической неполноты. Однако в случае, когда монологическая речь должна содержать поэтапное изложение соответствующего материала (лекция или доклад), семантическое строение монолога должно быть развернутым, наиболее полным. Говорящий представляет при этом информацию в последовательном и логически стройном виде, выделяя основные элементы и сохраняя четкий переход от одного элемента излагаемой информации к другому [12].

Исследователи отмечают, что в отличие от диалогической, монологическая речь всегда программируется, заранее подготавливается, обдумывается. Человек, произносящий монолог, должен удерживать в памяти всю программу и план монолога. Говорящий постоянно должен давать себе отчет, что он уже сказал, какие пункты плана выполнил, поскольку в монологе необходимо строго придерживаться программы, не уходить на побочные линии. Если в диалоге темой сообщения является ситуация, то в монологе этого не наблюдается: кто говорит, произносит этот монолог, тот и включает слушающих в тему сообщения, которую он заранее объявляет. В связи с этим монолог должен быть так организован, чтобы языковыми средствами создать ситуацию, включающую слушателей в тему сообщения, именно для этого и должна быть большая полнота языковых средств у говорящего.

Монолог в отличие от диалога – это нормированный вид речи. Каждая произносимая фраза должна быть полной, развернутой, построенной по всем грамматическим, синтаксическим и другим правилам языка. Монологу надо учиться, поскольку это произвольный, подготавливаемый во внутреннем плане осознанный вид речи. Произносящий монолог должен ориентироваться на слушателя, принимать во внимание восприятие монолога аудиторией, то есть он ориентируется на канал обратной связи и может вносить поправки в раскрытие темы монолога. Сложнейшим видом монологической речи является письмо.

В.К. Воробьева в своих исследованиях приводит данные о том, что впервые отличия монолога от диалогической речи выделил Л.П. Якубинский. Этот ученый сформулировал дифференциальные признаки монолога, к которым относятся длительность говорения и связанность, наличие признаков этой формы общения автор называет обусловленную длительностью говорения связанность речевого ряда, односторонний характер высказывания, предварительное обдумывание [3].

Л.С. Выготский говорит о монологической речи как высшей форме, появляющаяся позднее, чем диалог, и характеризующуюся особой структурной организацией, сложностью построения, наличием максимального количества слов. Ученый акцентирует внимание на том, что монологической форме речи свойственны сознательность, преднамеренность [4].

С.Л. Рубинштейн предпочитает использовать вместо термина «монологическая речь» термин «связная речь» и называет ее контекстной, обладающей мыслительным и речевым планом, являющейся особым видом речемыслительной деятельности. Исследователь подчеркивает, что связная речь спонтанно не возникает, и подчеркивает необходимость организации специального обучения основным видам связной речи (описанию, объяснению, рассказу) уже в течение дошкольного возраста [11].

Н.И. Жинкин в своих исследованиях утверждает, что формирование содержания речевого сообщения происходит во внутренней речи, понимание этого факта является необходимым условием для разработки специальной коррекционной методики [6]. А.А. Леонтьев характеризует монологическую речь как развернутую, произвольную и организованную, имеющую сложную организацию. В связи с этим ученый формулирует мысль о специальном обучении детей устной монологической речи, он говорит о так называемом «речевом воспитании», направленном на формирование специальных речевых умений. В процессе обучения связной речи, по мнению А.А. Леонтьева, первостепенной задачей является нахождение средств внутреннего, смыслового плана сообщения [7].

В.К. Воробьева в своих исследованиях подчеркивает, что разработанная в психологии и психолингвистике трактовка связной речи является фундаментом для разработки специальных методик обучения монологической контекстной речи. В процессе обучения связной речи основное внимание должно уделяться содержательной стороне. В.П. Глухов отмечает, что в психолингвистике монологическую речь считают наиболее сложной формой, которая характеризуется такими свойствами, как произвольность, развернутость, ограниченность в использовании неязыковых средств, односторонность, обусловленность содержания ориентацией на слушателя. Ученый говорит о том, что в монологе прежде всего должна быть логическая последовательность изложения, поскольку роль опоры на ситуацию практически отсутствует. Произносящий монолог должен удерживать в памяти составленную программу в течение всего периода речевого сообщения. В монологе используются текущий, последующий, упреждающий контроль [3, 5].

Известно, что связная речь может быть ситуативной и контекстной. Ситуативная речь всегда происходит в конкретной наглядной ситуации, поэтому она не включает всю полноту языковых средств. Содержание же контекстной речи может быть понятно из самого языкового контекста. Контекстная речь в связи с этим является более сложной, поскольку требует построения высказывания без учета конкретной ситуации, и опирается только на языковые средства. В процессе подготовки монолога должны быть тщательно отобраны адекватные лексические средства, а также предложения со сложными синтаксическими конструкциями. Однако неправильно отождествлять диалогическую речь с ситуативной, а контекстную с монологической, поскольку монологическая речь может иметь и ситуативный характер [5].

Следует отметить, что, несмотря на различия, объединяет диалог и монолог общая система языка. Монологическая речь всегда формируется на основе диалогической. Иногда устная монологическая речь может быть несколько эллиптической, то есть неполной. Известно, что основным условием и диалогической и монологической речи является ее связанность, что и определяет обязательность специального формирования у детей навыков составления связных высказываний.

Для характеристики связной описательно-повествовательной речи в психолингвистике и лингвистике

используется такая категория, как текст, представляющий собой сочетание нескольких развернутых предложений, раскрывающих тему сообщения. Монологическая речь, как особый вид речевой деятельности, выражается в связном развернутом высказывании. В.П. Глухов, анализируя психологические труды, отмечает, что существуют различные звенья механизма порождения текста.

Выводы. Таким образом, связная речь является объектом исследования психологов, психолингвистов, дефектологов таких, как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин, М.М. Алексеева, В.И. Яшина, Н.В. Нищева, В.К. Воробьева, В.П. Глухов и многих других ученых. Анализ их исследований показал, что на современном этапе развития науки связную речь рассматривают как особый вид речемыслительной деятельности, в процессе которой рождается текстовое сообщение, выступающее в единстве внутреннего, содержательного, и внешнего, формально-языкового плана. Исследования ученых убедительно доказывают, что связная речь спонтанно не возникает, необходимо проводить специальное обучение монологической контекстной речи уже в дошкольном возрасте по специально разработанным методикам.

Литература:

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2010. 400 с.
2. Бизинова О.А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре. М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2008. 136 с.
3. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие. М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2012. 158 с.
4. Выготский Л.С. Основы дефектологии. СПб.: Лань., 2003. 656 с.
5. Глухов В.П. Методика формирования связной речи детей с системным речевым недоразвитием. Учебно-методическое пособие. М., 2017. 310 с.
6. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи / Речь в общении: норма, отклонения, коррекция. Памяти Н.И. Жинкина и Ю.Б. Некрасовой: Материалы Круглого стола ПИ РАО 7 ноября 2014 г. / Ред. Н.Л. Карпова, А.А. Голзицкая, комп.ред. Е.С. Семенюкова. М.: ПИ РАО, 2014. С. 9-16.
7. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: уч. для вузов по спец. «Психология». 4-е изд., исправленное. М.: Смысл: Академия, 2005. 287 с.
8. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Академический проект. 2000. 512 с.
9. Нищева Н.В. Формирование навыка пересказа у детей дошкольного возраста. Образовательные ситуации на основе текстов русских народных сказок. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017. 155 с.
10. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В.И. Селиверстова. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. 400 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: «Питер», 2002. 720 с.
12. Сохин Ф.А. Развитие связной речи дошкольников // Практический психолог и логопед в школе и ДОУ. 2011. № 2. С. 17-22.

Педагогика

УДК 372.3/4

доктор филологических наук, доцент Лисицкая Лариса Григорьевна

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

кандидат филологических наук, доцент Павленко Ирина Васильевна

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

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ В СВЕТЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается содержание и этапы организации проектной деятельности дошкольников и младших школьников. Данная проблема представлена в свете преемственности дошкольного и начального общего образования. Опираясь на отечественный и зарубежный опыт, авторы предлагают алгоритм работы по речевому развитию детей посредством проектной и проектно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты, проектно-исследовательская деятельность, дошкольники, младшие школьники, развитие речи.

Annotation. The article discusses the content and stages of the organization of project activities of preschool and primary school children. This problem is presented in the light of the continuity of preschool and primary General education. Based on domestic and foreign experience, the authors propose an algorithm for working on children's speech development through project and research activities.

Keywords: federal state educational standards, design and research activities, preschool children, primary school children, speech development.

Введение. На современном этапе развития образования, в частности в области дошкольного и начального общего образования, наблюдается повышенное внимание к проблеме организации проектной деятельности в учебном процессе. Это особенно важно на этапе дошкольного образования, т.е. тогда, когда у детей еще не сформировалось стереотипное мышление, но есть естественная потребность в познании нового, в поиске собственных ответов на многочисленные почему. Наиболее полно эту потребность, по мнению ученых и методистов-практиков, удовлетворяет именно проектная деятельность. «В основе метода проектов лежит развитие познавательных творческих навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления» [3].

На необходимость организации проектной деятельности, предполагающей творческое развитие личности, включающее, в том числе и речевое, указывают действующие Федеральные государственные

образовательные стандарты дошкольного и начального общего образования. ФГОС ДО включает пять образовательных областей, одна из которых, - речевое развитие. «Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества» [5]. ФГОС НОО, определяя личностные, метапредметные и предметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования, среди личностных результатов указывает на «наличие мотивации к творческому труду, работе на результат»; среди метапредметных результатов - на «освоение способов решения проблем творческого и поискового характера»; «активное использование речевых средств ... для решения коммуникативных и познавательных задач»; среди предметных результатов в предметной области «Русский язык» - на «сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека» [6].

Изложение основного материала статьи. Опираясь на научную статистическую базу данных в области образования, на современные нормативные документы, современная начальная школа активно развивает и апробирует инновационные технологии обучения, направленные на достижение указанных результатов: обучение в сотрудничестве, проблемное обучение, личностно-ориентированное, технологии проектного и исследовательского обучения. Значительное место в образовательном процессе начальной школы занимает проектная и проектно-исследовательская деятельность, которая в наибольшей мере способствует достижению личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов. Во-первых, учащиеся приобретают позитивный опыт проектирования и пробных поисковых действий, а также опыт антологического взаимодействия (учитель — ученик, ученик — ученики, ученик — родители, разновозрастное сотрудничество). Во-вторых, у детей формируются универсальные учебные действия: познавательные, информационно-речевые, организационно-деятельностные. В-третьих, дети практически знакомятся с понятием «исследование» и его методами; у них развиваются такие личностные качества, как любознательность, самостоятельность, ответственность, коммуникативность.

Вместе с тем, обладая огромным потенциалом для развития младших школьников, проектно-исследовательская деятельность имеет и «болевые» точки. Это связано, прежде всего, с организационными моментами, связанными с формальным подходом к освоению методологических основ в организации этого вида деятельности, но первостепенная причина – отсутствие адекватной теоретико-методической подготовки педагогов к организации проектно-исследовательской деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста, а также некорректная расстановка доминант в организации совместной деятельности с детьми: преобладание авторитарного стиля. Анализ всех плюсов и минусов организации непрерывной проектно-исследовательской деятельности подрастающего поколения позволил нам сформулировать проблему организации содержания, этапов и форм проектной деятельности по речевому развитию детей в свете преимуществ дошкольного и начального образования.

Метод проектов, лежащий в основе проектно-исследовательской деятельности, широко изучается в мировой педагогике. Впервые он был упомянут в начале XX века в Соединенных Штатах Америки, где получил двойное название: метод проектов и метод проблем. Идеологом методов проектов стал американский философ и педагог Дж. Дьюи, представитель гуманистического направления в философии и образовании. Дж. Дьюи отстаивал позицию активного обучения через целесообразную деятельность ученика и учет его личных интересов.

С начала прошлого столетия до середины восьмидесятых годов в педагогическую литературу, а затем и школьную практику вводится и начинает широко функционировать термин «проектный метод».

Метод проектов — это совокупность приёмов, действий учащихся в их определённой последовательности для достижения поставленной задачи — решения определённой проблемы, значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта. Основная цель данного метода состояла в предоставлении учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения значимых практических задач. Как правило, учебные проекты носили локальный характер, так как применялись только в рамках изучения окружающей среды и строились вокруг общественно-полезных дел и областей. С конца восьмидесятых годов начинает использоваться термин «проектная технология обучения». Технология обучения — «это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса [2]. Говоря о проектной технологии обучения, мы подразумеваем создание таких образовательных ситуаций, где обучающийся может самостоятельно формулировать и решать собственные образовательные задачи в урочной и внеурочной деятельности, итогом чего является приобретение новых знаний, а также определённого результата работы. Данная технология предусматривает использование системы поисковых, проблемных методов обучения, где педагог выступает в роли создателя, координатора, эксперта, консультанта, а ученику - роль инициатора, открывателя и проектировщика нового. Однако данная технология в прошлом столетии использовалась либо применительно только к отдельным учебным предметам (например, урокам технологии или окружающего мира), либо во внеурочной деятельности.

С начала XXI века всё чаще в тезаурус термин «проектная деятельность». Анализ педагогической литературы последних двух десятилетий свидетельствует о свидетельствует о популярности этого метода в ряде российских школ на всех уровнях обучения. Проектная деятельность предполагает сотрудничество педагога и учащихся в учебно-познавательной деятельности, ее общее целеполагание, координацию методов, форм деятельности, направленных на получение ожидаемого результата и продукта деятельности. Необходимым критерием осуществления проектной деятельности является перспективное планирование с фиксированием предполагаемых результатов о конечном продукте деятельности, этапов работы и осуществлении проекта, в том числе его осознание и самоанализ результатов деятельности. По своему типу она является модернизированной и предполагает новый способ сотрудничества педагога и учащихся.

Таким образом, исследования современных учёных-педагогов таких, как Г.В. Макотрова, Н.А. Семёнова, Н.А. Фролова, В. Чудов и др. позволили нам сделать вывод об особом месте «проектно-исследовательской деятельности» в практике современной школы.

Проектно-исследовательская деятельность младших школьников - это творческая деятельность, нацеленная на познание окружающей действительности, постижение учащимися нового, еще не познанного и способов ее реализации. Она создает необходимые условия для и ценностно, интеллектуального и

творческого развития обеспечивает формирование интереса к изучаемому материалу, предметных и общих умений, является стимулирующим фактором. А.И. Савенков [4], касаясь вопроса об учебно-исследовательской деятельности как вида научно-исследовательской деятельности отмечает, что она имеет с ней общие и отличительные черты. Сходство заключается в использовании одних и тех же форм мышления в научном и учебном исследованиях при проектировании учебного исследования в качестве основы берутся методы и этапы научного исследования. Различия состоят в том, что, во-первых, цель учебного исследования принципиально отличается от цели научного и состоит в приобретении учащимися исследовательских умений, в повышении познавательной мотивации и активности; в развитии учащихся средствами исследовательской деятельности; во-вторых, постановка проблемы и другие исследовательские действия осуществляются с разной степенью самостоятельности ученика; в-третьих, учащиеся открывают субъективные новые для себя знания в процессе учебного исследования.

Целевыми показателями развития ребенка, согласно ФГОС ДО, в области речевого развития являются следующие: владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте [5].

Мы поставили перед собой задачи организации исследовательского проекта и наблюдения за результатами, определенными целевыми показателями.

Как следует из названия, исследовательский проект, организация которого входит в задачи нашей работы, предполагает получение ответа на вопрос о том, почему существует то или иное явление и как оно объясняется с точки зрения современного знания. Исследовательский проект, организованный и проведенный нами, носил индивидуальный характер. Реализация проекта занимала около месяца и включала в себя четыре этапа.

Первый этап предполагал создание ситуации, в ходе которой ребенок самостоятельно приходит к формулировке исследовательской задачи. На этом этапе мы выделили несколько линий поведения педагога.

Первая линия связана с тем, что мы поставили учащихся в ситуацию одинаковой для всех детей проблемы, следовательно, возник один проблемный вопрос на всех.

Вторая линия поведения предполагала внимательное наблюдение за деятельностью детей и выявление сферы интересов каждого ребенка. Затем нами была создана особая ситуация, которая помогла ребенку сформулировать исследовательскую задачу. Например, девочку, которая любит собак, мы подготовили к выяснению вопроса о том, зачем существуют собаки. Мальчика, который любит кататься на велосипеде, мы заинтересовали средствами передвижения и предложили рассказать о тех средствах передвижения, которые он знает.

Третья линия поведения была связана с привлечением родителей, которые совместно с ребенком формулировали исследовательскую задачу для проекта. Например, «Почему зимой выпадает снег?» «Почему мухи летают?» Со временем дети начали самостоятельно формулировать исследовательскую задачу, исходя из реальных ситуаций, в которые они попадали.

Таким образом, первый этап заканчивается формулировкой вопросов, типа, «Почему в холодильнике холодно?», «Можно ли попугая научить говорить?», «Для чего нужен планшет?».

На втором этапе мы приступили к реализации проекта, то есть мы искали ответ на поставленный вопрос. Для младших детей основным способом получения ответа является опрос членов семьи и других взрослых, поиск ответов вместе с родителями в энциклопедиях, интернете, телевизионной передаче и т.д.

Результаты исследовательского проекта отражались в карточках, на которых можно было рисовать, наклеивать, писать с помощью родителей. Карточки можно было выстроить в хронологическом порядке или в порядке возрастания интереса, в порядке сложности ответа на вопрос и т.д. Опираясь на карточки, ребенок легко запоминал ход выполнения проекта и постепенно освоил алгоритм показа ответа на любой вопрос.

Третий этап – презентация проекта. Он имеет большое значение для социализации ребенка: рассказывая взрослым и сверстникам о выполнении важного дела, дошкольник получает реализации познавательной инициативы. Родители присутствовали на презентации. Некоторые родители помогали ребенку подготовить рассказ о проделанном исследовании.

Проектная деятельность, в ходе которой осуществлялись исследовательские проекты, не только обогатила дошкольников знаниями, но и способствовала их речевому развитию: умение формулировать вопрос для решения проблемы; активизацию словарного запаса детей; развитие связной, нормативно правильной речи; знакомство с детской литературой.

Исходя из обозначенной для решения проблемы – проектная деятельность по речевому развитию детей в свете преемственности дошкольного и начального образования, мы пошли по пути организации проектно-исследовательской, деятельности в начальной школе, которая смогла бы обеспечить максимальное использование её учебных и образовательных ресурсов для речевого развития младших школьников. Мы учли, что речевое развитие младших школьников посредством проектной деятельности осуществляется в условиях преемственности дошкольного и начального образования. Анализ содержания речевого развития детей дошкольного возраста, отраженный в ФГОС ДО, позволил сформулировать требования к речевому развитию детей младшего школьного возраста. Данные требования, во-первых, продолжают содержательный компонент дошкольного образования, во-вторых, не противоречат требованиям к речевому развитию младших школьников, что позволяет констатировать, что преемственность в речевом развитии дошкольников и младших школьников соблюдается. Цель опытно-экспериментальной работы: разработать и реализовать содержание проектно-исследовательской деятельности младших школьников, способствующей речевому развитию.

Опытно-экспериментальная работа включала определённые этапы, каждый из которых характеризуется целью, содержанием, формами организации детско-взрослой и детской совместности, позицией участников совместной деятельности. Начальный этап был нацелен на погружение детей в проектно-исследовательскую деятельность через организацию взросло-детского сотрудничества.

Ключевой особенностью данного этапа явилось использование возможностей взросло-детского сотрудничества для решения задач погружения в пространство проектно-исследовательской деятельности.

На основном этапе было организовано коллективное исследование с элементами проектно-исследовательской деятельности.

Цель - научить детей поэтапной организации коллективного исследования с элементами проектно-исследовательской деятельности для речевого развития. Формы организации совместной деятельности:

- коллективные исследовательские проекты, осуществляемые с учётом детской инициативы с постепенным развёртыванием всех этапов исследования;
- специальные учебные занятия по формированию отдельных исследовательских умений на уроках по всем учебным дисциплинам.

Отличительной особенностью данного этапа является то, что на основе сформированного на предыдущем этапе интереса к проектно-исследовательской деятельности и использования ресурсов разных учебных предметов у детей начинают целенаправленно формироваться первоначальные проектно-исследовательские умения.

На данном этапе меняется позиция учителя в организации совместной деятельности: мы становились помощниками-консультантами, которые предлагают темы, способы работы, подбирают материал для изучения, объясняют непонятную, но значимую для работы информацию и т.п. Для детей основными действиями становятся выбор и инициирование: формулирование собственных интересов (тем), их развёртывание в групповой или индивидуальной деятельности в урочном и внеурочном пространстве.

Результатами данного этапа можно считать формирование первоначальных, проектно-исследовательских умений:

- осуществлять поиск информации разными способами;
- формулировать вопросы и выстраивать простейшие гипотезы исследования;
- разнообразно представлять результаты и продукты своей деятельности;
- оценивать свою деятельность и деятельность группы;
- развивать речь за счёт представления своих проектов за пределы не только класса, но и школы.

Выводы. Таким образом, при обучении детей проектно-исследовательской деятельности необходима разработка особого содержания и этапов её организации в начальной школе. При этом важно учитывать не только возрастные и психологические особенности современного младшего школьника, но и необходимость развития нового типа взаимодействия между педагогом и учащимся, основанного на положениях концепции педагогики совместной деятельности и концепции построения открытого совместного действия педагога и ребёнка.

Литература:

1. Кузнецова Т.В. Содержание и этапы обучения проектно-исследовательской деятельности в начальной школе: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2011.
2. Кукушин В.С. Современные педагогические технологии: пособие для учителя. - заключение Ростов разделение н/Д: Феникс, 2013. - 448 с.
3. Левитес Д.Г. Технология проектирования. - изд-во НПО «Модек», 2001. - С. 218-225.
4. Савенков А.И. Исследование в детском саду: теории и методики // Дошкольное воспитание. - 2000. - № 2. - С. 8-17.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <https://fgos.ru/>
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <https://fgos.ru/>

Педагогика

УДК 378

аспирант Логинова Марина Павловна

Омский государственный педагогический университет (г. Омск)

РЕЙТИНГИ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Аннотация. В настоящее время рейтинги стали неотъемлемой частью систем образования различных государств. Выход на мировой рынок высшего образования становится государственной задачей во многих странах, в том числе и в России. Хотя экспертное сообщество не видит альтернативы существующей системе рейтингов, некоторые специалисты в области образования утверждают, что она приводит к «академической гонке вооружений» и «мировой одержимости рейтингами». В статье рассматриваются теоретические основы возникновения системы рейтингов и критика ее в западной научной литературе. Автор также анализирует вероятные опасности, которые несет чрезмерное полагание на систему рейтингов, для российской системы образования.

Ключевые слова: рейтинги, высшее образование, мировой рынок образования, конкурентоспособность, система образования России, система образования США.

Annotation. At present, the rating system is an essential part of educational systems of many countries. They see their ultimate goal in getting into the market of higher education. This is also true for the Russian Federation. Experts see no alternative to the existing system of rankings, however some of them argue that it results in “academic arms race” and “global obsession with rankings”. The article talks about the theoretical background of the introduction of rankings and provides the critique of the system in Western academic literature. Also, the author claims that the reliance on the conception of rankings has a negative impact on the Russian system of education and clarifies what the risks are.

Keywords: rankings, higher education, world market of higher education, competitiveness, Russian system of education, American system of education.

Введение. В настоящее время рейтинги стали обязательным атрибутом системы высшего образования, так как они предоставляют возможность абитуриентам и их родителям собрать информацию о вузе и сделать правильный выбор, от которого зависит будущая жизнь молодого человека. Кроме того, рейтинги также дают информацию специалистам, работающим в сфере образования, о работе их коллег в других университетах.

Правительства и министерства образования многих государств ставят целью «попадание своих университетов в топ-лист глобальных рейтингов» [7, с. 1]. Россия также стремится выйти на глобальный рынок образования и занять в нем лидирующие положения, наша цель «войти, во всяком случае нашим ведущим университетам, в число лидеров мирового университетского образования», – как заявлял Д.А. Медведев на заседании попечительского совета СПбГУ в 2013 году [5].

Многие российские специалисты в области образования видят в рейтингах «инструмент конкуренции в борьбе за абитуриента», а также способ, позволяющий стране в целом войти на мировой рынок образовательных услуг [4, с. 69; 7, с. 1]. Более того, в 2013 году был объявлен старт национальному проекту по вхождению не менее 5 российских вузов в глобальный топ-лист рейтингов лучших университетов мира [1]. Таким образом, в современной образовательной российской системе постепенно формируется «рейтингоцентричный» порядок.

Однако в научном сообществе нет однозначного отношения к вопросу о функциях и объективности рейтингов. Так, в российской научной литературе звучат пока немногочисленные голоса исследователей, критикующих систему рейтингов [6], в то время как среди иностранных исследователей критика в адрес этой системы звучит гораздо чаще. Многие специалисты отмечают пристрастность и заинтересованность составителей рейтингов в более положительных результатах, а также необъективность самой идеи системы рейтингов, которые составляются появившимися в большом количестве агентствами и исследовательскими лабораториями.

Изложение основного материала статьи. В основу системы рейтингов положена теория конкурентоспособности, появившаяся еще в 1776 году, когда из-под пера А. Смита вышел его труд «Исследование о природе и причинах богатства народов» [7, с. 2-8]. Некоторые исследователи убеждены, что конкуренция является неотделимой частью как человеческого общества, так и индивида, и именно этой чертой объясняется наличие разнообразных таблиц рейтингов различных видов спорта [12, с. 13-14].

Неоклассическая экономическая теория утверждает, что свободный рынок выгоден большинству населения – массовому потребителю: так, с 1990-х гг. эта идеология господствовала в политическом мышлении западного человека и начала применяться во всех областях социальной жизни. Поэтому рост конкурентоспособности стал ключевой характеристикой не только для компаний и государств, но также общественных организаций и отдельных лиц [9, с. 97-98].

Логика конкуренции вместе с вытекающей из нее идеей рейтингов постепенно входит и в сферу образовательной политики, куда также проникли принципы экономики и бизнеса: элементы маркетинга, клиентоориентированность, предпринимательская деятельность, отраслевые исследования, а также элементы менеджмента, которые делали акцент на подотчетности, прозрачности и эффективности. Постепенно рейтинг приобрел статус ключевого фактора глобальных реформ высшего образования [10, с. 13-14].

Несмотря на то, что в западной традиции конкуренция всегда была центральным элементом даже в академических исследованиях, тем не менее, научная работа воспринималась как сотрудничество и коллективный труд. Сейчас же идея сотрудничества кажется «заглушенной» особым вниманием к конкуренции между учебными заведениями и отдельными сотрудниками [9, с. 107].

К сожалению, такое положение дел приводит к плачевным результатам, так, авторы статьи в *Times Higher Education* утверждают, что конкуренция в высшем образовании влияет на психическое здоровье всех, кто включен в систему образования: более половины всех представителей академической среды Британии страдают от депрессий, тревожности и других нарушений психического здоровья, связанных со стрессовыми ситуациями [13].

Итак, современное общество потребления стремится сделать из всего продукт, который можно продать на рынке. То же самое произошло и с концепцией «знание»: в настоящее время знание стало товаром, т.к. имеет возможность превратиться в новые продукты и услуги. Как отмечает Ellen Hazelkorn: «высшее образование – важная форма инвестиций в человеческий капитал» [10, с. 187], в котором «знание определяется как интеллектуальная собственность, имеющая коммерческую ценность» [там же, с. 12]. Неудивительно, что вузы стараются «продать» себя на рынке и придумывают новые способы, как стать более популярным, узнаваемым и продаваемым товаром.

Совершенно закономерно, что «рейтинги стали важным стратегическим инструментом в управлении знаниями» [9, с. 19]. В мире, где существует неуверенность и недоверие политикам, политическим процессам и оценкам экспертов, на первый план выходят цифры: статистические измерения кажутся реальными, осязаемыми и поддающимися измерениям [там же, с. 24-26]. Именно поэтому рейтинги воспринимаются как реальная и объективная информация о качестве образования.

Первоначально рейтинги университетов создавались с целью распространения информации для будущих студентов и их родителей, однако с течением времени они стали «жить своей жизнью»: эксперты и общественность начали относиться к рейтингам как к важному феномену, отражающему реальность, и именно поэтому стали со временем важным явлением [там же, с. 105].

Несмотря на критику существующей системы рейтингов, специалисты в области высшего образования признают, однако, невозможность кардинально изменить эту систему. После того как рейтинги университетов прочно вошли в академическую жизнь, они стали постоянным элементом образования, которые, как выразилась Barbara Kehm, «как и бедные, всегда будут с нами» [11, с. 99]. Критика системы рейтингов в западной научной литературе настолько обширна, что требует отдельного рассмотрения, поэтому остановимся лишь на некоторых важных ее аспектах.

Одним из самых важных недостатков системы рейтингов считается ее коммерческая направленность, как отмечает Ellen Hazelkorn, национальные рейтинги часто являются исключительно коммерческим продуктом, предоставляющим потребительскую информацию будущим студентам и их родителям [10, с. 187].

С другой стороны, сама идея вычислять качество образования, обращаясь исключительно к внешним показателям, вызывает сомнение в объективности такого оценивания. Так, во многих системах рейтингов преподавание не входит в оцениваемые параметры, т.к., как справедливо замечает Philip Altbach, качество преподавания практически невозможно измерить и оценить количественно и объективно [8, с. 134].

Известно, что самым популярным критерием в оценке работы вузов, является так называемая репутация, которая кажется составителям рейтингов вполне объективным показателем. Однако не все исследователи согласны с этим и вполне резонно указывают на субъективность этого параметра [10, с. 187]. Хотя надо

признать, что параметр репутации оценить несколько легче, чем, скажем, качество преподавания, однако репутация в системе рейтингов может измеряться по разным критериям. Так, QS World University Rankings, например, делают заключение на основе «репутационных опросов» - то есть что ученые из разных стран думают о конкретном университете. Times Higher Education World University Rankings, в свою очередь, при оценке репутации вуза включает не только мнения ученых, но и цитируемость статей, финансирование исследований, прибыль от исследований и некоторые другие параметры. The Shanghai-based Academic Ranking of World Universities измеряет только исследовательскую деятельность. Однако результаты таких измерений в области социальных и гуманитарных наук признаются «более слабыми», в отличие от точных и естественных наук [8, с. 134]. Таким образом, чтобы оценить качество образования, невозможно выделить объективные параметры для всех типов наук.

Итак, критерий «репутация» - очень ненадежный источник, как пишет Ellen Hazelkorn, всегда можно сформировать группу для опроса, которая даст более положительный результат. При этом, естественно, западные университеты с более долгой историей существования будут иметь преимущества и лучшую репутацию, чем университеты, созданные в недавнее время, и тем более вузы Азии и Ближнего Востока и других развивающихся стран [10, с. 76].

Критерий «репутация» складывается из «репутационных опросов», в которых экспертов и специалистов из различных университетов просят ранжировать факультеты, институты или программы предложенных им вузов. Иногда таких респондентов выбирают тщательно, однако зачастую «респонденты появляются без большой логики». Поэтому вполне естественно возникает вопрос: обладает ли выбранная таким образом группа ученых достаточными знаниями и полномочиями, чтобы адекватно оценивать работу своих коллег по всему миру или даже в пределах одной страны?

Конечно, в репутационных рейтингах в заранее выигрышном положении оказываются большие университеты в англоговорящих странах, т.к. именно там обучается больше всего иностранных студентов и работает много иностранных ученых, постдоков и приглашенных исследователей [8, с. 135-136]. Очевидно также, что исследовательская работа и публикации в англоговорящих странах также будут более известны, что приводит к недооценке исследований, проводящихся в вузах других стран.

Кроме того, критике подвергается непостоянство самих критериев в агентствах, составляющих рейтинги вузов. Особенно этим грешит, как указывает Philip Altbach, агентство US News & World Report, меняющее критерии абсолютно «непредсказуемым образом», что не позволяет колледжам и университетам ориентироваться в том, какие данные им вообще следует предоставлять для составления рейтингов [там же, с. 137]. При этом в очередной раз отмечается, что университеты измеряют различные аспекты, которые не имеют единства в параметрах, выбранных для измерения [11, с. 16-17].

Одним из негативных последствий системы рейтингов стало укрупнение университетов за счет слияния более мелких вузов, которые не так заметны и «не стоят финансирования» [10, с. 158, 159]. Иными словами, как прямо высказалась Ellen Hazelkorn, система рейтингов «эффективно грабит бедные [вузы], чтобы платить богатым» [там же, с. 198].

Более того, составляемые рейтинги являются в настоящее время мощным политическим инструментом, т.к. правительства многих государств, впадая в «политическую истерию», рожденную системой рейтингов и будучи «одержимыми рейтингами», нацелены иметь в своей стране несколько университетов мирового класса. Так, многие правительства используют рейтинги для проведения реформ высшего образования в своих странах. В этом случае рейтинги являются источником для рекламы определенных регионов, выгодных для инвестирования и привлечения высококвалифицированных специалистов [10, с. 159, 163, 188]. Подобная «одержимость», как отметила Barbara Kehm, может быть без преувеличения названа «академической гонкой вооружения» [11, с. 100].

Следует отметить, что зачастую исследователи сомневаются также в правдивости данных, предоставляемых для составления системы рейтингов. Так, Hazelkorn утверждает, что в международном опросе 74% респондентов уверены в манипулировании данными учебными заведениями с целью продвижения своего вуза в системе рейтингов. Университеты действительно замечены в подгонке получаемых данных, что приводит к улучшению рейтинга, но не ведет к совершенствованию системы образования [10, с. 190]. Критики утверждают, что «система рейтингов меняет поведение и даже стратегию института не для того, чтобы стать более эффективным, но, чтобы представить себя с лучшей стороны» [курсив мой, там же, с. 191]. В некоторых вузах США даже существует должность, на которой служащий составляет информацию для U.S. News and World Report в выгодном для вуза свете [11, с. 7].

Многие списки университетов публикуются коммерческими медиа компаниями и рассматриваются в качестве нового источника дохода и распространения в среде читательской аудитории. И поскольку высшее образование является потенциально выгодным рынком для частных инвестиций, группа потребителей – потенциальные и настоящие студенты – представляет собой большой сегмент рынка [там же, с. VIII].

Необходимо понимать, что чрезмерное «преклонение» перед современной системой рейтингов пагубно отражается и еще отразится на системе российского образования, т.к. противоречит самому мировоззрению и духовным ценностям, на которых основано российское образование. Концепция рейтингов может серьезно навредить прежде всего гуманитарной составляющей образования, которая всегда являлась основой российского и советского образования. Академик Д.С. Лихачев справедливо замечал, что «каждый специалист, каждый инженер, врач, каждая медицинская сестра..., крановщик и тракторист должны обладать культурным кругозором. Не должно быть слепых к красоте, глухих к слову и настоящей музыке, черствых к добру, беспамятных к прошлому. А для всего этого нужны знания, нужна интеллигентность, дающаяся гуманитарными науками» [3, с. 153].

Система рейтингов влияет как на внешнюю реформу системы высшего образования (reshaping), так и на его содержательную сторону. В частности, при новой образовательной системе само понятие «знание» приобретает узкое значение и понимается как «научная дисциплина». Таким образом, система рейтингов «фетиширует» узкое определение исследований и «подорывает ценность искусства, гуманитарных и социальных наук» [10, с. 200]. Принимая во внимание тот факт, что именно гуманитарные знания являются основополагающим фактором для российской системы образования, следует понимать последующие негативные последствия при внедрении новой образовательной системы в российское высшее образование.

Тем не менее, бывший министр науки и высшего образования России М.М. Котюков в одном из своих интервью утверждал, что «профессиональное образование все больше становится похожим на отрасль

экономики, которой присущи все принципы отрасли, которая работает на принципе возвратного финансирования», и далее: «исследования являются настоящими инвестициями, которые должны вернуться новым продуктом», а время называется «ресурсом, который мы инвестируем». В качестве доказательства эффективности нового подхода к образованию чиновник делится своими успехами в освоении им иностранного языка и приводит конкретные цифры (сколько слов было выучено за урок). Подобные высказывания свидетельствуют о безоглядном принятии западной образовательной парадигмы и не могут не настораживать. С одной стороны, действительно подсчет слов и фраз кажется видимым критерием успеха в обучении [2]. С другой стороны, именно такой «подсчет» является сужением сложнейшего концепта «знания», что может привести к разрушению основ российского образования.

Выводы. Современная цивилизация потребления стремится к оцениванию любого существующего явления в реальных единицах, прежде всего – в денежном эквиваленте. Образование не является исключением из этого правила – именно такую цель преследует сформировавшаяся на данный момент система рейтингов.

Для успешной работы новой системы необходимы определенные универсальные критерии, выявить которые, однако, достаточно сложно. Как показывает практика, такие важнейшие параметры как качество преподавания и качество образования в целом в современном мире с его многообразием культур невозможно оценить количественно. Ведь само определение образования, его функций и целей может существенно отличаться в различных культурах. В то же время критерии, легко поддающиеся вычислению и подсчету: индекс цитирования научных работ, репутация вуза, количество иностранных студентов и преподавателей, прибыль от исследовательской деятельности и т.п., – не могут свидетельствовать о качестве образования, к тому же они легко «подгоняются» под необходимый результат.

Кроме того, рейтинги зачастую используются в качестве политического инструмента для привлечения инвестиций в определенный регион страны или мира, а также для проведения реформ в сфере образования различных стран. Использование рейтингов на государственном уровне ставят целью не улучшение качества образования, а улучшение имиджа университета или страны, что приводит к «академической гонке вооружения» и «мировой одержимости рейтингами».

Очевидно, что не все можно и нужно оценивать в количественном отношении, и тем более в денежном эквиваленте, но именно это предлагает современному обществу концепт рейтингов – результат идеологии потребления, главной особенностью которой является жесткая конкуренция между людьми, компаниями, нациями и странами. Несмотря на то, что рейтинги уже являются неотъемлемой частью современной образовательной сферы, мы должны понимать всю искусственность и ограниченность данной системы.

Стремясь войти в число стран-лидеров в сфере образования, Россия наряду с университетами других стран также участвует в системе мировых рейтингов. Тогда как в англосаксонской культуре концепция конкуренции и лидерства является одной из ключевых ценностей культуры, для России же эта концепция все еще достаточно чужеродна. Поэтому принцип тотальной конкуренции в системе образования, а также бездумное доверие рейтингам может привести к уничтожению важнейших принципов, на которых веками строилась русская культура вообще и образование в частности.

Литература:

1. Арефьев А.Л. Глобальные рейтинги университетов как новое явление в Российской высшей школе // СНИСП. 2014. №3 (07), [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalnye-reytingi-universitetov-kak-novoe-yavlenie-v-rossiyskoj-vysshey-shkole> (дата обращения: 27.11.2019).
2. Будущее образования в России. Министр науки и высшего образования Михаил Котюков, [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=eq_62-AkCzw
3. Лихачев Д.С. Письма о добром. СПб.: Азбука, 2014. 159 с.
4. Родионов Д.Г., Ялунер Е.В., Кушнев О.А. Гонка за лидером: правительственная программа «5-100-2020» // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2014. №2, [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/gonka-za-liderom-pravitelstvennaya-programma-5-100-2020> (дата обращения: 27.11.2019).
5. Сайт правительства Российской Федерации. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/news/7590/> (дата обращения: 27.11.2019).
6. Тарадина Л. Д. Международные рейтинги университетов: влияют ли они на развитие университетов и стоит ли им доверять? // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. 2014. №2 (33), [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodnye-reytingi-universitetov-vliyayut-li-oni-na-razvitie-universitetov-i-stoit-li-im-doveryat-2> (дата обращения: 27.11.2019).
7. Юдина А.С., Павлова И.А. Международные рейтинги и конкурентоспособность университетов // Векторы благополучия: экономика и социум. 2017. №1 (24), [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdunarodnye-reytingi-i-konkurentosposobnost-universitetov> (дата обращения: 27.11.2019).
8. Altbach P.G. Global Perspectives on Higher Education. Baltimore: Johns Hopkins University Press. 2016. 332 с.
9. Erkkilä T., Piironen O. Rankings and Global Knowledge Governance: Higher Education, Innovation and Competitiveness. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 2018. 260 с.
10. Hazelkorn E. Rankings and the Reshaping of Higher Education. The Battle for World-Class Excellence. Palgrave. Macmillan. 2011. 259 с.
11. Kehm V. M., Stensaker B., Knight J. University Rankings, Diversity, and the New Landscape of Higher Education. Sense Publishers: Rotterdam, Boston, Taipei. 2009. 187 с.
12. Soh K. World University Rankings. Statistical Issues and Possible Remedies. Singapore; Hackensack, NJ: World Scientific Publishing Co. Pte, Ltd. 2017. 278 с.
13. Times Higher Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.timeshighereducation.com/features/cooperation-antidote-higher-educations-competitive-anxiety?utm_source=THE+Website+Users&utm_campaign=34622eb128-EMAIL_CAMPAIGN_2019_12_04_12_39&utm_medium=email&utm_term=0_daa7e51487-34622eb128-74311717 (дата обращения 30.12.2019).

УДК 371

доцент кафедры искусствovedения Любви́я Ирина Юрьевна

Высшее театральное училище (институт) имени М.С. Щепкина (г. Москва);

старший преподаватель кафедры иностранных языков Тумина Елена Александровна

Российский институт театрального искусства (ГИТИС) (г. Москва)

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ В ДОСТИЖЕНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ И ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ АКТЁРОВ И РЕЖИССЁРОВ

Аннотация. Одним из путей формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций на занятиях по английскому языку является интеграция английского языка с другими теоретическими дисциплинами вуза. В данной статье рассматривается интегративный подход к обучению английскому языку будущих актёров и режиссёров, осуществляемый на основе междисциплинарных связей. В качестве примера рассматриваются различные виды аудиторной и внеаудиторной работы.

Ключевые слова: универсальные и общепрофессиональные компетенции, режиссёр, актёр, интегративный подход, критическое мышление, междисциплинарные связи, фоновые знания.

Annotation. Forming language competences and using them in a professional sphere is considered as one of main tasks of teaching a foreign language in the system of theatrical education. This article discusses various methods of teaching English to future directors and actors of dramatic and musical theaters on the basis of the integrative approach. Various types of practical tasks are given as examples.

Keywords: universal and general professional competencies, director, actor, critical thinking, interdisciplinary links, background knowledge.

Введение. Основной целью изучения иностранного языка (ИЯ) в вузе культуры и искусств является овладение обучающимися необходимым и достаточным уровнем коммуникативной компетенции для решения социально-коммуникативных задач в бытовой, культурной, профессиональной и научной деятельности. Важную роль при обучении играет воспитательный момент, направленный на приобретение толерантности и уважения к духовным ценностям разных стран и народов, умения планировать творческую деятельность с учётом концепции современной государственной культурной политики РФ, постигать произведение искусства в широком культурно-историческом контексте в связи с эстетическими идеями конкретного исторического периода. В Программе по ИЯ для неязыковых вузов для квалификаций «артист» и «режиссёр» данные компетенции отражены как универсальные и общепрофессиональные.

Универсальные и общепрофессиональные компетенции ставят целью развитие способности анализировать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия, учитывая социокультурные особенности разных стран и народов (ФГОС ВО 3++). Одним из путей формирования универсальных и общепрофессиональных компетенций на занятиях по английскому языку (АЯ) является интеграция АЯ с другими теоретическими дисциплинами вуза, изучаемыми на творческих факультетах, что находит своё отражение в реализации междисциплинарных связей при изучении ИЯ.

Компетенции, направленные на развитие умения учиться, критического мышления, самостоятельности действий для людей, занимающихся сценической деятельностью и киноискусством, имеют решающее значение. Для актёра и режиссёра важно быть индивидуальностью, найти своё «я» для того, чтобы впоследствии стремиться создать уникальное произведение искусства. Они должны быть способны осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий.

Любое произведение искусства постигается в связи с культурно-историческим контекстом, поэтому эстетические идеи всегда связаны с конкретным историческим периодом. Современная реальность характеризуется неопределённостью и турбулентностью. «Россия испытывает на себе силовой подход, санкции, торговые войны. Искусственные барьеры, идущие вразрез с экономическими соображениями, политически мотивированные преграды на пути взаимовыгодных проектов сегодня превратились в постоянный и важный фактор — в реальность, с которой придётся считаться» [1, 2018].

Таким образом, процессы глобализации оказывают непосредственное влияние на изучение ИЯ. Известный специалист в области теории и методики обучения ИЯ Бим И.Л. подчёркивала, что, на основе системного подхода, методологические основы системы общего образования определяются развитием экономики, социальным заказом общества, политики, уровня развития наук в данный исторический период [2, 1977]. К новым ценностям в соответствии с требованиями времени современные методисты относят способность человека к сотрудничеству, взаимной ответственности, компетентности в осуществлении социальных взаимодействий [3, 2018].

Изложение основного материала статьи. Подчёркивая наибольшую востребованность в настоящее время профессий, входящих в группу STEM (science, technology, engineering and mathematics), т.е. принадлежащих естественно-научной, технологической, инженерно-технической и математической областям, авторы G.S. Morson и M. Scharigo обращают внимание на то, что роль гуманитарной сферы остаётся недооценённой. Такой подход авторы считают недалёковидным: “Within the profession, dynamics leading to status have gone one way, while external pressures have led in the contrary direction, toward making the humanities ever more important. Increasing globalization and social diversity put a premium on being able to understand other people from within. // «Стремление к достижению статуса в обществе выражается в приобретении определённых профессий. В то же время внешний прессинг приводит к выводу противоположному: именно гуманитарные области приобретают всё более важное значение. Усиливающийся процесс глобализации и социальная диверсификация определяют исключительное положение гуманитариев благодаря их способности понимать суть природы человека» [4, 2015, с. 163].

Отмечается, что обучающийся всегда является представителем конкретного лингвоэтносоциума. Соответственно, образовательная модель направлена на развитие и совершенствование личности обучающегося в соответствии с идеей антропоцентризма. Обучающийся рассматривается не только как субъект речи, но и как субъект нравственности, субъект культур, субъект деятельности, субъект познания

[3, 2018, с. 58, 70]. Средствами учебного предмета ИЯ происходит не только «воспитание социально значимых качеств и личностных свойств, востребованных современным миром; формируются его индивидуальная картина мира за счет его приобщения к языковой и концептуальной картинам мира носителей изучаемого языка, представления об иной языковой системе, иной системе ценностей и, как следствие, лучшее осознание им своих истоков и корней, общности с чужим и отличий от иного».

Личностная позиция, ценностные ориентиры, способность к гражданской, этнической, общечеловеческой самоидентификации напрямую связаны с развитием критического мышления, что в дальнейшем позволит достойно представлять свою страну в ситуациях межкультурного общения, ориентируясь в современном поликультурном обществе. Это найдёт отражение в творчестве, на театральной сцене или в кино, при обращении к темам нравственности, национальной самоидентификации. Данные качества необходимы людям искусства. Известный режиссёр В.Ю. Абдрашитов назвал специальности режиссёра, драматурга, писателя, дирижёра «концептуальными» и «смыслообразующими», поскольку сфера культуры и искусства призвана решать вопросы этического и нравственного плана [5, 2019]. Вот почему в равной степени важным представляется как формирование определенного набора знаний, так и развитие личностного потенциала.

Интеграция практических занятий по изучению АЯ как с теоретическими дисциплинами вуза, такими, как История русского театра, История зарубежного театра, История русской литературы, История зарубежной литературы, История изобразительного искусства, вокал, а также с основной и наиболее важной профессиональной дисциплиной - актёрским мастерством - позволяет на основе комплексного подхода вырабатывать навыки всестороннего применения АЯ и порой по-новому взглянуть на теоретические и практические дисциплины. Использование АЯ в целях поиска новой информации, прочтения рецензий, сравнительного анализа произведений и т.д. является сверхзадачей междисциплинарных практикумов, что вызывает безусловный интерес как у преподавателя ИЯ, так и у представителей других дисциплин. Таким образом вырабатывается умение всестороннего применения знаний на ИЯ. Приобретение профессиональных навыков в актёрском мастерстве на основе творческого подхода - основа обучения в подготовке профессионалов в сфере сценических искусств, что предполагает не только формирование таких качеств, как развитое сценическое внимание, живое слово на сцене, этюды со словами, готовность к импровизации, но и осмысленное отношение к факту и его оценка. Развитие критического мышления может быть непосредственно выражено во многих видах заданий и упражнений, в том числе построенных на междисциплинарных связях.

На занятиях по ИЯ студенты учатся производить критический анализ, отличать важное от второстепенного, задавать вопросы, видеть отчётливее прямую и скрытый смысл. Перед обучающимся ставится задача делать это в быстром темпе, что соотносится со скоростью современного течения жизни. К анализу газетных статей, книг, веб-сайтов, журналов, репродукций и т.д. можно подойти, следуя такому плану:

1 - сделайте описание того, что вы видите, начиная с размера, формы, положения в пространстве. Либо: Опишите действие, подчеркните особенности культуры, характерные для той или иной страны, которые нашли отражение в данном произведении и т.д.;

2 - задайте вопросы, по-своему интерпретируйте ситуацию, составьте небольшой диалог;

3 - на основе проведённого комплексного анализа дайте всестороннюю оценку увиденному, выразите своё личное отношение, сделайте вывод.

Подобного рода анализ способствует развитию критического мышления с позиции активного гражданина. Дискуссии помогают совершенствовать работу над оформленными высказываниями в устной и письменной форме по поводу перспективы развития событий, культурных и политических. Темой обсуждения могут стать вопросы о том, как разные виды средств массовой информации воздействуют на разные группы людей.

1 - как поколение двадцатилетних предпочитает смотреть фильмы, сериалы - на компьютере или по телевизору? Почему? Смотрите ли вы новостные программы? Какие? Какие ещё программы или шоу вы смотрите?;

2 - сколько времени вы проводите перед экраном? Воздействует ли он на вас? Например, можно обратить внимание на формирование вредных привычек (поглощение еды во время просмотра).

Приблизительные задания и вопросы для совместного обсуждения после просмотра, например, видео с канала you-tube либо рекламы могут быть такими:

1 - проанализировать своё любимое шоу: кто в нём принимает участие, ведут ли люди себя естественно, как в реальной жизни, или как-то иначе;

2 - задать вопрос, испытывают ли студенты на себе влияние от просмотра той или иной передачи;

3 - посмотреть вместе какую-нибудь программу, где обсуждают негативное поведение людей, обсудить [6, с. 2, адаптировано].

В соответствии с уровнем владения АЯ как иностранной информацией рассматривается с разных точек зрения, например, культурной, исторической, гендерной, на соотношение фантазии и реальности.

При подготовке совместных мероприятий с представителями других дисциплин, таких как История русского или зарубежного театра, История изобразительного искусства, История музыки, вокал и др. имеет место взаимопосещение занятий, изучение программ по теоретическим и практическим дисциплинам, составление общего плана мероприятия. Совместные формы деятельности имеют в основном комплексные формы, это семинары, конференции, обобщающие уроки, постановки сценических отрывков, конкурсы стихов и песен.

Немаловажным аспектом в изучении АЯ является визуальный подход. С этой целью студенты изучают язык через живопись. Например, совместные семинары могут быть посвящены не только выдающимся мастерам английской школы живописи 18-20 веков, многие из которых были связаны с театром и драматургией (Хогарт, Фосли, Бёрдслей, Бэкон, «прерафаэлиты»), но и современным [7, 2011]. Знакомство с современной сценографией, теорией костюма на примере мюзикла “Lion King” позволяет обсудить сценографию как театральных, так и собственных учебных постановок. [8, 2011]. Занятия способствуют развитию критической оценки увиденного. Умение описать увиденное, выразить своё отношение выражается в диалогах, построенных на описании и обсуждении (picture description), знакомстве с биографией художника, особенностями стиля. Подобные занятия способствуют дальнейшему развитию диалогического и

монологического высказывания, а также приобретению навыка дискуссионного начала, основой которого может быть разница в восприятии увиденного, основанная на личном отношении к произведению.

«Оживление» картин (picture «revival») помогает выработать разные виды коммуникации: вербальную, визуальную, перформансную. Заданием может стать составление отдельных фраз или мини диалога по определённой теме. Например, дать описание двух картин, провести сравнение, выразить своё отношение к увиденному:

- «Сара Сиддонс» Рейнольдса и «Сара Сиддонс» Гейнсборо;

- «Дэвид Гаррик в роли Ричарда III» Хогарта и «Дэвид Гаррик между трагедией и комедией» Рейнольдса.

Для практических тренингов на «оживление» картин, можно взять сатирический цикл У. Хогарта «Модный брак» («Marriage a-la-mode»), в которых художник рассказывает о жизни высшего общества Англии в 18 веке или цикл картин «Карьера проститутки» («A Harlot's Progress»), отражающих жизнь низших слоёв общества. Студенты составляют небольшие диалоги, стараясь придерживаться определенной мелодики языка, лексики и грамматики, свойственной тому или иному классу («received pronunciation», «sockney») [9, 2018].

Однако, подобная практика будет результативнее после того, как студенты сначала освоят данный вид работы на занятиях по актёрскому мастерству, а затем найдут применение своим практическим умениям на занятиях по АЯ. Таким образом, искусствоведческие дисциплины, вооружая будущего актёра/режиссёра широким спектром знаний, помогают вырабатывать у студентов и необходимые навыки в области сценического искусства.

Поскольку подобного рода темы связаны в основном с чужой культурой, стоит подробнее остановиться на возможных видах заданий, которые позволят обучающемуся ознакомиться с неизвестными либо интересными фактами из сферы национального российского искусства. Сравнение может быть проведено по многим параметрам, начиная от исторического периода, биографических сведений, тематических, сценических воплощений и т.д., но которые позволят узнать нечто новое и дать повод гордиться своей страной. Темой для дискуссии и презентации может служить вопрос, связанный с современностью, например: «Почему такая длинная очередь в Третьяковскую галерею на выставку Серова, чтобы увидеть Девочку с Персиками?» / «Why was there such a big line to the Tretyakov gallery to see Serov's Girl with Peaches?»

Владение знаниями по Истории русского театра и использование АЯ даст студентам в будущем возможности продвижения российской культуры, знакомства зарубежных партнёров с историей отечественного сценического искусства как за рубежом, так и в совместных международных проектах на территории РФ. Система Станиславского известна во всем мире и практикуется многими театральными школами Европы и Америки, однако мало известны представителям зарубежных театров заветы великого актёра-реалиста Михаила Щепкина. Сам Станиславский штудировал заветы М.С. Щепкина и впоследствии они легли в основу его знаменитой системы. Изучение заветов Щепкина может происходить на двух языках [10, 2019], например: «While reading the role, try to the best of your ability to force yourself to think and feel like a person you should embody; try to speak, chew and swallow the whole role in such a way so that it enters your flesh and blood. If you achieve this, you will get the true sounds of your voice, and the right gestures will appear, otherwise, no matter how you play tricks, no matter what springs you tighten, the things will be rotten» // «Читая роль, всеми силами старайся заставить себя так думать и чувствовать, как думает и чувствует тот, кого ты должен представлять; старайся, так сказать, разжевать и проглотить всю роль, чтобы она вошла тебе в плоть и кровь. Достигнешь это - и у тебя сами родятся и истинные звуки голоса, и верные жесты, а без этого, как ты не фокусничай, каких пружин ни подводи, всё будет дело дрянь».

Вопросы, относящиеся к отечественной культуре, могут быть темой дискуссии, доклада или презентации, основой для которых могут стать русскоязычные источники. Таким образом, на основе деятельностного подхода формируется навык исследовательской работы.

Поскольку тенденцией в развитии навыков чтения является чтение аутентичных текстов на АЯ, можно назвать ряд англоязычных источников по истории зарубежного, русского и советского театра и кинематографии, которые также могут быть использованы для чтения и работы с текстом.

Прежде всего можно назвать книгу К. Stanislavski «An Actor Prepares»; Т. Cole & L. Strasberg «Acting»; «A History of Russian Theatre» ed. by R. Leach & V. Borovsky; «Five Filmmakers», ed. by D.J. Goulding, в которой есть глава, посвященная А. Тарковскому; «A History of European and American Theatre and Drama since 1879», 8 гл. «The Russian Renaissance», 10 гл. «The Soviet Experiment»; «On the Technique of Acting» by Michael Chekhov; «The Cinema of Andrei Tarkovsky» by Mark Le Fanu; P. Brook «Empty Space».

Существует большое количество разного рода музыкальных проектов, на которых будущим актёрам приходится исполнять песенный репертуар на ИЯ. Но зачастую за технически правильным вокальным исполнением студенту бывает сложно раскрыть образ и настроение, присущее тому или иному произведению. На занятиях по АЯ можно узнать факты, биографические сведения, выяснить характерные черты, соответствующие тому или иному историческому периоду, музыкальному стилю, которые могут стать ключом к раскрытию образа. Поэтому при исполнении вокальных произведений важным бывает не только хорошо поставленное произношение, навык перевода, но и наличие фоновых знаний.

ИЯ может помочь будущему актёру и режиссёру, очертив ярче картину мира, познакомив с источниками на основе аутентичной литературы, путём сравнения и анализа понять особенности развития музыкального театра в нашей стране. Примером может служить учебное пособие «Мюзикл. История жанра» [11, 2018] Благодаря знакомству с историей развития жанра мюзикла, появившегося прежде всего на американской сцене, можно провести сравнение с различными видами музыкальной пьесы российского театра, обратив внимание на характерные черты «актёрского пения», либо обсудить российские мюзиклы, основой которых стал классический роман, например, «Анна Каренина». Доклады и презентации могут быть посвящены известным советским и российским композиторам и исполнителям. Подобные задания являются источником фоновых знаний. Будущий актёр, режиссёр должен обладать широким кругозором и буквально энциклопедическими знаниями, поэтому творческому человеку может быть интересен каждый факт. Маленький факт может служить мотивацией, в дальнейшем подталкивая к исследовательской работе. Интересной может быть тема о взаимовлиянии культур. Например, можно обсудить влияние американского мюзикла на создание самобытных советских музыкальных фильмов Гр. Александрова, что ясно прослеживается по его биографии, либо творчество и биографии тех, кто оказал большое влияние на

развитие, например, американского искусства, будучи эмигрантами либо детьми эмигрантов с территории Советского Союза. В качестве примера можно назвать Ирвина Берлина, братьев Гершвиных, Дж. Балачина и многих других.

Личностно-деятельностный подход в обучении прививает навыки самостоятельной работы, самостоятельного добывания знаний в рамках парадигмы «учение через всю жизнь». Проектная деятельность на совместном занятии позволяет объединить актёрское мастерство, сценическую речь, живой вокал и подготовленный компьютерный проект практически по любой теме, материал для которых можно будет взять в том числе из русскоязычных источников. Возможные темы могут затрагивать вопросы истории российских, советских театров, биографий, но для Поколения Z, безусловно, важна связь с современностью, поэтому задания лучше связывать с проблемами, актуальными для сегодняшнего дня. Темой дискуссии может быть новая нашумевшая театральная постановка, современный перформанс или только что вышедший фильм.

Выводы. Задача преподавателя состоит в том, чтобы способствовать развитию критического мышления и адекватной реакции на многообразие окружающего мира. Воспитание критически мыслящей личности, имеющей чёткую жизненную позицию и умеющую обосновать собственное мнение, является одной из важнейших компетенций сегодняшнего дня. Эта задача особенно важна в воспитании будущих актёров и режиссёров, поскольку культура и искусство являются для нации сферой «смыслообразующей». Связь с теоретическими и практическими предметами позволит ИЯ решать данные важные задачи на основе междисциплинарных связей.

Литература:

1. Медведев Д.А., Россия-2024: Стратегия социально-экономического развития, электронный доступ 27.01.2020 // <http://static.government.ru/media/files/gAveWFrMIiQd5E2AzHw8S497eYqH2o1G.pdf>
2. Бим И.Л., Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. Опыт системно-структурного описания // Москва: Рус. яз., 1977, стр. 288
3. Бартош Д.К., Гальскова Н.Д., Коптелов А.В., Харламова М.В., Технологии электронного обучения иностранным языкам: состояние и перспективы // Монография, М., 2018, стр. 12, 58, 70
4. Morson Gary Saul, Schapiro Morton; The Fabulous Future?: America and the World in 2040; Ch. 10 Education: the Future of Higher Education in the United States (and the world) // Northwestern University Press, 2015, с. 163 (пер. Туминой)
5. <https://www.interfax.ru/russia/680783> (электронный доступ 27.01.2020)
6. Schmidt, P.R. & Wen, Ma 50 Literacy Strategies for Culturally Responsive Teaching, K-8 // Corwin Press, Thousand Oaks, 2006, ch. «Critical media literacy: Exploring Values. Strategy 25: Introduction to Critical Media Literacy»
7. Grundy Peter, English through Art // Helbling Languages, 2011, с. 30, 42, 106, 110
8. Taymor Julie The Lion King, Disney Editions, 2017
9. Crystal David, Sounds appealing // Profile books Ltd, 2018
10. Королькова Н.Е., Любивая И.Ю. авторы-составители, Михаил Семёнович Щепкин. Заветы мастера молодым актёрам. Master's precepts to the aspiring actors // М., ГИТИС, 2019
11. Тумина Е.А., Musical. Its Path in History. Мюзикл. История жанра., Учебное пособие // М., ГИТИС, 2018.

Педагогика

УДК 373.31; 376.112.4

кандидат педагогических наук, доцент Маркевич Ирина Дмитриевна

Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Мурманской области «Институт развития образования» (г. Мурманск);

кандидат педагогических наук Панченко Татьяна Владимировна

Мурманский арктический государственный университет (г. Мурманск)

О ДИАГНОСТИКЕ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Аннотация. В статье обозначены профессиональные дефициты учителей, работающих в начальной школе в условиях инклюзивного образования. На основе сопоставительного анализа нормативных документов и современных исследований рассмотрено формирование личностных универсальных учебных действий у обучающегося с ограниченными возможностями здоровья в контексте общей культуры личности, уточнены сферы оценивания, соответствующие показатели и индикаторы. Представлена диагностическая карта «Изучение состояния личностных универсальных учебных действий у младших школьников с особыми образовательными потребностями», позволяющая выявить сформированность социальных (жизненных) компетенций у ребенка с ограниченными возможностями здоровья, обучающегося в массовой начальной школе.

Ключевые слова: начальная школа, инклюзивное образование, обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, профессиональные дефициты, диагностическая карта, личностные универсальные учебные действия, культура личности.

Annotation. The article identifies the professional deficits of teachers working in primary schools in an inclusive education environment. On the basis of a comparative analysis of normative documents and modern research, the author considers the formation of personal universal educational actions for students with disabilities in the context of the General culture of the individual, and specifies the areas of evaluation, relevant indicators and indicators. The article presents a diagnostic map «Studying the state of personal universal educational actions in younger students with special educational needs», which allows to identify the formation of social (life) competencies in a child with disabilities who is studying in a mass primary school.

Keywords: primary school, inclusive education, students with disabilities, professional deficits, diagnostic card, personal universal learning activities, culture of the individual.

Введение. В условиях необходимости обеспечения качественного доступного образования всем обучающимся, вузы и институты повышения квалификации не могут ограничиваться формированием (или развитием) у педагогов только базовой предметной или методической компетентности. Важно в процессе подготовки специалистов (бакалавров, магистров, слушателей) ориентироваться также на имеющиеся профессиональные дефициты. Профессиональный стандарт к необходимым умениям учителя относит использование и апробацию специальных подходов к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе с особыми потребностями, использование специальных коррекционных приемов обучения для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее - ОВЗ) и др. Документ предусматривает выполнение трудовых действий по освоению и применению психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных) [13]. Возникает необходимость формирования у педагогических работников общеобразовательных организаций специальных педагогических компетенций, в том числе инклюзивных компетенций [6], [15].

Изложение основного материала статьи. Согласно ежегодному публичному докладу о ходе реализации положений Конвенции о правах инвалидов в Мурманской области [5], в 2018 году открыто 255 классов, в которых совместно с нейротипичными детьми получают образование 2739 детей с ОВЗ, из них школьники 1-3 классов с сентября 2018 года учатся в соответствии с ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ [12]. Современные теоретические исследования о проблемах инклюзивного образования представлены работами о различных моделях функционирования инклюзивной школы (Т.Г. Богданова, А.М. Гусейнова, Н.М. Назарова и др. [11], о реализации социозащитной функции в инклюзивной образовательной организации (Е.В. Алехина [1]) и др. Однако работа в инклюзивном классе ставит перед педагогом новые профессиональные задачи, механизмы решения которых, ввиду отсутствия у части учителей специального-педагогического, дефектологического образования, им известны не всегда. В ходе исследования, проведенного Институтом развития образования Мурманской области, установлено, что 80 % учителей начальных школ отмечают свои профессиональные дефициты, среди которых: затруднения в разработке и реализации образовательных маршрутов, адаптированных и индивидуально-ориентированных программ для детей с ОВЗ; недостаточное умение проектировать и реализовывать программы, различные по уровню сложности и направленности, с учетом образовательных потребностей и способностей учащихся с ОВЗ; низкий уровень владения методами педагогической диагностики универсальных учебных действий (далее - УУД) у обучающихся с ОВЗ. Проблема исследования состояла в поиске ответов на вопросы: каковы показатели и индикаторы сформированности личностных УУД у младших школьников с ОВЗ, обучающихся в массовой школе? Как сделать процесс диагностики, проводимый учителем начальных классов, не имеющим специальной подготовки для работы в условиях инклюзивного образования, более продуктивным и эффективным? Поскольку образовательная организация должна разработать программу оценки личностных результатов обучения, определяющих ценностно-смысловую ориентацию учащихся, необходима разработка соответствующего диагностического инструментария. Цель исследования - создание диагностической карты личностных УУД у младших школьников с ОВЗ, разработанной в соответствии с требованиями нормативных документов ([8], [10], [12], [14]), и позволяющей учителю начальных классов и специалистам определить индивидуально ориентированные специальные условия для успешного включения обучающегося в систему начального общего образования. Поскольку социализация и адаптация ведут к повышению личностной эффективности обучающихся (И.В. Васютенкова [2]), что находит отражение в сформированности у них социальных (жизненных) компетенций, а общекультурное и личностное развитие выступают основными предвосхищаемыми результатами получения начального общего образования ребенком с ОВЗ [12], целесообразным представляется уточнение личностных результатов обучения в контексте формирования культуры личности, при ориентации на достижение персонально-возможного (Т.В. Гудина [4]). Своеобразие данного процесса обусловлено особыми образовательными потребностями нейроразнообразных детей, то есть их актуальными и потенциальными возможностями, проявляемыми в процессе обучения (энергетическими, когнитивными, моторными и др.) (В.И. Лубовский [9]).

Методологической основой для теоретического осмысления проблемы явились концепции общей и базовой культуры личности, которая определяет необходимый минимум общих способностей человека, его ценностных представлений и качеств, без которых невозможна как социализация, так и оптимальное развитие, и не предполагает их равное количество (О.С. Газман, А.В. Иванов [3]). Исходя из сфер самоопределения личности, указанных в данной концепции (человек; общество, природа и др.), и на основе анализа документов ([8], [10], [12], [14]) были выделены следующие сферы оценивания, в которых проявляются личностные УУД ребенка с ОВЗ: сформированность самосознания (1); сформированность стремления трудиться и начальных трудовых навыков (2); сформированность навыков продуктивной межличностной коммуникации (3); сформированность знаний об окружающем природном и социальном мире и позитивного отношения к нему (4); сформированность социально одобряемого (этичного) поведения (5); сформированность представлений о здоровом образе жизни, безопасном поведении (6). Каждая из названных сфер оценивания уточнена совокупностью показателей, которые соотнесены с трехмерной моделью культуры: когнитивной, ценностной и регулятивной [7]. Так, когнитивный компонент предполагает: осознание себя ребенком с ОВЗ, наличие у него адекватных представлений о собственных возможностях и ограничениях (1.1); осмысление социального окружения и картины мира, ее временно-пространственной организации (4.1.); освоение соответствующей возрасту системы ценностей и социальных ролей (4.2), владение представлениями о российской гражданской идентичности (5.1.) и др. Ценностный (эмоционально-ценностный) компонент культуры предусматривает: принятие и освоение ребенком с ОВЗ социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности (5.2.) и ответственности за свои поступки, на основе представлений о нравственных нормах (5.3.); наличие эстетических потребностей, ценностей и чувств (5.4.) и др. В регулятивном (деятельностном, поведенческом) компоненте культуры находят отражение сформированные у ребенка с ОВЗ социально-бытовые умения, используемые в повседневной жизни (2.1.); особенности его коммуникации со взрослыми и сверстниками (3.1.); ориентировка на безопасный, здоровый образ жизни (6.1.) и др. Диагностическая карта «Изучение состояния личностных УУД у младших школьников с особыми образовательными потребностями» (таблица 1) составлена в соответствии с ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ [12], Концепцией ФГОС для обучающихся с ОВЗ [8], Концепцией развития образования детей с ОВЗ (Н.Н. Малофеев [10]) и Реестром примерных основных образовательных программ [14].

Диагностическая карта «Изучение состояния личностных УУД у младших школьников с особыми образовательными потребностями»

Показатели	Индикаторы	Баллы
Сфера оценивания 1: Сформированность самосознания		
1.1. Осознание себя, адекватные представления о собственных возможностях и ограничениях	1.1.1. ребенок дифференцирует свое имя и фамилию, называет свой возраст и дату рождения	0,5
	1.1.2. определяет свою половую и национальную (при необходимости) принадлежность	1
	1.1.3. обозначает свою социальную роль (школьник, ученик) и порожденные ею обязанности (ходить в школу, делать уроки, учиться новому и т.д.)	0,5
	1.1.4. осознает разные результаты выполнения заданий	0,5
	1.1.5. понимает свое состояние (плохо себя чувствую, устал, скучно и пр.) и эмоции (радуюсь, интересно, сержусь, расстроен и т.п.)	0,5
	1.1.6. определяет свои затруднения (не понимаю, не успел) и потребности (плохо видно, надо выйти, повторите, пожалуйста)	0,5
	1.1.7. умеет различать ситуации, требующие и не требующие помощи педагога	0,5
	1.1.8. осознает свои предпочтения (люблю-не люблю), побуждения (хочу-не хочу)	0,5
	1.1.9. соотносит свое дошкольное детство (когда я был маленьким) с новыми требованиями, имеет планы на будущее	0,5
	Сумма баллов	5
Сфера оценивания 2: Сформированность стремления трудиться и начальных трудовых навыков		
2.1. Социально-бытовые умения, используемые в повседневной жизни	2.1.1. у ребенка сформированы навыки самообслуживания (надевает одежду, моет руки, пользуется туалетом)	0,5
	2.1.2. способен участвовать в уборке класса	0,5
	2.1.3. способен участвовать в уборке дома	0,5
	2.1.4. выражает желание овладеть доступными бытовыми и трудовыми действиями	0,5
	2.1.5. умеет ухаживать за домашними животными	1
	2.1.6. стремится помогать младшим	1
	2.1.7. в состоянии оценить результат своего труда	1
		Сумма баллов
Сфера оценивания 3: Сформированность навыков продуктивной межличностной коммуникации		
3.1. Особенности коммуникации со взрослыми и сверстниками	3.1.1. ребенок обращается к одноклассникам по имени, к педагогам - по имени и отчеству	0,5
	3.1.2. способен обратиться с вопросом, просьбой	0,5
	3.1.3. выполняет необходимые действия в паре и в малой группе, не разрушая общего замысла	1
	3.1.4. контролирует свои импульсивные желания	0,5
	3.1.5. применяет средства коммуникации согласно ситуации	0,5
	3.1.6. применяет адекватные способы поведения в разных ситуациях	1
	3.1.7. адекватно применяет ритуалы и формы социального взаимодействия (умеет вступить в контакт и общаться в соответствии с возрастом, близостью и социальным статусом собеседника, корректно	1

	привлечь к себе внимание, отстраниться от нежелательного контакта)	
	Сумма баллов	5
Сфера оценивания 4: Сформированность знаний об окружающем природном и социальном мире и позитивного отношения к нему		
4.1. Осмысление картины мира и ее временно-пространственной организации	4.1.1. ребенок знает свой адрес, дорогу от дома до школы	0,5
	4.1.2. знает профессии родителей и школьных сотрудников, их обязанности	0,5
	4.1.3. знает назначение некоторых общественных учреждений	0,5
	4.1.4. знает сезонные изменения в природе	0,5
	4.1.5. способен осознавать вред от загрязнения среды обитания, стремится помочь природе	0,5
4.2. Осмысление социального окружения, соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей	4.2.1. обладает начальной ориентировкой на карте и глобусе	0,5
	4.2.2. знает названия и назначение учреждений культуры и образования	0,5
	4.2.3. знает названия городов, рек, зверей, птиц	0,5
	4.2.4. имеет представления об особенностях жизни людей в разные эпохи	0,5
	4.2.5. ребенок любознателен	0,5
	Сумма баллов	5
Сфера оценивания 5: Сформированность социально одобряемого (этичного) поведения		
5.1. Представления о российской гражданской идентичности	5.1.1. ребенок знает название своей страны и столицы, государственную символику, объекты, составляющие национальное достояние	1
5.2. Принятие и освоение социальной роли обучающегося, развитие мотивов учебной деятельности	5.2.1. соблюдает школьные правила	0,5
	5.2.2. адекватно реагирует на оценочные высказывания учителя, стремится быть успешным в учебе	0,5
	5.2.3. задает вопросы по содержанию учебного материала, рассказывает дома о заданиях учителя	0,5
5.3. Развитие ответственности за свои поступки, на основе представлений о нравственных нормах	5.3.1. бережно относится к школьному имуществу и учебным принадлежностям, одежде, соблюдает нормы речевого этикета	0,5
	5.3.2. выражает сочувствие при затруднениях и неприятностях, делает социально одобряемый выбор	1
5.4. Наличие эстетических потребностей, ценностей и чувств	5.4.1. замечает красоту в природе, окружающем предметном мире и в людях, осуществляет попытки самостоятельно создавать ее	1
	Сумма баллов	5
Сфера оценивания 6: Сформированность представлений о здоровом образе жизни, безопасном поведении		
6.1. Ориентировка на безопасный, здоровый образ жизни, бережное отношение к материальным и духовным ценностям	6.1.1. ребенок соблюдает правила личной гигиены	1
	6.1.2. выбирает одежду в соответствии с погодой и ситуацией	1
	6.1.3. имеет стремление к доступному физическому совершенствованию	1
	6.1.4. соблюдает правила безопасного поведения и дорожного движения	1
	6.1.5. отрицательно относится к вредным привычкам, избегает употребления вредных продуктов	1
	Сумма баллов	5
Общая сумма баллов		30

При анализе результатов выполнения заданий, данные которых фиксируются в диагностической карте, педагогу начальной школы и специалистам следует учитывать уровень сформированности у ребенка речевых функций и неречевых средств коммуникации, в зависимости от состояния здоровья ребенка. Количественным показателем, который характеризует объем необходимых обучающемуся специальных условий, является суммарный балл (максимально возможный по каждой сфере оценивания - 5). Оценка от 0 до 4 свидетельствует о наличии особых образовательных потребностей по оцениваемым показателям и соответственно - о необходимости создания индивидуально ориентированных специальных условий, не только материально-технических, кадровых, но и организационно-педагогических.

Выводы. В ходе исследования решены следующие задачи:

1. Уточнены сферы оценивания, соответствующие им показатели и индикаторы сформированности личностных УУД у обучающегося с ОВЗ.

2. Разработана и реализована в программном средстве Microsoft Excel диагностическая карта, адресованная педагогу начальных классов и позволяющая фиксировать данные и автоматизировать расчеты, как для отдельного ребенка, так и для групп детей. Применение диагностической карты способствует устранению обозначенных профессиональных дефицитов у педагогов и дает возможность учителю начальной школы и специалистам оценить динамику развития социальной (жизненной) компетенции ребенка, наличие или отсутствие изменений по отдельным личностным универсальным учебным действиям. Перспективы дальнейших исследований видятся в апробации диагностической карты и изучении возможностей ее использования при реализации тьюторского сопровождения обучающегося, в конструировании программ социальной инклюзии учащихся с ОВЗ в условиях начального общего образования.

Литература:

1. Алехина Е.В. Инклюзивная школа как пример школы с ведущей социозащитной функцией // Вестник Бурятского государственного университета. - 2017. - № 7. - С. 3-9.

2. Взаимодействие субъектов образовательного процесса - основа социальной эффективности образования / под общ. ред. И.В. Васютенковой. - СПб.: ЛОИРО, 2011. - 130 с.

3. Газман О.С., Иванов А.В. Содержание деятельности и опыт работы освобожденного классного руководителя (классного воспитателя). - М.: Новая школа, 1992. - 202 с.

4. Гудина Т.В. Инклюзивный подход к социокультурной реабилитации детей и молодежи с ОВЗ // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. - 2017. - № 1. - С. 178-182.

5. Ежегодный публичный доклад о ходе реализации положений Конвенции о правах инвалидов в Мурманской области в 2018 году [Электронный ресурс]. - URL: <https://minsoc.gov-murman.ru/files/ezhegodnyy-publichnyy-doklad-2018.pdf>, свободный. - (Дата обращения: 25.01.2020).

6. Ивенских И.В. Психологическая готовность будущих педагогов начального образования к работе с младшими школьниками в условиях инклюзивного обучения: автореф. дисс. ... к. психол. н. - Хабаровск, 2019. - 26 с.

7. Кармин А.С, Новикова Е.С. Культурология. - СПб.: Питер, 2005. - 464 с.

8. Концепция федерального государственного образовательного стандарта для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. - URL: https://minobr.gov-murman.ru/files/Lows/Gener_edu/OVZ/Cons_FGOS_OVZ.pdf, свободный. - (Дата обращения: 25.01.2020).

9. Лубовский В.И. Особые образовательные потребности // Психологическая наука и образование. - 2013. - № 5. - С. 61-66.

10. Малофеев Н.Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. № 36 [Электронный ресурс]. - URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities>, свободный. - (Дата обращения: 25.01.2020).

11. Педагогика инклюзивного образования / Т.Г. Богданова, А.А. Гусейнова, М.Н. Назарова [и др.]: под ред. М.Н. Назаровой. - М.: ИНФРА-М, 2017. - 335 с.

12. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. - URL: https://minobr.gov-murman.ru/files/OVZ/Prikaz_№_1598_ot_19.12.2014.pdf, свободный. - (Дата обращения: 25.01.2020).

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]. - URL: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>, свободный. - (Дата обращения: 25.01.2020).

14. Реестр примерных основных образовательных программ [Электронный ресурс]. - URL: <https://fgosreestr.ru/registry>, свободный. - (Дата обращения: 25.01.2020).

15. Хафизулина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. ... к. п. н. - Астрахань, 2008. - 26 с.

УДК 376

доктор психологических наук, профессор Медведева Елена Алексеевна

Институт специального образования и комплексной реабилитации

Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

«Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

педагог-психолог, магистрант Данилова Юлия Николаевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение города Москвы «Школа № 1151» (г. Москва)

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ВОСПРИЯТИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Аннотация. В данной статье рассматриваются умения старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) при восприятии художественного произведения абстрагироваться, понимать скрытый смысл содержания, устанавливать последовательность событий, строить умозаключения, причинно-следственные связи. Показаны критерии, диагностика и особенности выраженности понимания связи и последовательности событий, устанавливать причинно-следственные связи в содержании живописного и литературного произведений старшими дошкольниками с задержкой психического развития и их сверстниками с нормальным развитием.

Ключевые слова: скрытый смысл живописного и литературного произведений, причинно-следственные связи, старшие дошкольники с задержкой психического развития.

Annotation. This article discusses the ability of older preschoolers with mental retardation (PSD) to abstract, understand the hidden meaning of the content, establish a sequence of events, draw conclusions, and cause-and-effect relationships when perceiving a work of art. The criteria, diagnostics, and features of the severity of understanding the relationship and sequence of events are shown, as well as establishing cause-and-effect relationships in the content of pictorial and literary works by older preschoolers with mental retardation and their peers with normal development

Keywords: hidden meaning of pictorial and literary works, cause-and-effect relations, older preschoolers with mental development delay.

Введение. Дошкольный период является сензитивным периодом развития многих познавательных процессов, в том числе и мышления. Мыслительные операции являются инструментом познания окружающей действительности, и их развитие является важным фактором становления всесторонне развитой личности. Наличие нарушений в мышлении является одной из причин трудностей развития, обучаемости детей и реализации целевых ориентиров ФГОС на уровне дошкольного, а потом и школьного образования. Изучение мышления детей с нарушениями развития нашло свое отражение в опытно-экспериментальных работах целого ряда ученых в области общей психологии (Л.А. Венгер, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.А. Люблинская, В.С. Мухина, С.С. Степанов, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, и др.), специальной психологии (Т.Г. Богданова, И.Т. Власенко, Л.В. Занков, Е.М. Мастюкова, В.А. Лонина, В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, В.Г. Петров, Л.С. Цветкова, Ж.И. Шиф и др.), в том числе, при изучении детей с задержкой психического развития (Т.В. Егорова, С.Д. Забрамная, В.И. Лубовский, Л.И. Фатихова и др.). Анализ исследований показывает замедленность формирования мыслительных операций у детей с нарушениями развития по сравнению с нормально развивающимися детьми, а также различия в сроках формирования и созревания каждой из мыслительных операций у детей с разными вариантами дизонтогенеза.

Изложение основного материала статьи. Содержание данной статьи направлено на раскрытие особенностей мыслительных операций, умения старших дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) при восприятии художественного произведения абстрагироваться и понимать скрытый смысл содержания, последовательность событий, устанавливать причинно-следственные связи, отраженные в литературном и живописном произведениях. Эксперимент проводился на базе ГБОУ СОШ № 1151, корп. 1452 в Зел. АО г. Москвы. В исследовании участвовали 15 старших дошкольников с задержкой психического развития в возрасте 5-7 лет и 15 их сверстников с нормальным развитием в возрасте 5-7 лет. Диагноз детям с ЗПР был подтвержден заключениями ЦПМПК г. Москвы. Констатирующий эксперимент включал в себя задания, построенные с учетом методик, ранее апробированных в психологии (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) [5]:

1. направленное на выявление степени выраженности понимания скрытого смысла содержания, умения устанавливать причинно-следственные связи, отраженные в литературном произведении (сказка «Ежик» Г. Цыферова);

2. направленное на изучение умения понимать последовательность событий, строить умозаключения, устанавливать причинно-следственные связи в изображенной ситуации в живописном произведении («Сюжеты в картинках» Р. Радлова). Исследование проводилось в знакомом детям помещении, где были созданы условия для осуществления эксперимента в индивидуальной форме организации.

Задание 1. Изучение понимания литературного произведения.

Сказка «Ежик» Г. Цыферова.

Цель: понимание идеи литературного произведения, умение абстрагироваться от внешнего сюжета, видеть его скрытый смысл, устанавливать причинно-следственные связи, отраженные в сказке.

Инструкция: Ребенку читается сказка «Ежик» Г. Цыферова и задают следующие вопросы: «Про что эта сказка? О чем в ней говорится? Почему смеялся ежик? Почему в луже утром вместо звезды он нашел солнышко?».

Задание 2. Изучение умения понимать связь событий, строить последовательные умозаключения, устанавливать причинно-следственные связи в изображенной ситуации в живописном произведении «Сюжеты в картинках» Н. Радлова.

Цель: понимание связи, последовательности событий, умение анализировать, строить умозаключения, устанавливать причинно-следственные связи в изображении.

Инструкция: Взрослый показывает беспорядочно перемешанные карточки и говорит: «Здесь на всех рисунках изображено одно и то же событие. Нужно разобрать, с чего все началось, что было дальше и чем дело кончилось. Вот сюда (указывают место) положи первую картинку, на которой нарисовано начало, сюда – вторую, сюда – третью, сюда – последнюю». После того, как ребенок разложит все картинки, в протоколе фиксируют очередность картинок, а затем его просят рассказать по порядку о том, что получилось. Если ребенок разложил неправильно, ему задают вопросы, цель которых установить противоречие в рассуждениях, выявить допущенные ошибки.

Оценка выполнения заданий проводилась на основе количественного (3-х бальной системе, где 1 балл – низкая степень выраженности, 2 балла – относительная степень выраженности, 3 балла – высокая степень выраженности) и качественного анализа.

Качественная оценка осуществлялась по критериям, в оценке литературного произведения:

понимание идеи, умение абстрагироваться от внешнего сюжета, видеть его скрытый смысл, устанавливать причинно-следственные связи, отраженные в литературном произведении.

В оценке живописного произведения:

умение понимать связь событий нескольких изображений, строить умозаключения при установлении последовательности, причинно-следственные связи, отраженные в изображенной ситуации в живописном произведении.

Для статистической обработки результатов констатирующего эксперимента использовалась непараметрическая методика Манна-Уитни. Результаты исследования по выявлению особенностей мыслительных операций у старших дошкольников с ОНР и нормально развивающихся сверстников проявились в статистических показателях, обозначивших достоверные различия в высокой степени значимости ($p \leq 0,01$) по всем рассматриваемым критериям.

Количественные данные по методике Манна-Уитни показали неоднородность выраженности мыслительных операций у старших дошкольников с ОНР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками, что позволило дифференцировать их по трем степеням выраженности внимания: выраженно, относительно, слабо и определить особенности, устанавливая причинно-следственные связи при восприятии художественных произведений.

Сравнивая показатели понимания и анализа содержания литературного произведения (сказка «Ежик» Г. Цыферова) у детей с ЗПР и нормально развивающихся детей, были выявлены следующие особенности:

Высокая степень выраженности понимания и анализа содержания литературного произведения отмечена только у 27% нормально развивающихся детей, что характеризовалось полным пониманием идеи произведения, умением анализировать содержание литературного произведения, в том числе выделением главного героя, установлением и объяснением как внешних причинно-следственных связей (например, дети норма: в луже утром вместо звезды он нашел солнышко, потому что «звезды бывают ночью, а солнышко встает утром»), «наступил день, звезды сменило солнышко»), так и скрытых связей (например, дети норма: еж смеялся, потому что ... «там было просто отражение»), в луже утром вместо звезды еж нашел солнышко, потому что ... «утром бывает солнышко, а ночью звезды, звезды отражаются от неба и солнышко тоже»). Высокая степень выраженности проявилась в активном общении испытуемых с экспериментатором с использованием разнообразных речевых конструкций и положительном отношении к заданию (например, дети норма: «солнышко в луже отражалось вместо звезды, а ночью – звезда в луже была, но не настоящая, она тоже отражалась», «солнце отражалось, и ему стало непонятно и смешно, он подумал, что солнце и звезды бывают только на небе»).

Относительная степень выраженности понимания и анализа содержания сказки была обнаружена у 53% нормально развивающихся сверстников и 13% детей с ЗПР, которая характеризовалась в неточном понимании идеи произведения, анализе содержания литературного произведения только с помощью взрослого. В рассуждениях испытуемых в основном отмечена опора на внешние признаки сюжета (например, дети норма: «ночью солнышка не бывает», «звезда превращается в солнышко»; дети с ЗПР: «просто утро наступило», «солнышко тоже желтое, как звезды, но только светит утром и днем»), выделены трудности в установлении и объяснении скрытых связей (например, дети норма: еж смеялся, потому что ... «увидел у солнышка глаза»; дети с ЗПР: еж смеялся, потому что ... «солнышко», в луже утром вместо звезды нашел солнышко, потому что ... «ежик ночью пошел спать»); диалогическое общение характеризовалось односложными ответами со стороны детей, в формальном отношении к заданию.

Слабая степень выраженности понимания и анализа содержания литературного произведения у 20% нормально развивающихся детей и 87% детей с ЗПР характеризовалась отсутствием понимания идеи произведения, неспособностью проанализировать содержание литературного произведения даже с помощью взрослого, в том числе не умением устанавливать как внешние, так и скрытые связи. В диалоге наблюдались трудности при ответах на вопросы, неадекватных рассуждениях или их отсутствии, в формальном отношении к заданию (дети норма: ежик смеялся, потому что ... «больше места не было и было красное солнышко», дети с ЗПР: ежик смеялся, потому что ... «от солнца, оно грело», «любит смеяться», «солнышко стало грустным, когда ежик смеялся ... и солнышко сказала: «это не смешно»», в луже утром вместо звезды еж нашел солнышко, потому что ... «я уже забыл, мне мама и папа рассказывали, а я забыл»).

Сравнивая данные диагностического исследования, направленные на понимание и анализ изображенной ситуации живописного произведения, установление последовательности событий, причинно-следственных связей («Сюжеты в картинках» Н. Радлова), у детей с ЗПР и нормально развивающихся детей были выявлены следующие особенности:

Высокая степень выраженности понимания и анализа живописного произведения через установление последовательности событий у 47% нормально развивающихся детей и 7% детей с ЗПР характеризовалась четким пониманием динамики событий, умением объяснять данную последовательность и анализировать (например, дети норма: «заяц не умеет плавать, а утки и плавают, и летают»), в том числе это проявилось в самостоятельном выделении главных героев на картинках, установлении взаимоотношения между ними (что зайцу требуется помощь), понимании окружающей героев обстановки (что появились лягушки, которые отвлекли уток от цели). У детей отмечено умение составить связный рассказ, использование разнообразных речевых конструкций, в том числе построение диалогов между героями (например, дети норма: «... заяц заметил уток и решил попросить выполнить одну просьбу: «Дорогие утки! Вы такие красивые, и, наверное, плавать умеете. А я такой несчастный – не умею. Если вы меня перевезете до другого берега, я вас угощу

чем-нибудь вкусеньким». Утки посоветовались и сказали: «конечно, отвезем, а то мы давно не кушали»»). Отношение к заданию положительное, у некоторых детей проявилась эмпатия по отношению к героям (например, дети норма: «а как же заяц? Он же утонет !!! (изображая сильное переживание на лице)»).

Относительная степень выраженности понимания и анализа живописного произведения, установление последовательности событий обнаружена у 40% нормально развивающихся сверстников и 33% детей с ЗПР, что характеризовалось частичным пониманием последовательности событий, анализом картинок только с помощью взрослого, в том числе выделением несущественных деталей последовательности (например, дети норма: «зайцы ... не должны плавать на утках, а утки ... бояться зайцев», дети с ЗПР: «сначала утки подрались, потом помирились, потом увидели зайца...»), составлением рассказа со своей логикой изложения (например, дети норма: «заяц упал в водичку ... зайчика вытащили утки ... заяц сказал: «Спасибо». Утки ответили: «пожалуйста»», дети с ЗПР: «однажды заяц решил найти себе еду, он увидел лягушек и поплыл за ними, но утки оказались быстрее»). У данных детей выявлены сложности в рассуждениях: отмечено адекватное выделение главных героев, но существуют трудности в установлении взаимоотношений между ними, непонимание окружающей героев обстановки (например, дети норма: «заяц попросил уток, чтобы они перенесли его на другой берег. Утки испугались, что зайчик оказался тяжелее них»; «утки ..., наверное, поссорились, ... а заяц ... промок и заболел», дети с ЗПР: «заяц плюхнулся в воду, он хотел помыться»). Для данных детей характерно построение рассказа в большинстве случаев с наводящими вопросами, выстраивание примитивных диалогов (например, дети норма: «заяц сказал: «Привет», утки тоже сказали: «Привет»», дети с ЗПР: «утки зайцу: «Ты чего плаваешь на нас?». Заяц: «Простите»»). У них наблюдалось положительное отношение к заданию, не сопровождающееся эмоциональными реакциями.

Слабая степень выраженности понимания и анализа живописного произведения, установления последовательности событий была выявлена у 13% нормально развивающихся сверстников и 60% детей с ЗПР, которая характеризовалась не умением выстроить последовательность событий, описанием отдельно каждой картинки или его отсутствием, неадекватностью рассуждений или их отсутствием (например, дети норма: «заяц ныряет, как я; заяц здоровается на утках; заяц стоит на утках; утки едят лягушек», «двух уток хотели укусить лягушки, дети с ЗПР: «здесь нарисованы заяц и утки, а здесь еще лягушки, а здесь опять заяц и утки»). У детей данной группы наблюдалось не умения построить диалоги между героями, замена их односложными ответами, либо развернутые ответы, но не по заданной теме (дети с ЗПР: «заяц шел, шел ... встретил вот этих...даже не знаю, что сказал ...»). В большинстве случаев у детей зафиксировано формальное отношение к заданию или отказ (например, «не смогу!»).

Выводы. Диагностическая программа для выявления особенностей развития мыслительных операций (анализ, умозаключение, установление причинно-следственных связей, последовательности событий) старших дошкольников с ЗПР оказалась информативной. Данные эмпирического исследования свидетельствуют о незрелости изучаемых мыслительных операций старших дошкольников с ЗПР. Эксперимент показал неоднородность выраженности мыслительных операций у детей с ЗПР и преобладания у них относительной и слабой выраженности их развития. У старших дошкольников с ЗПР наблюдаются трудности в понимании идеи произведения, анализа содержания произведения, установлении последовательности событий, причинно-следственных связей, как при восприятии литературного произведения, так и изображенной ситуации сюжета в живописном произведении. Изучение особенностей мыслительных операций старших дошкольников с ЗПР показало необходимость коррекционной работы по формированию мыслительных операций, как необходимого условия их дальнейшего развития.

Литература:

1. Богданова Т.Г., Варламова О.И. Диагностика и коррекция развития познавательной сферы младших дошкольников. – М., 2016.
2. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. – М.: Педагогика, 1973. – 152 с.
3. Медведева Е.А. Специальное образование детей с трудностями в обучении (задержка психического развития) // Специальная педагогика / под ред. Н.М. Назаровой. – М., 2006.
4. Медведева Е.А. Познание мира культуры ребенком с ограниченными возможностями здоровья через искусство. Познавательно семиотическое и ценностно ориентационное развитие: теория, диагностика, практика. – М., 2015.
5. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / под ред. Г.А. Урунтаевой. – М.: Владос, 1995. – 291 с.
6. Степанов С.С. Диагностика интеллекта методом рисуночного теста. М: Изд. Академия, 1996.
7. Шепилова Е.Д. Особенности развития мышления у детей дошкольного возраста с ЗПР // Новая наука: От идеи к результату. – 2016. – № 6-1(90). С. 104-106.
8. Фатихова Л.Ф. Диагностика и формирование способности дошкольников с задержкой психического развития к установлению причинно-следственной связи между событиями // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2013. – № 4. – С. 34.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ВУЗЕ КАК ОБЪЕКТ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Формирование и развитие профессиональных навыков является одним из центральных моментов становления личности профессионала. В статье рассматриваются теоретико-методологические основы исследования целесообразно определить его проблемное поле; выявить приоритеты подготовки переводчиков на современном этапе; уточнить понятие, структуру и компонентный состав формирования профессиональных навыков с учетом современных тенденций широкой социокультурной среды, актуальных требований работодателя и собственных потребностей будущего специалиста в личностно-профессиональном становлении образовательном процессе совершенствования профессиональной подготовки студентов.

Ключевые слова: профессиональные навыки, профессиональные навыки, профессиональная личность, профессиональный опыт.

Annotation. The formation and development of professional skills is one of the central points in the formation of the personality of a professional. The article discusses the theoretical and methodological foundations of the study, it is advisable to determine its problem field; identify the priorities of training translators at the present stage; to clarify the concept, structure and component composition of the formation of professional skills, taking into account current trends in a wide sociocultural environment, the current requirements of the employer and the personal needs of the future specialist in personal and professional development in the educational process of improving students' professional training.

Keywords: professional skills, professional skills, professional personality, professional experience.

Введение. Прежде чем перейти к рассмотрению места профессиональных навыков в структуре профессиональной личности рассмотрим понятие навыка. Каждое умение содержит в себе совокупность профессиональных навыков, составляющих его содержательные и уровневые характеристики. С нашей точки зрения, профессиональное умение не может в обязательном порядке включать навыки. Если профессиональное умение либо недавно сформировано, либо реализуется в новых, непривычных условиях, в его структуре, скорее всего не будет представлен ни один профессиональный навык, в полной мере соответствующий требуемому умению.

Рассмотрим место профессиональных навыков в структуре профессиональной личности. О взаимосвязи понятия универсальных учебных действий и общеучебных навыков и навыков, можно сказать следующее. Понятие «универсальных учебных действий шире», чем понятие общеучебных навыков и навыков. Оно является показательным не только для учебной деятельности, но и для других видов деятельности, поэтому они носят не межпредметный, а метапредметный характер.

В профессиональном смысле навык часто рассматривается в качестве предпосылки навыка. Отсюда до сих пор в отечественном знании доминирует триада «знания - навыки - навык» как основа формирования личностного и профессионального опыта. С нашей точки зрения, понятие «профессиональное навыки» предварительно также можно трактовать как совокупность специальных знаний, представлений о профессиональной деятельности, обуславливающих способность человека к её выполнению с тем или иным качеством.

Профессиональные навыки представляют собой отдельный тип навыков. Отмечая специфические особенности профессиональных навыков, Т.В. Кудрявцев указывает, во-первых, что они направлены на решение специфических производственных задач с неопределенной зоной поиска; во-вторых, возможна многовариативность решений и выбора предпочтительного варианта; в-третьих, они имеют теоретико-практический характер - непрерывное сочетание и взаимодействие умственных и практических действий [1].

В зависимости от специальности и от функций, которые должен выполнять специалист на производстве, профессиональные навыки можно разделить на группы.

Изложение основного материала статьи. Профессиональные навыки представляет собой достаточно сложное образование, которое предполагает органичный синтез целого комплекса различных навыков. Например, структура профессиональных навыков, предложенная Т.Н. Шамовой, включает в себя интеллектуальные навыки (или познавательные) и коммуникативные навыки.

Н.М. Слаутина трактует интеллектуальные навыки как навыки успешно осуществлять мыслительные операции, опираясь на познавательную активность, применяя имеющиеся знания и навыки в момент оперативного разрешения проблемных ситуаций в ходе учебной или профессиональной деятельности, постановки и решения различного типа и класса задач [2]. Несомненно, что данные навыки выступают своеобразной теоретической основой профессиональной деятельности, однако её практическая основа представлена прежде всего общетрудовыми, а также специальными производственно-технологическими навыками, которые учеными проигнорированы.

Сложность процесса формирования профессиональных навыков предполагает определенные этапы в овладении теми или иными действиями, входящими в их состав. Следовательно, мы можем говорить об уровне сформированности профессионального навыка.

В определении уровней у В.И. Тесленко вызывает вопрос название первого - информационный уровень. Естественно это предполагает получение определенной информации студентами или учащимися в виде теоретических знаний, однако, профессиональные навыки - это уже процесс применения, использования полученных знаний на практике, для решения конкретных, например, производственных задач. Предлагая название третьего уровня как продуктивного, автор ставит под сомнение результат реализации двух других уровней. Из чего следует, что только при продуктивном уровне сформированное профессиональное навыки, в результате может быть произведен какой-либо продукт [3].

Профессиональные навыки, как и деятельность в широком смысле слова, состоит из ориентировочной основы и непосредственно исполнительской деятельности. Анализируя генезис ориентировочной основы деятельности (по З.А. Решетовой [4, С. 76]), мы соотнесли этапы её развития с уровнями сформированности профессионального навыка и характером практического задания.

Критерием качества подготовки современных выпускников вузов является система компетенций, позволяющая формировать социально-профессиональную компетентность специалиста.

Ее структура включает в себя набор связанных между собой компетенций, формирующихся и развивающихся в процессе освоения образовательных программ.

Усилия педагогической науки, а следом за ней и практики сегодня основываются на концепции, согласно которой, основным результатом обучения должно быть навыки учиться. Поэтому ключ к решению поставленной задачи – это интенсификация учебного процесса. Студента надо учить методикам навыки добывать знания через полученный в процессе образования фундамент.

Студент уже во время обучения, наряду с минимумом полученных профессиональных знаний должен получить основу самообразования, навыки гибко адаптироваться к быстро меняющейся социальной и производственной среде, что позволит в дальнейшем выработать самостоятельность мышления специалиста. Одно из направлений решения данной задачи мы видим в изменении методики образовательного процесса для студентов и работы педагогов.

Таким образом, под профессиональными компетенциями студентов мы понимаем желание и способность обучающегося самостоятельно анализировать и решать важные профессиональные проблемы, на основе полученных знаний, навыков, приобретённого опыта в учреждениях высшего профессионального образования.

Профессионал проявляет свою компетентность в способности быстро и эффективно решать поставленные задачи, требующие беглости и ясности мышления, навыки найти выход в любых ситуациях, предоставляя максимально оптимальный ответ, исключающим возможность ошибки. Поэтому наличие сформированных профессиональных компетенций на высоком уровне является одной из основных задач системы развития высшего профессионального образования.

Мы разделяем мнение В.С. Цетлина о том, что под критерием следует понимать относительную, устанавливающуюся на какой-то шкале количественную характеристику, отмечающую качественное состояние субъекта, а под показателем – абсолютную количественную характеристику. Если "уровень" рассматривается как шкала измерения меры, степени качества, способности субъекта (например, совершать определенные действия), то в данном случае "уровень", следовательно, должен определяться набором объективных факторов – критериев и показателей [5].

Сегодня, когда возросла конкуренция на рынке образовательных услуг, многие ученые и практики отмечают, что главная задача педагогического коллектива и каждого преподавателя – не только обладать прекрасными профессиональными знаниями, но и владеть новыми педагогическими технологиями, реализуемыми в контексте стратегии углубления мотивации получения знаний и навыков.

Мы разделяем взгляд Н.М. Борытко на педагогическое условие как внешнее обстоятельство, оказывающее влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата [6]. Также мы согласны с точкой зрения В.И. Андреева, считающего, что педагогические условия представляют собой результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения... цели» [7, С. 124].

В целях оптимизации дидактического процесса педагогические условия создаваться заранее, с опережением хода развития психических качеств личности, до момента начала их самостоятельного функционирования (Л.С. Выготский [8, С. 449]). Следовательно, необходимо заранее конструировать условия, важные для эффективного развития психики индивида, формирования его навыков и умений.

Наибольшую эффективность учебно-профессиональной деятельности обеспечивает, как утверждают Н.Х. Валеева и Х.М. Валеев, интеграция двух подходов, которую целесообразно назвать контекстно-личностным [9]. Мы считаем возможным интегрировать все перечисленные подходы, так как они дополняют друг друга, но ведущими будут личностно ориентированный и контекстный.

Данная тенденция детерминирует изменение целей и задач, стоящих перед образованием как социальным институтом. Получается, что сегодня образование должно быть, прежде всего ориентировано не на то, чтобы студенты стали профессионалами в одной области, получили определенную специальность, квалификацию, а чтобы сформировать у молодежи предпосылки к непрерывному образованию в течение всей жизни, к получению новых профессий, формированию новых профессиональных навыков и умений.

В современных социально-экономических и политических условиях приоритетной должна выступать ориентация на личностную ценность профессионального образования. Такой подход обуславливает достаточно тесную связь между внутренними (познавательными) и внешними (социокультурными) мотивами образовательной и самообразовательной активности обучающегося.

Только при наличии данного синтеза, как фундамента, успешного процесса профессионального обучения возможна подготовка действительно высококвалифицированного специалиста. Особое внимание при этом нужно уделять формированию индивидуальной психологической мотивации, так как по результатам ряда исследований у студентов доминируют внешние мотивы получения профессионального образования [10].

Однако внешние мотивы не стимулируют в должной мере профессиональное развитие студентов, превращают процесс обучения в вынужденную деятельность, лишая её аксиологического смысла.

Мы разделяем мнение Н.Е. Эргановой, о том, что система профессионального обучения в широком смысле, представляет собой единство содержания, форм и дидактических средств обучения, которые при определяющей роли содержания учебного материала обеспечивают последовательное и оптимальное овладение учащимися рабочими приемами, трудовыми операциями и видами работ, характерными для конкретной профессии [11 (курсив наш - О.Ц.)].

Не случайно модернизация системы высшего специального образования, которая происходит в настоящее время, связана прежде всего с изменением и совершенствованием его содержания.

Одним из направлений этого процесса является разноуровневая интеграция: горизонтальная, предполагающая взаимодействие ВУЗов между собой и вертикальная – взаимодействие Вузов и вузов. В

соответствии с рассматриваемой проблемой (формирование профессиональных навыков студентов Вуза) для нас особое значение имеет вертикальная интеграция, которой охвачено значительное число современных учреждений системы профессионального образования.

С нашей точки зрения, такой подход не всегда оправдан, так как реалии развития современной экономики, производства требуют выполнения аналогичных функций и от специалистов со высшим образованием. Кроме того, многолетние наблюдения за выпускниками высшей школы и отзывы работодателей о них позволяют констатировать недостаточность практической подготовке таких специалистов. Излишняя теоретизированность вузовских учебных курсов часто обуславливает отрыв от реальной практики и необходимость учиться заново, но уже на рабочем месте, что негативно сказывается на карьере выпускника вуза.

Данная проблема в течение нескольких лет обсуждается специалистами, работающими в области педагогики высшей школы, подчеркивается важность усиления практической подготовки, повышения её удельного веса в содержании вузовского образования (Е.Н. Исаев, Ю.В. Варданын, А.В. Купавцев [12]).

Тенденция к непрерывности профессионального образования, отраженная в программе развития высшего профессионального образования в России, предполагает пересмотр его содержания в высших учреждениях: техникумах и ВУЗах [13].

Однако, с другой стороны, нельзя буквально понимать непрерывность образования. А.Н. Андреев, Ю.П. Минаев и П.И. Самойленко подчеркивают, что «...работа техника, инженера...требует различного образования не только по продолжительности его получения, но и по содержанию. Причем некоторая необходимая часть образования техника может быть не столь необходимой для инженера...» [14].

Не случайно учебно-воспитательный процесс в высшем учебном заведении является более практико-ориентированным, чем в вузе. Для формирования у студентов профессиональных навыков высокого качества, способности применять теоретические знания на практике в содержании обучения важно предусмотреть разнообразные виды деятельности, необходимые для работы с данными знаниями (по Н.Ф. Талызиной) [15].

Выводы. Исходя из вышесказанного, следует сделать вывод о том, что практическая деятельность должна занимать одно из ведущих мест в учебном процессе.

Одним из условий совершенствования содержания учебного материала по всем предметам должно стать усиление практической составляющей курсов, за счет разработки практических задач, заданий, связанных с выполнением профессиональной деятельности.

Особую роль в этом плане играет непосредственно производственная практика, которая является продолжением учебно-производственной, способствующей осознанному овладению профессиональными навыками, и в современных условиях должна организовываться и осуществляться в русле интеграции образования и производства. При этом в обязательном порядке необходимо учитывать специфику социально-экономических аспектов регионального компонента.

Производственное обучение выступает основой всего учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении, поэтому ему уделяется особое внимание. Производственное обучение представлено определенной квазипрофессиональной и профессиональной деятельностью (как цепь действий, по А.Н. Леонтьеву [16]), в ходе выполнения которой и происходит формирование профессиональных навыков.

Практика для получения первичных профессиональных навыков проводится в на базе учебных кабинетов, лабораторий, учебных мастерских, компьютерных классов.

Профессиональные навыки приобретаются студентами в процессе изготовления полезной продукции, выполнения сложных видов работ, иногда по заказам базового предприятия или органов профессионального образования.

Здесь особое место отводится такой форме работы как экскурсии-практикумы, во время которых студенты не только имеют возможность познакомиться с основами работы предприятий, но и выполняют простые производственные операции, что значительно повышает интерес учащихся к выбранной профессии.

К сожалению, сегодня одной из наиболее острых проблем в процессе формирования профессиональных навыков студентов ВУЗа, их профессиональной компетенции является резкое сужение базы производственной практики, а, следовательно, и возможности дальнейшего трудоустройства, уменьшение спроса на специалистов с высшим образованием.

В ряде случаев эта объективная причина приводит к смещению акцента учебно-воспитательного процесса в сторону теоретического обучения, формирования профессиональных навыков на тренажерах.

Не всегда получается у учреждений высшего профессионального образования установить взаимовыгодные отношения с базовыми предприятиями, что влечет поиск средств на оплату, например производственной практики студентов. Чаще всего таких средств учебные заведения не имеют. С этой проблемой сталкивается большинство профессиональных учебных заведений всех профилей и уровней во всем мире.

Высокие требования к уровню подготовки преподавательского состава ВУЗов обусловлены не только самой спецификой педагогической профессии, но и требованиями государственного образовательного стандарта 2-го поколения, содержанием образования, необходимостью разработки оригинальных педагогических технологий, реализации методов активного обучения студентов, грамотного моделирования их квазипрофессиональной деятельности.

Литература:

1. Пастух И.А., Пивоварова Л.Н. Добровольческая деятельность и ее влияние на формирование уровня саморегуляции и мотивации у студентов / Подготовка медицинских кадров и цифровая образовательная среда материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 84-й годовщине КГМУ. Под редакцией В.А. Лазаренко, П.В. Калущкого, Н.Б. Дрёмовой, А.И. Овод, Н.С. Степашова. 2019. С. 451-455.

2. Бодаева Е.А. Исследование волевой саморегуляции студентов психологического факультета на разных этапах обучения в вузе / Проблемы теории и практики современной психологии. Материалы XV ежегодной Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. 2016. С. 273-275.

3. Карнаухов Н.В., Карнаухова Т.И. Саморегуляция учебно-познавательной деятельности студентов в условиях музыкально-инструментальной подготовки / Музыкальное и художественное образование в современном мире: традиции и инновации Сборник материалов Международной научно-практической

конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». 2017. С. 669-677.

4. Cleary T.J., Zimmerman B.J. Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. *J Appl Sport Psychol.* 2001; 13: 185-206.

5. McDougall J., Evans J., Baldwin P. The importance of self-determination to perceived quality of life for youth and young adults with chronic conditions and disabilities. *Remedial and Special Education.* 2010; 31 (4): 252-260.

6. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: Монография / Науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. 181 с. [Электр. ресурс]. URL: <http://pedlib.ru> (дата обращения: 18.10.2015).

7. Андреева А.Р., Борзилова Н.С. Особенности защитно-совладающего поведения студентов с разным уровнем саморегуляции / теоретические и прикладные аспекты деятельности психологической службы вуза сборник материалов Международной научно-практической конференции. 2017. С. 176-184.

8. Банщикова Т.Н., Ширяева И.С., Польшенко О.В. Осознанная саморегуляция и адаптация к учебной деятельности и учебной группе иностранных студентов / личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики материалы II Международной научно-практической конференции. Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. 2017. С. 27-33.

9. Воронцова Е.Г. Исследование самоэффективности и саморегуляции студентов технического вуза в контексте регуляторного подхода / Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2017. Т. 20. С. 11-20.

10. Бобух О.А., Борзилова Н.С. Учебная мотивация студентов с разным уровнем саморегуляции поведения / теоретические и прикладные аспекты деятельности психологической службы вуза сборник материалов Международной научно-практической конференции. 2017. С. 184-190.

11. Ryan R.M., Deci E.L., Grolnick W.S. Autonomy relatedness, and the self: their relation to development and psychopathology. In: Cicchetti D, Cohen D.J., editors. *Developmental Psychopathology: Vol. 1 Theory and Methods.* Oxford, UK: Wiley; 1995. pp. 618-655. (Wiley Series on Personality Processes).

12. Капшов А.В., Колесникова Е.И. Медиаторный подход в развитии саморегуляции студента / Эффективность личности, группы и организации: проблемы, достижения и перспективы Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С. 262-264.

13. Дерябина Е.А. Методика оценки индивидуальных стратегий саморегуляции функциональных состояний студентов / Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-1. С. 319-326.

14. Антонов Ю.Г., Шеянова С.В., Шаронова Е.А. Мордовский сказочный эпос как средство этнокультурного образования и развития личности / Финно-угорский мир. 2018. Т. 10. № 1. С. 18-28.

15. Макунина О.А. Особенности саморегуляции поведения студентов-спортсменов в условиях сочетанной деятельности / физическая культура и спорт в жизни студенческой молодежи Материалы 2-й международной научно-практической конференции, посвящённой 300-летию города Омска. - [Электронное издание]. 2016. С. 19.

16. Прохоров А.Д. Синдром эмоционального выгорания у студентов в процессе учебы: причины и саморегуляция / Проблемы эффективного использования научного потенциала общества. Сборник статей Международной научно-практической конференции: в 2 частях. 2017. С. 91-95.

Педагогика

УДК 373.2

студентка группы ДО-16 Николаева Кюнная Александровна

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

кандидат педагогических наук, доцент Баишева Мария Ивановна

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

ВОСПИТАНИЕ ГЕНДЕРНОГО ДОСТОИНСТВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЯХ

Аннотация. Цель исследования – выявить и обосновать педагогические условия формирования гендерного достоинства у мальчиков на этнокультурных ценностях родного народа. Научная новизна заключается в обосновании методологических предпосылок и содержания формирования гендерного достоинства у детей старшего дошкольного возраста на этнокультурных ценностях народа саха. В исследовании применен комплекс взаимодополняющих подходов и методов: системно-деятельностный подход, Indigenous Methodology, культурологический, аксиологический. В результатах исследования отражены: принципы традиционной системы воспитания мальчиков у народа саха, результаты констатирующего исследования, основные направления работы в ДОО, задачи и содержание практической работы с детьми на этнокультурном материале народа саха. В заключении подчеркивается, что формирование основ гендерного достоинства у детей эффективно, когда осуществляется в специально разработанной системе образовательной деятельности с учетом природосообразности и психологических, психофизиологических особенностей развития мальчиков.

Ключевые слова: дошкольники, мальчики, гендерное достоинство, этнокультурные традиции, методы, направления, содержание.

Annotation. The purpose of the study is to identify and justify the pedagogical conditions for the formation of gender dignity in boys on the ethno-cultural values of their native people. The scientific novelty of the study is to substantiate the methodological basis and content of effective formation of gender perceptions and gender dignity in children of older preschool age on the ethno-cultural values of the Sakha people. The study uses a set of complementary approaches and methods: system-activity approach, Indigenous Methodology, cultural, axiological. The results of the study reflected the principles of the traditional system of education for boys of the Sakha people, the results of ascertaining research in OED, the main areas of work to Doo, objectives and contents of practical work with children in the age groups of kindergarten ethnic material of the Sakha people. In conclusion, it is emphasized that the formation of the foundations of gender dignity in older preschool children is effective when it is carried out in

a specially developed system of educational activities, taking into account the natural conformity and psychological, psycho-physiological characteristics of the development of boys.

Keywords: preschool children, boys, gender dignity, ethno-cultural traditions, methods, directions, content.

Введение. В условиях изменений социокультурной жизни общества наблюдается тенденция к трансформации поведенческих стереотипов мужественности и женственности.

По утверждению Л.В. Градусовой, «Отечественную педагогику на протяжении длительного времени отличала «бесполость», т.е. одинаковый унифицированный подход в воспитании мальчиков и девочек [2, с. 5].

Обращение к проблеме формирования гендерного достоинства у мальчиков обусловлено:

- недостаточностью внимания в образовании на гендерные особенности детей и отсутствием программно-методического обеспечения проблемы в дошкольных образовательных организациях;
- отсутствием исследований по проблеме воспитания гендерного достоинства у мальчиков дошкольного возраста;
- снижением показателей по развитию физических качеств личности детей;
- ростом увлеченности мальчиков женскими манерами в поведении и видами деятельности, т.е. гендерной дисфорией.

Исследования Л.В. Градусовой, В.Д. Еремеевой, Т.П. Хризман, Т.А. Репиной, Н.Е. Татаринцевой [2; 3; 4; 5] и др. внесли содержательный вклад в становление научно-методологических основ гендерного воспитания детей дошкольного возраста. В трудах ученых гендерная воспитанность детей определяется как сложное генетически обусловленное и социально формируемое образование. По утверждению Л.В. Градусовой, «гендер» понимается как социальный пол, специфический набор культурных и поведенческих характеристик, которые определяют социальное поведение мужчин и женщин [2, с. 15].

Важность проблемы в дошкольном периоде жизни отражена в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [6]. В стандарте подчеркивается, что гендерные особенности поведения в дошкольном возрасте совершенствуются под влиянием других людей в условиях социального взаимодействия, когда ребенок приспосабливается к выполнению в обществе (социуме) социальных ролей.

Цель исследования: изучить и обосновать эффективные педагогические условия формирования гендерного достоинства у мальчиков на этнокультурных ценностях родного народа.

Научная новизна исследования заключается в обосновании педагогических условий эффективного формирования гендерного достоинства у детей дошкольного возраста на этнокультурных ценностях народа саха.

Методы исследования. В исследовании применен комплекс взаимодополняющих методов: системно-деятельностный, Indigenous Methodology, культурологический, аксиологический. Системно-деятельностный метод предполагает развитие личности как обучающегося и развивающегося субъекта деятельности; Indigenous Methodology ориентирует исследование на обогащение проблемы интерпретацией этнокультурных ценностей и образцов поведения как необходимого условия развития созидательной личности. Аксиологический подход учитывает воспроизводство национальных ценностей в мотивы и смысл поведения личности. Культурологический принцип рассматривает личность ребенка как субъекта культуры.

Результаты исследования. В результате изучения научно-теоретических основ проблемы установлено, что «анатомо-физиологические различия между мальчиками и девочками обнаруживаются уже в эмбриональном периоде: под влиянием половых гормонов формируются некоторые особенности развития мозга» [4]. Т.П. Хризман в своих трудах подчеркивает, что у девочек и мальчиков дошкольного возраста «разная стратегия мозга», их эмоции имеют разную генетическую основу. Потому «уже в раннем возрасте нельзя подходить с одной меркой к развитию психики мальчика и девочки» [3, с. 8]. Н.Е. Татаринцева считает, что «до сих пор остается нерешенными «вопросы о содержании понятий «мужественность» («женственность») применительно к дошкольному возрасту, неясна природа и сущность полоролевых ценностей и их место в содержании воспитания...» [5, с. 6].

Концептуальное осмысление основополагающих проблем гендерного образования убеждает в том, что его модернизация невозможна без учета сложившихся народных традиций в полоролевом воспитании. У всех народов испокон веков существуют собственные традиции воспитания мальчиков и девочек. У народа саха такая система воспитания мальчиков называется «Ученье боотуров» («Ученье богатырей»). Система предусматривает физическое и духовно-нравственное совершенство сильной половины человечества как «охраняющей, оберегающей, организующей» силы [1].

Формирование гендерного достоинства у детей базируется на основополагающих принципах «Ученья кут-сур», т.е. традиционной системы воспитания детей народа саха: чол кут - биологизма; дьон тэнинэн - социологизма; сайдыы суолунан – гуманизма; киһилии буолуу – духовности.

В системе воспитания мальчиков данные принципы предусматривают:

- биологизма - взаимообусловленность развития личности, его души, духа, судьбы от внешних воздействий природы, среды, генетических факторов;
- социологизма – рассмотрение человека как субъекта общества, определяемой им позицией в социуме, но как личность созидательной и воспроизводящей;
- гуманизма - воспитание человечности, утверждение веры в величие человека, духовное, интеллектуальное совершенство;
- духовности - приоритетность духовных ценностей, стремление личности к духовно-нравственному самосовершенствованию и воспроизводству ценностей в личностное поведение и ориентиры.

Предпринятое нами исследование проводится на базе двух детских садов г. Якутск: МБДОУ №21 «Кэҥээри» и №51 «Кэскил». В МБДОУ «Кэскил» открыты шесть отдельных групп для девочек и мальчиков.

На констатирующем этапе исследования нами изучены базовые уровни развития ценностных представлений мальчиков о мужественности, особенности поведения и уровни гендерной дифференциации мальчиков в процессе игровой деятельности. Количественно-качественная обработка результатов констатирующего эксперимента показала, что у детей наблюдаются средние (55%) и низкие (45%) уровни ценностных представлений о мужественности как важном качестве личности мальчиков-мужчин. Мужественность у детей ассоциируется в основном как физическая мощь и храбрость. Дети не отмечают

сущностные характеристики личности. Выявление особенностей полоролевого поведения мальчиков осуществлялось по методике Т.А. Репиной. Обнаружено, что 60% мальчиков знают свою гендерную принадлежность, но представления о поведенческих признаках своего пола у них ограничены. Проявления полоролевого поведения мальчиков отчетливо выделяются детьми лишь в «мужских» профессиях». У мальчиков недостаточно содержательны представления об эталонах мужского поведения в обществе. Выявление уровней гендерной дифференциации осуществлялось методом наблюдения. Обработку данных наблюдений проводили с учетом частоты предпочитаемых сюжетов игр, ролей, привлекающих и предпочитаемых мальчиками партнеров в игре.

Результаты констатирующего этапа исследования выявили имеющиеся пробелы в гендерном образовании детей. По итогам анализа преемственной деятельности педагогов с родителями также выяснено, что в семье нет отчетливого видения приоритетов в гендерном воспитании детей.

В связи с этим нами обоснованы концептуальные и процессуальные основы гендерного образования детей; разработана парциальная программа «Воспитание гендерного достоинства у мальчиков в условиях ДОО».

Управление гендерным образованием в ДОО предусматривает следующие направления:

1. Психолого-педагогическое сопровождение педагогов ДОО по повышению профессиональной компетентности в гендерном образовании детей.

2. Педагогическое просвещение родителей по воспитанию культуры гендерного поведения и гендерного достоинства личности детей.

3. Организация образовательной деятельности с детьми по формированию основ гендерного достоинства личности.

Основными задачами образовательной деятельности с детьми являются: формирование гендерной идентичности, гендерной открытости и гендерной терпимости. Акцент в образовательной деятельности делается на формирование у мальчиков ценностных представлений о мужественности и на воспитание культуры отношения их к слабому полу.

Образовательная программа структурирована по девяти тускулам (подпрограммам) становления созидающей личности (Айыы киһитэ):

1. Мужчина-сын - продолжатель рода и защитник благополучия семьи-рода-народа-нации («Удьуор утума»);

2. Мужчина-сын несет ответственность за единение с природой («Ученье Байанай»);

3. Мужчина-сын - трудолюбив, физически вынослив. Он – хозяин своего благосостояния («Тойон хаан киһи»);

4. Мужчина-сын живет в согласии и сплоченности («Хотой Айыы утума»);

5. Мужчина-сын творчески увлечен и имеет любимое ремесло («Кыдай Бахсы удьуора»);

6. Мужчина-сын - блюститель миролюбия, порядочности и честности («Ураанхай удьуора»);

7. Мужчина-сын – чье «око зоркое, а тело - мудрость» («Сээркээн Сэһэн – интеллектуальное развитие»);

8. Мужчина-сын - судьба - всегда в его руках (Одун Хаан, Чынгыс Хаан уураага»);

9. Мужчина-сын - творец и созидатель жизни (Айыы киһитэ»).

В данных подпрограммах-тускулах предусмотрены идея и суть становления созидающей личности. Тускулы выполняют познавательную, моделирующую, контролирующую, регулирующую, прогнозирующую функции в становлении созидающей личности. Подпрограммы ориентируют, иницируют, предупреждают, управляют, организуют процесс становления и развития созидающего человека Айыы.

В технологии образовательной деятельности с детьми применяются методы проблемного, эвристического обучения, ИКТ, проектов, ситуационные анализы, методы духовно-нравственного и продуктивного чтения.

Выводы. По результатам проведенного исследования мы пришли к выводам, что формирование основ гендерного достоинства у детей старшего дошкольного возраста эффективно, когда:

- задачи поставленной проблемы реализуются в специально разработанной системе образовательной деятельности, которая основывается на традиционных культурных ценностях родного народа;

- в содержании и технологии работы с детьми учитываются природосообразность, психологические, психо-физиологические особенности развития мальчиков.

Достоверность исследования подтверждается позитивной динамикой развития детей, эффективной работой педагогов ДОО с семьями, постоянным отслеживанием результатов образовательной деятельности с детьми.

Литература:

1. Баишева М.И., Григорьева А.А. Этнопедагогические воззрения народа саха: монография. - Новосибирск: Изд-во Наука РАН, 2008. - 168 с.

2. Градусова Л.В. Гендерная педагогика. - М.: Флинта, 2016. - 176 с.

3. Еремеева В.Д., Хризман Т.П. Мальчики и девочки — два разных мира. Нейропсихологи - учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. - СПб.: Тускарора, 2003. - 184 с.

4. Репина Т.А. Проблемы полоролевой социализации детей. - М. - Воронеж, 2009. - 300 с.

5. Татаринцева Н.Е. Теоретико-методологические основы и практика полоролевого воспитания детей дошкольного возраста: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - Ростов н/Д, 2011. - 50 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования / Российская газета. 2013. Федер. вып. №6241. 25.11.2013 г.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Новоселеская Дарья Ильинична
Краснодарское высшее военное училище имени генерала армии С.М. Штеменко (г. Краснодар)

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье особое внимание уделено проблемам интенсификации учебной деятельности студентов, повышению уровня изучения иностранного языка в вузе; рассмотрены информационно-коммуникационные технологии, предоставляющие возможности для эффективного изучения иностранного языка, не только в рамках образовательных программ, но и на основе самообразования; особое внимание уделено таким обучающим средствам, как web-чатам, интернет-ресурсам, имеющим доступную форму изложения; социальным сетям, предлагающим взаимодействие с носителями языка.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, иностранный язык, электронный словарь, электронные приложения, тематические сайты.

Annotation. The article focuses on the problems of intensification of educational activities of students, increasing the level of learning a foreign language at the University; information and communication technologies that provide opportunities for effective learning of a foreign language, not only within the framework of educational programs, but also on the basis of self-education; special attention is paid to such training tools as web chats (promote communication in the process of self-education), Internet resources that have an accessible form of presentation; social networks that offer interaction with native speakers.

Keywords: information and communication technologies, foreign language, electronic dictionary, electronic applications, thematic sites.

Введение. Процесс глобализации затрагивает все сферы системы образования, предопределяя необходимость соотнесения сферы профессиональной деятельности с требованиями к компетентности современного специалиста. Освоение современного информационно-коммуникационного пространства определяет необходимость овладения унифицированным инструментом взаимодействия на основе английского языка. Будущим выпускникам высшего учебного заведения, в какой бы сфере они не работали, необходимы навыки, способствующие взаимодействию, осуществлению профессионального саморазвития. Подготовка высокопрофессиональных специалистов, владеющих не только теоретическими знаниями и практическими навыками по специальности, но и современными средствами коммуникации, знанием иностранного языка – полностью согласуется с главной задачей вузов [8]. Знание иностранного языка способствует повышению профессиональной культуры, создает возможности свободно ориентироваться в научных исследованиях по изучаемой области знаний [10]. Перед преподавателями вузов стоит задача не только создать условия для изучения иностранного языка, но и целенаправленно мотивировать студентов на его освоение, как необходимой компетентности для осуществления профессиональной деятельности. Изучение иностранного языка должно быть профессионально направленным, способствовать решению познавательных и коммуникативных потребностей студентов.

Отечественные исследователи (И.А. Зимняя [2]; А.А. Леонтьева [3] и др.), считают, что профессиональная направленность обучения иностранным языкам студентов в вузе позволит сформировать способность к самостоятельному самосовершенствованию. Особую актуальность приобретает профессиональная направленность иноязычной подготовки, связанная с формированием способности к осуществлению коммуникации в профессиональных ситуациях, межкультурных контактах, готовности к самообразованию в трансформирующемся многоязычном мире, мобильность и гибкость в решении задач профессиональной сферы деятельности [7].

Изложение основного материала статьи. Современные информационные технологии на занятиях английского языка в вузе, приобретающие все большую популярность, основаны на внедрении современных технических средств и методик преподавания, имеющих компетентностно-ориентированную направленность [11], обеспечивающую максимальное вовлечение студентов в процесс обучения. Среди традиционных интернет-технологий в обучении иностранным языкам популярностью пользуются видеоконференции, чаты, группы новостей, блоги, конкордансы, RSS [6]. К современным технологиям относят вики-технологии, способствующие интенсификации групповой работы; боты – сервисы, позволяющие хранить и обмениваться текстами и другой информацией; программное обеспечение для дистанционного обучения [12].

Наиболее эффективными в процессе изучения английского языка в вузе становятся:

- web-чаты, способствующие общению в процессе самообразования;
- интернет-ресурсы, основанные на оригинальном материале, имеющем доступную форму изложения;
- социальные сети, предлагающие взаимодействие с носителями языка.

Web-чаты, в процессе дополнительного самостоятельного изучения английского языка, представляют возможность общения с иностранцами на основе сети Интернет. Многообразные программы, представленные в Web-чатах, направлены на содействие разговорной практики, освоение грамматики, необходимой для общения. Одним из популярных сайтов стал Italki, который первоначально предназначался для неформального общения. Постепенно данный сайт стал использоваться для освоения английского (и не только) языка при помощи Skype. В процессе самостоятельного совершенствования, italki может быть использован для общения в сети Интернет на основе широкого круга вопросов – от знакомства, до общения по профессиональным вопросам, поиска партнеров для решения научно-познавательных задач. Использование формата italki может быть рекомендовано для студентов, желающих получить разговорную практику в интенсивном разговорном режиме.

Языковая социальная сеть Speaky (версия – Gospeaky) позволяет общаться в текстовом чате, фиксировать и исправлять сообщения на иностранном языке, редактировать отдельные фразы в чате, совершенствовать как разговорную, так и письменную речь. Практика обучения иностранного языка в вузе, свидетельствует, что целесообразно использовать сайт Flirting, появившийся в 1998 году. Данный сайт хорошо известен студентам, стремящимся к совершенствованию своей практики в освоении иностранного языка, к расширению круга знакомств в выборе носителя языка, близкого по профилю профессиональной

деятельности. Программа Tandem, хотя и не является сайтом, позиционируется как приложение для поиска профессионально-направленной информации, и, прежде всего, собеседников, близких по профессии, познавательным интересам, интеллектуальному уровню и др., также весьма эффективна в процессе совершенствования навыков общения.

Интернет-ресурсы в настоящее время приобретают все большую популярность как новые информационные технологии, направленные на достижение нового качества обучения иностранным языкам. Использование при изучении иностранного языка в вузе информационных технологий позволяет успешно решать такие педагогические задачи, как:

- индивидуализация учебного процесса на основе учета познавательных интересов студентов;
- повышение и интенсификация результативности учебного процесса;
- активизация самостоятельности студентов в учебной и научно-познавательной деятельности средствами иностранного языка;
- интерактивность.

Как свидетельствует практика, наиболее эффективными стали:

- виртуальное общение с носителями языка, способствующее осмыслению современного языка, изучения культуры;
- участие в телекоммуникационных международных проектах, олимпиадах, в голосовых чатах;
- перспектива участия в международных научных журналах, публикация материалов на иностранном языке.

Использование информационно-коммуникационных технологий предполагает систематизацию изучаемого материала с использованием сайта «Английский с собой» (English To Go <http://www.english-to-go.com/>), создающего ряд преимуществ, заключающихся в аутентичности изучаемого материала, его дифференциации исходя из разноразовности подготовки студентов. При освоении основных направлений изучения иностранного языка, необходимо уделять внимание всем видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо и пр.), с привлечением оригинальных газетных текстов с обязательным контролем, включающим работу над лексическим материалом, коммуникативные упражнения, лингвистический анализ устных или письменных высказываний. В данном контексте анализируются фразеологизмы, неологизмы, общепринятые и часто используемые пословицы и поговорки, отражающие специфические особенности функционирования изучаемого языка.

Особое значение имеют сайты, способствующие беглому и грамотному чтению (www.looksmart.com; www.ask.com; www.readinga-z.com и др.). Одной из эффективных форм освоения иностранного языка стала электронная почта, международный обмен письмами, предлагающий установление переписки для выполнения совместных проектов, обсуждения последних достижений в профессиональной сфере деятельности и пр. Наряду с уже широко используемыми поисковыми системами (Rambler <http://www.rambler.ru>, Яндекс <http://www.yandex.ru> и др.), можно обращаться к сайту World Wide Words <http://www.worldwidewords.org/>, который предоставляет электронные словари и пособия. Отметим, что при изучении иностранного языка, познавательная активность тесно связана с самостоятельностью. Данная работа, интегрирующая самообразовательные виды деятельности студентов, связана с использованием различных видов словарей. На смену традиционным бумажным словарям, приходят электронные словари, в которых присутствует компьютерная лексикография. Так, например, электронный словарь ABBYY Lingvo x5, представляет собой интегративный источник, включающий словари, грамматические справочники, разговорники, аудио- и видеоматериалы. Использование базы данных электронного словаря позволяет развивать у студентов навыки лексикологии в контексте, закреплять и повторять лексические единицы при помощи специального тренажера, совершенствовать произношение отдельных лексических единиц и фраз, формировать необходимый тезаурус как свод понятий в сфере английского языка. Рассматриваемые интернет-ресурсы, и, прежде всего, high-tech, включают исчерпывающую информацию о британском и американском вариантах произношения. Наиболее эффективными можно назвать такие online-словари: Cambridge Dictionaries – <http://dictionary.cambridge.org>; Compact Oxford Dictionary – <http://oxforddictionaries.com/?attempted=true>; Longman Dictionary – <http://www.ldoceonline.com>; Macmillan Dictionary Online – <http://www.macmillandictionary.com>. Отметим, что, работа со словарями требует систематической работы, достаточного уровня интеллекта, дополнительной работы, так как в сети Интернет, достаточно много ресурсов, ориентированных на изучения английского языка. Приветствуется, когда студенты берут на себя функцию активного поиска необходимой информации, поиска эффективных словарей. Так, привлечение сайта THE YOUNG VOICES OF THE WORLD, как открытого форума, требует большой предварительной работы (поиски электронного адреса, осуществление обратной связи и пр.) [5], что формирует самостоятельность, направленной на самореализацию [9].

Социальная сеть в системе овладения иностранным языком в вузе, представляет собой инструмент, позволяющий использовать:

- электронную почту;
- возможности телеконференций и видеоконференций;
- возможность публикации научно-исследовательской работы;
- созданные собственные домашние странички для осуществления обратной связи;
- доступ к информационным ресурсам;
- справочные каталоги и поисковые системы;
- разговор в сети.

Само понятие «сеть», имеет множество толкований. Термин «социальная сеть», рассматривается нами как «совокупность расположенных, рассеянных на какой-нибудь территории и связанных одной системой учреждений, предприятий и лиц» [4]. Наиболее эффективными в плане изучения иностранного языка являются социальные сети MySpace, Facebook, Вконтакте.ру., имеющие предпочтение по информационной насыщенности, по открытости доступа, по типам общения, по профессиональной направленности коммуникации и т.д.

При использовании методики обучения иностранному языку на основе информационно-коммуникационных технологий, меняет роль преподавателя, который становится фасилитатором [1], который создает и поддерживает условия, способствующие достижению поставленной цели. Изменение функций преподавателя увеличивает значимость самоконтроля при освоении иностранного языка студентами

в вузе. Социальные сети постоянно совершенствуются, включают новые коллекции он-лайнных инструментов, платформ и приложений. Они позволяют осуществлять интерактивную коммуникацию на уровне «преподаватель – студент», «студент – студент», что способствует оперативности в размещении в сети различных учебных материалов. Социальные сети позволяют оптимизировать процесс обучения за счет сокращения аудиторных часов в процессе обучения иностранному языку, делают процесс обучения многофакторным интересным, разнообразным с методической точки зрения. Дидактический потенциал и особенности использования виртуальных социальных сетей обусловлен тем, что отпадает необходимость в организации адаптации студентов к новому для них коммуникативному пространству. Наиболее эффективным стало использование социальной сети Вконтакте, одного из сервисов Интернета нового поколения Веб 2.0. Сеть Вконтакте позволяет размещать аудио-и видеозаписи; корректировать практику создания и определения содержания собственной персональной страницы, получения доступа к страницам других пользователей. Перечисленные возможности определяют вариативность и диверсификацию методов обучения иностранному языку. Использование виртуальных социальных сетей студентами в процессе самоподготовки позволяет осуществлять непрерывный процесс обучения иностранному языку, выводить его за рамки аудиторных занятий.

В процессе подготовительного этапа преподаватель представляет студентам свои рекомендации, ориентирует на поиск разнообразной информации. Языковые социальные сети в процессе интенсификации освоения иностранного языка направлены на ускорение процесса обучения, позволяют индивидуализировать процесс подготовки, помогают совершенствовать использование мультимедийных средств, совершенствуют навыки письменной речи, позволяют пополнять свой словарный запас на основе современного английского языка.

Выводы. Использование сети Интернет при реализации современных информационно-коммуникационных технологий, нем не менее, представляет вспомогательное техническое средство обучения, а его эффективность определяется содержанием реализованных программ, их содержанием, наличием мультимедийного обеспечения и пр., так как коммуникации на иностранном языке не может осуществляться вне живого диалога. Одно из исследований, связанных с изучением потребностей и предпочтений людей при выборе форм обучения английскому языку [13], свидетельствует, что использование различных технологий в «живом общении» способствует реализации массового обучения основным видам речевой деятельности. Основная задача обучения иностранному языку заключается в качественном усвоении учебного материала, в значительном увеличении индивидуальных интеллектуальных ресурсов студентов, в создании максимально ориентированных на персонализацию условий для раскрытия творческого потенциала каждого обучающегося, в его самореализации, в осуществлении научно-практической, исследовательской и проектной деятельности.

Литература:

1. Гришакова Е. Социальные сети и их классификация. – М., 2012. – 35 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
3. Леонтьев, А.А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком / А.А. Леонтьев // Дошкольное воспитание. – 1998. – №5. – С. 24-29.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка [Текст]: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российская АН, Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва: Азъ, 1994. – 907.
5. Применение новых технологий в образовании: Материалы XX Международной конференции. – Троицк. – 2009 http://window.edu.ru/window/catalog/pdf2txt?p_id=35048&p_page=23.
6. Раицкая Л.К. Интернет-ресурсы в преподавании английского языка в высшей школе: классификация, критерии оценки, методика использования : Монография / Л. К. Раицкая; МГИМО(У) МИД России, каф. англ. яз. № 5. – М.: МГИМО-Университет, 2007. – 190 с.
7. Туравец Н.Р., Щеголихин Е.Н. Информационно-образовательные технологии и профессиональная самореализация курсантов в мультимедийной образовательной среде // Культурная жизнь Юга России. – 2013. – № 1 (48). – С. 37-40.
8. Фомченко Ж.А., Янчук И.Н. Информационные технологии в изучении иностранных языков // В сборнике: Использование современных информационных технологий в образовании сборник трудов X Всероссийской заочной научно-методической конференции. Ответственный редактор – И.С. Лоба. – 2019. – С. 64-68.
9. Хижняк И.М. Проблема активизации самостоятельной деятельности студентов в изучении иностранного языка с использованием информационных технологий // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. – 2019. – № 2. – С. 127-133.
10. Хижняк С.П. Репрезентация правовой культуры в языке: проблемы межкультурной коммуникации // Приволжский научный вестник. – 2014. – № 5 (33).
11. Эльконин, Б.Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения [Текст] / Б.Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Самара, 2001 – С. 43-49.
12. Handbook of Emerging Technologies for Learning. Learning Technologies Centre, 2009 – http://lrc.umanitoba.ca/wikis/etl/index.php/Handbook_of_Emerging_Technologies_for_Learning.
13. Ruth Trinder (2016). Blending technology and face-to-face: Advanced students' choices. ReCALL, 28, pp. 83-102 doi:10.1017/S0958344015000166.

УДК 372.893

кандидат психологических наук, доцент Ольхина Елена Александровна

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

магистр Коровина Фаина Александровна

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

ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ БИОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Аннотация. В статье представлен анализ проблемы реализации дифференцированного подхода в обучении умственно отсталых школьников. Доказываются актуальность и практическая значимость дифференциации обучающихся с умственно отсталостью на уроках биологии. Уточняется роль биологических знаний в социализации данной категории детей. Обосновывается научный интерес к данной проблеме. Представляется теоретический и экспериментальный анализ особенностей усвоения программного материала курса биологии умственно отсталыми детьми. Анализируются данные констатирующего эксперимента, раскрывающие характерные трудности, общие и специфические закономерности процесса овладения этими знаниями у умственно отсталых школьников. По итогам экспериментальной работы определены три типологические группы обучающихся специальной (коррекционной) школы в зависимости от уровня усвоения биологического материала.

Ключевые слова: обучающиеся с умственной отсталостью, умственно отсталые школьники, биологические знания, уроки биологии, образовательная область «Естествознание», специальная (коррекционная) школа, дифференцированный подход.

Annotation. The article presents an analysis of the problem of implementing a differentiated approach in teaching mentally retarded students. The article proves the relevance and practical significance of differentiation of students with mental retardation in biology lessons. The role of biological knowledge in the socialization of this category of children is specified. The scientific interest in this problem is justified. A theoretical and experimental analysis of the features of mastering the program material of the biology course by mentally retarded children is presented. The data of the ascertaining experiment are analyzed, revealing the characteristic difficulties, General and specific patterns of the process of mastering this knowledge in mentally retarded schoolchildren. Based on the results of the experimental work, three typological groups of special (correctional) school students were identified, depending on the level of assimilation of biological material.

Keywords: students with mental retardation, mentally retarded students, biological knowledge, biology lessons, educational field "natural Science", special (correctional) school, differentiated approach.

Введение. Приоритетной задачей современной специальной (коррекционной) школы является создание условий для успешной социализации обучающихся с умственной отсталостью. Ключевой составляющей социализации умственно отсталых школьников является формирование у них базовых основ естественнонаучной картины мира. На начальной ступени образования основы естествоведческих знаний способствуют расширению познания окружающей действительности на доступном для умственно отсталых детей уровне. Создают условия для понимания детьми этой категории норм здорового образа жизни. Исследования в области олигофренопедагогики подчеркивают роль естествоведческой подготовки в дальнейшем обучении учащихся специальной (коррекционной) школы и акцентируют внимание на значении этих компетенций для продуктивной деятельности детей в различных сферах жизни [4; 5; 11].

Достаточно подробно на сегодняшний день изучены особенности и закономерности усвоения биологических знаний в рамках методики преподавания естествознания (специальной). Имеются отдельные методические разработки по организации и содержанию уроков биологии в специальной (коррекционной) школе. Описываются приемы и методы обучения биологии умственно отсталых школьников. При этом описание технологий проектирования и внедрения дифференцированного подхода в данном цикле учебных предметов не получило специального развернутого экспериментального изучения [1; 3; 4; 5; 8; 14].

Изложение основного материала статьи. Анализ психолого-педагогической и методической литературы позволяет констатировать, что вопросы реализации дифференцированного подхода в обучении детально рассмотрены. Однако специфика его применения в отношении обучающихся с умственно отсталостью изучена недостаточно полно. Нуждаются в конкретизации критерии и показатели дифференциации обучающихся на том или ином предмете. Требуют научного обоснования и поиска практикоориентированных удобных в применении программ диагностики, как начального этапа внедрения дифференцированного подхода.

Опираясь на анализ литературных источников, было установлено, что для уроков биологии в специальной (коррекционной) школе наиболее приемлемой формой дифференциации является внутри классная. Следовательно, под дифференцированным подходом мы понимаем создание групп умственно отсталых учащихся по определенным основаниям внутри класса с учетом их особых образовательных потребностей. Это продуманная система воздействия на группы обучающихся, основанная на грамотно проведенной диагностике [1; 3].

В практике обучения биологии в специальной (коррекционной) школе педагог постоянно сталкивается с необходимостью учета особенностей различных групп детей с умственной отсталостью. Практический опыт показывает крайнюю неоднородность состава обучающихся даже одного класса, что затрудняет преподавание. Во многом решить эту проблему и обеспечить овладение учебным материалом каждого ученика позволяет реализация дифференцированного подхода на уроках биологии [1; 8; 9]. Он позволяет решать ряд педагогических задач, связанных с формированием, осознанным усвоением и закреплением биологических представлений и понятий. Знание специфических затруднений, возникающих при овладении

биологическими представлениями и понятиями умственно отсталыми школьниками, поможет учителю усовершенствовать процесс обучения биологии.

Учитывая вышесказанное, нами было проведено опытно-экспериментальное исследование, целью которого стало изучение трудностей формирования биологических знаний у умственно отсталых школьников и дифференциация их на группы. Исследование проводилось на базе специальных (коррекционных) школ г. Н. Новгорода среди обучающихся 7-9 классов (60 человек). Все школьники обучаются по первому варианту адаптированной основной образовательной программы для обучающихся с умственной отсталостью.

Для достижения поставленной цели нами были разработаны критерии дифференциации умственно отсталых обучающихся:

1. Степень овладения программным материалом на уроках биологии умственно отсталыми обучающимися;
2. Уровень мотивации при изучении биологического материала;
3. Степень принятия педагогической помощи на уроках биологии умственно отсталыми обучающимися;
4. Степень самостоятельности обучающихся с умственной отсталостью на уроках биологии;
5. Особенности операциональных характеристик деятельности обучающихся с умственной отсталостью (работоспособность и темп деятельности).

По выбранным критериям была составлена программа диагностики для последующей дифференциации обучающихся с умственной отсталостью на группы. Для определения первого критерия был разработан тест, основанный на программном материале курса «Биология». Изучение второго критерия проходило с помощью адаптированной методики Т.Д. Дубовицкой «Диагностика направленности учебной мотивации». Принятие педагогической помощи и особенности операциональных характеристик деятельности (работоспособность, темп деятельности) анализировалось с использованием структурированного наблюдения, результаты которого заносились в регистрационную таблицу. Показатели четвертого критерия рассматривались с помощью, разработанной нами анкеты.

Проведенное тестирование по степени овладения программным материалом в совокупности с анализом успеваемости по предмету биология показали, что в 7 классе только 11% умственно отсталых обучающихся хорошо успевают по предмету и имеют достаточный уровень биологических знаний. 33% испытуемых имеют средний уровень знаний, 55% обучающихся имеют низкий уровень овладения программным материалом по биологии. Эти школьники испытывали трудности в определении составных частей цветкового растения, в различении представителей однодольных и двудольных растений, в функциях различных частей растения.

Наиболее типичными трудностями для всех семиклассников явилось неверное определение соцветия растений. Они путали представителей голосеменных растений, не знали об особенностях строения и произрастания мхов. Часть испытуемых неверно называли сочные и сухие плоды, затруднялись в соотношении растений с их семейством. Недостаточные знания наблюдались при ответах на вопросы, связанных с жизнью и ролью бактерий на земле и со строением грибов. Следует отметить, что большинство школьников не затруднялось в определении объектов живой и не живой природы, в назывании основной роли растений в жизни человека. Многие респонденты давали верные ответы при различении ядовитых и съедобных грибов.

По результатам тестирования по программному материалу в 8-х классах было выявлено, что 20% испытуемых имеет достаточный уровень биологических знаний, 40% средний уровень знаний, 40% - низкий. Умственно отсталые школьники недостаточно знакомы с представителями беспозвоночных животных. Большинство учеников не имеют представлений о жизни и питании червей, о разнообразиях насекомых-вредителей. Недостаточные знания наблюдаются при ответах на вопросы о внешнем и внутреннем строении рыб, птиц, земноводных, пресмыкающихся, млекопитающих, а также об их среде обитания.

Уровень овладения программным материалом в 9-х классах демонстрирует, что у 45% испытуемых наблюдается достаточный уровень, средний уровень знаний показали 36%, у 18% школьников наблюдается низкий уровень сформированности биологических знаний. Испытуемые неверно давали названия наукам, которые занимаются изучением человека, допускали ошибки в определении состава и строения живой клетки. Неверные ответы наблюдались при назывании органов и их функций, относящихся к кровеносной, дыхательной, пищеварительной, опорно-двигательной, нервной системам. Школьники путали подвижное, полуподвижное и неподвижное соединение костей в зависимости от их расположения. Большинство трудностей наблюдалось при ответах на вопросы, связанные с внутренним строением человека: называние сосудов, определение видов кровотечения. Обучающиеся не могли соотнести продукты питания и полезные вещества, которые содержатся в них, неверно называли роль витаминов в жизни человека. Недостаточные знания школьники показали при ответах на вопросы, связанных с влиянием вредных привычек на организм человека. Они с трудом могли определить пути оказания первой медицинской помощи.

Анализ уровня мотивации при изучении биологического материала показал, что в 7 классе 33% школьников имеют внутреннюю мотивацию к изучению биологии, а 67% внешнюю мотивацию к изучению предмета. В 8 классе процент детей, имеющих внутреннюю мотивацию остается прежним, а к 9 классу возрастает и составляет 56% обучающихся с умственной отсталостью. У остальных 44% преобладает внешняя мотивация. Умственно отсталые школьники с внешним типом учебной мотивации не видят возможности узнать новую, важную информацию при изучении биологии. Столкнувшись с трудностями при изучении предмета, учащиеся теряют к нему интерес, не стремятся самостоятельно расширять свои биологические представления. Школьники не ценят полученные знания, мотивацией к изучению биологии является получение оценки.

Наблюдение за принятием педагогической помощи осуществлялось в различных видах учебной деятельности. Было выявлено, что, работая у доски, 50% испытуемых нуждается в стимулирующей помощи, 33% обучающимся необходима направляющая помощь, 17% школьников с умственной отсталостью нуждаются в обучающей помощи.

При выполнении практических и самостоятельных работ 17% обучающихся нуждаются в стимулирующей помощи, 50% умственно отсталым обучающимся необходима направляющая помощь, 33% школьникам необходимо оказывать обучающую помощь.

При выполнении контрольных работ 46% испытуемым необходима стимулирующая помощь, 31% нуждаются в направляющей помощи, 23% обучающихся необходимо оказывать обучающую помощь.

При выполнении лабораторных работ 8% школьникам с умственной отсталостью необходима стимулирующая помощь, 37% испытуемым необходимо оказывать направляющую помощь, 55% обучающихся нуждаются в обучающей помощи.

Таким образом, обучающимся которые нуждаются в стимулирующей поддержке, необходима помощь в организации себя, в активизировании внимания, в нацеливании при решении задачи. Умственно отсталым детям, нуждающимся в направляющей помощи, поддержка необходима при затруднении в определении средств, способов, в планировании деятельности. Школьникам, нуждающимся в обучающей помощи, необходимо непосредственно указать или показать, полный алгоритм действий для решения учебной задачи или исправить допущенную в ходе решения ошибку.

По результатам анкеты выявлено, что 20% испытуемых с умственной отсталостью имеют высокий уровень самостоятельности при изучении биологии, 42% средний уровень, а 38% обучающихся показали низкий уровень.

Умственно отсталые обучающиеся с высоким уровнем учебной самостоятельности характеризует осознанная устойчивая познавательная направленность, дети проявляют устойчивый интерес к предмету, эмоциональную предрасположенность к нему. Учебные мотивы направлены на расширение знаний в области биологии, на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний. Дети инициативны проявляют любознательность при изучении биологии.

Умственно отсталые школьники со средним уровнем занимают отзывчиво-эмоциональную позицию, но не стремятся выразить своё отношение к природе. У детей наблюдается познавательная мотивация, интерес к новым занимательным фактам, явлениям. Такие дети с трудом аргументируют свою точку зрения. Таким школьникам недоступно оперирование причинно-следственными связями. Наблюдается незначительная внешняя активность и исполнительская деятельность в работе.

Умственно отсталые ученики с низким уровнем характеризуется отрицательным отношением и отсутствием интереса к предмету биология. У этой группы наблюдается не сформированность и отсутствие учебной мотивации.

В ходе диагностики общей выборки обучающихся было выявлено, что у 20% испытуемых с умственной отсталостью наблюдался одинаковый темп работоспособности на протяжении урока, 48% обучающихся демонстрировали колебания работоспособности на разных этапах урока, у 32% школьников работоспособность в течение урока была снижена.

Таким образом, полученные данные эксперимента позволили нам выделить 3 группы обучающихся. Первую группу составили 20% умственно отсталых учеников, наиболее успешно овладевающих биологическим материалом в процессе обучения. Обучающиеся этой группы в полной мере владеют знаниями о внешнем и внутреннем строении живых объектов, о среде их обитания, о взаимосвязи растений и животных со средой обитания; о человеке как части природы; об использовании природных богатств; о загрязнении окружающей среды. Биологические знания достаточно полные, осознанные и упорядоченные.

Дети данной группы имеют внутреннюю мотивацию к изучению биологии, т.е. мотивы школьников совпадают с целью деятельности на уроке. Их мотивы связаны с познавательной потребностью, получаемой от процесса познания об окружающем мире, что в свою очередь, доставляет им эмоциональное удовлетворение. Предмет биология им интерес. На уроках школьники достаточно быстро включаются в работу, сохраняют оптимальный период работоспособности и равномерный темп деятельности, успевают сделать все, что запланировал педагог.

Обучающиеся умственной отсталостью данной группы хорошо понимают фронтальное объяснение на уроках. Они способны справиться с заданиями для самостоятельной работы практически без поддержки учителя или при его минимальной помощи. При воспроизведении учебной информации эти школьники достаточно полно по плану пересказывают материал по изучаемой теме. Однако в ряде случаев им требуется направляющая помощь учителя в виде вопросов. Ученики данной группы не испытывают больших затруднений при выполнении письменных и практических заданий, представленных в тетради на печатной основе. Однако хотя при переходе к новому виду упражнений им требуется подробная инструкция и выполнение работы первый раз под руководством учителя. В основном эта категория учащихся правильно использует имеющийся опыт, выполняя новые задания, хотя допускает отдельные ошибки. Затруднения возникают при значительном усложнении материала, например, при переносе известных способов работы в другие условия. При выполнении относительно сложных заданий учащимся данного уровня нужна стимулирующая и направляющая помощь учителя. В основном они могут пересказать порядок выполнения работы и обосновать его. Приобретенные знания и умения такие школьники, как правило, не теряют, могут применить их при выполнении аналогичных и сравнительно новых заданий.

Умственно отсталые обучающиеся второй группы (42%) относительно успешно усваивают биологический материал. Дети допускают небольшое количество ошибок при установлении взаимосвязей в природе; имеют недостаточно четкие представления о природных объектах, их строении и обитании; об использовании природных богатств; загрязнении окружающей среды. Биологические знания недостаточно полные, осознанные.

У таких детей преимущественна внешняя мотивация изучения предмета. Дети занимают отзывчиво-эмоциональную позицию к урокам биологии, но не стремятся выразить своё отношение к природе. У обучающихся данной группы на уроках наблюдаются колебания работоспособности и неравномерный темп деятельности. Дети медленно включаются в работу на уроке, но постепенно начинают работать в адекватном темпе.

В ходе обучения школьники испытывают несколько большие трудности, чем ученики первой группы. Дети в основном понимают фронтальное объяснение учителя, частично запоминают новый материал. Однако их отличает меньшая степень самостоятельности в выполнении всех видов работ. На разных этапах урока им необходима стимулирующая, а в большей степени направляющая и обучающая помощь. При воспроизведении материала они нуждаются в опоре на иллюстративный материал, словарные таблички, план ответа или ключевые слова. Изложение фактического материала краткое, сжатое, в основном заключается в перечислении фактов и названий. При установлении причинно-следственных зависимостей биологического характера группа учащихся может установить прямую зависимость, но затрудняется в установлении обратных связей, при перечислении причин того или иного явления. Перенос знаний в новые условия их в основном не затрудняет. При этом школьники работают в более медленном темпе, допускают ошибки,

которые исправляют с незначительной помощью педагога. Объяснение новых действий умственно отсталыми учащимися данного уровня недостаточно точно, дается в менее развернутом виде.

Третью группу составили умственно отсталые ученики (38%), которые с трудом усваивают биологический материал. Обучающиеся не владеют знаниями о внешнем и внутреннем строении живых природных объектов, о взаимосвязях в неживой и живой природе; о человеке как о части природы. Биологические знания разрозненные, часты заблуждения, отсутствует осознанность и прочность. Дети данной группы нуждаются в разнообразных видах помощи: стимулирующей, направляющей, обучающей. Поддержка педагогом также может быть в виде словесной инструкции или наглядного примера. Им необходимо сокращение объема заданий, дополнительные объяснения, постоянный контроль, побуждения к действиям. Для этих обучающихся характерно недостаточное осознание нового материала, содержащего теоретические сведения и факты. Умственно отсталые школьники этой группы с трудом определяют главное в изучаемой теме, не отделяют основное от второстепенного, не всегда устанавливают логическую связь частей. Этим школьникам трудно понять материал во время фронтального объяснения, они нуждаются в дополнительном разъяснении. Их отличает низкая степень самостоятельности. Отдельные ученики, встретившись с небольшими трудностями, молча могут прекратить работу или, наоборот, постоянно просить учителя о помощи. Темп усвоения биологического материала значительно снижен.

Выводы. Таким образом, обучающиеся с умственной отсталостью имеют низкий уровень биологических знаний. Это обусловлено тем, что они испытывают трудности при усвоении знаний о взаимосвязях в неживой и живой природе, при дифференцировке существенных биологических признаков, при обобщении, систематизировании, разграничении несущественных и изменяющихся признаков, также школьники неверно запоминают и воспроизводят названия природных объектов, неверно соотносят название объекта и его образ. Полученные результаты составят основу разработки алгоритма внедрения дифференцированного подхода на уроках биологии в специальной (коррекционной) школе.

Литература:

1. Воронкова В.В. Дифференцированный подход в коррекционно-развивающем обучении умственно отсталых школьников 1-4 классов: автореф. дис... д-ра пед. наук. – М., 2001. – 48 с.
2. Богуславский М. Дифференцированный подход в обучении: четыре основных принципа / М. Богуславский. – 2007.
3. Блохина А.Ю. Шелкунова О.В. Влияние дифференцированного подхода на формирование природоведческих представлений у младших школьников специальной (коррекционной) школы VIII вида // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. 2011. №5.
4. Гамаюнова А.Н. Уроки естествознания в специальной (коррекционной) школе VIII вида / А.Н. Гамаюнова // Воспитание и обучение детей с нарушением развития. 2004. - №3. С. 20-31.
5. Голиков К.И. Особенности организации урока биологии в коррекционных школах I-VIII вида // Специальное образование. 2014. №3.
6. Кудрявцев В.А., Каштанова С.Н. Сравнительная характеристика основных качеств мыслительной деятельности при умственной отсталости и задержке психического развития // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 1543.
7. Кудрявцева Н.А. Педагогические условия реализации индивидуально-дифференцированного обучения школьников: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. – Воронеж, 2008 – 24 с.
8. Лифанова Т.М., Соломина Е.Н. Дифференцированный подход к учащимся с нарушениями интеллектуального развития на уроках географии // Специальное образование. 2015. № 2. С. 77-86
9. Матвеева М.В. Реализация дифференцированного подхода в интегрированном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (в условиях сельской общеобразовательной школы) // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2008. – №3. С. 74-83
10. Мельников М.А. Опыт дифференцированного обучения в средней общеобразовательной школе / Е.М. Мельников // Советская педагогика, 1990 – №8. – С. 34-50
11. Ольхина Е.А. Сироткина Д.П. Роль уроков «Мир природы и человека» в формировании жизненных компетенций умственно отсталых младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2017. С. 82-89.
12. Тимофеев А.Н. Пути реализации дифференцированного подхода на уроках биологии с целью активизации познавательной деятельности учащихся // Профильная школа. 2013. №3.
13. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М.: Педагогика. – 1990 – 192 с.
14. Усачев М.В. Дифференцированный подход на уроках естествознания в специальной (коррекционной) школе VIII вида // Молодой ученый. 2013. №11.
15. Якиманская, И.С. Дифференцированное обучение: «Внешние» и «внутренние» формы / И.С. Якиманская // Директор школы. – 1995 – №3. – С. 39-45

УДК 373.1

студентка 4 курса кафедры дошкольного образования Орешкина Раиса Александровна

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

старший преподаватель кафедры дошкольного образования Яковлева Саргылана Степановна

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

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье описывается организация и реализация метода проектов в дошкольной образовательной организации с целью изучения влияния данного метода на познавательную активность детей. Авторы выделяют особенности использования метода проектов в дошкольном детстве – личностно-ориентированный подход к образовательному процессу, интеграцию различных видов деятельности в реализации проекта, обеспечение доступа детей к информационным ресурсам, развитие навыков сотрудничества, привлечение родителей к образовательной деятельности. Метод проектов позволяет эффективно построить образовательную деятельность, т.к. при его применении у детей активизируются познавательные процессы – они учатся обобщать, систематизировать, сравнивать, синтезировать новое. В практической части исследования освещается опыт работы образовательного проекта «Волшебный сундучок» на базе МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно – эстетическому развитию детей № 95 «Зоренька» городского округа «город Якутск» Республики Саха (Якутия).

Ключевые слова: проектная деятельность, познавательная активность, дошкольный возраст, дидактическая игра, развитие, метод.

Annotation. The article describes the organization and implementation of the project method in a preschool educational organization in order to study the impact of this method on the cognitive activity of children. The authors highlight the features of using the project method in preschool childhood – a person-oriented approach to the educational process, integration of various activities in the project implementation, ensuring children's access to information resources, developing cooperation skills, and involving parents in educational activities. The project method allows you to effectively build educational activities, because when it is used in children, cognitive processes are activated – they learn to generalize, systematize, compare, and synthesize new things. In the practical part of the study highlights the experience of the educational project «Magic box» on the basis of kindergarten № 95 «Zorenka» of the urban district «Yakutsk» in republic of Sakha (Yakutia).

Keywords: project activity, cognitive activity, preschool age, didactic game, development, method.

Введение. Одним из методов познания окружающей действительности в дошкольном детстве является участие детей в проектной деятельности. Во взаимодействии со сверстниками, воспитателями, взрослыми ребенок стремится решить поставленную проектную задачу. Процесс поиска связан с инновационными, творческими, вызывающими высокий интерес открытиями, что несомненно является условием эффективного развития детской познавательной активности. Целью статьи является анализ развития познавательной активности детей дошкольного возраста в проектной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам дошкольного образования (ФГОС ДО), одним из принципов дошкольного воспитания является формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности [1].

Познавательная активность – изменения личностных качеств, связанные со стремлением к познанию предметов и явлений окружающего мира. Познавательная активность появляется только в условиях растущих познавательных потребностей и возможностью их удовлетворения [2]. Данные условия могут возникнуть при применении метода проектов в дошкольной практике.

Уникальность метода проектов состоит в том, что участие в проекте объединяет деятельность детей и взрослых. Проект может затрагивать многие области развития ребенка и различные виды его деятельности. Благодаря этим свойствам метод проектов развивает любознательность, творчество, коммуникативные и нравственные качества дошкольников [3].

Характерной особенностью метода проектов является т.н. ситуация неопределенности. Неопределенность в свою очередь дает больше возможностей, меньше ограничений, разнообразие способов, средств решения поставленной задачи, а не заранее известный ответ [4].

Проблема развития и формирования познавательной активности детей является одной из наиболее актуальных в детской психологии, поскольку взаимосвязь познавательной деятельности с окружающим миром возможна только при ее активности. Познавательная деятельность является обязательной предпосылкой для формирования психических качеств человека, его самостоятельности и инициативы [5]. Не каждый ребенок приходит в этот мир, чтобы стать художником или инженером, но у каждого человека есть определенный потенциал для творческого развития, и этот потенциал должен быть раскрыт.

Объектом этого опыта является познавательная деятельность у дошкольников, конкретно – использование возможностей метода проекта в развитии познавательной активности.

Одним из эффективных методов организации детской деятельности является проект. Показателями проекта является обозначение общей темы. Тема подбирается с опорой на принципы проблемности, доступности, личной заинтересованности участников.

Принцип личной значимости проекта и его конечного продукта реализуется при планировании тематики проекта в соответствии с возрастными и индивидуально-психологическими особенностями воспитанников. Необходимо учитывать интересы детей группы, их восприятие окружающей действительности. В младшей группе темы проектов должны быть связаны с повседневной жизнью детей («Мои любимые книжки», «Наша площадка», «Мое любимое блюдо», «Мы занимаемся рисованием», «Наши игры» и т.д.). Темы отражают деятельность и среду воспитания и развития самих детей.

В средней и старших группах в темах отражаются интересы и потребность детей в познании окружающего мира. В самой формулировке темы кроется загадка, указывается проблематика («Загадки зимы», «Из чего готовят кашу?», «Новогодние игрушки» и т.д.).

Формулировка цели проекта зависит от конечного его продукта, который имеет материальное воплощение. Результат участия в проекте каждого ребенка можно рассмотреть, потрогать, поиграть, использовать в группе.

Метод проектов включается в годовое планирование детского сада и содержит следующие элементы:

1. Тема проекта.
2. Цель проекта.
3. Задачи проекта.

4. Содержание. Содержание проекта раскрывает три его этапа: мотивационный этап и предварительная работа; проблемно-деятельностный этап; творческий этап; результат.

Мы предположили, что метод проектов является эффективным средством познавательной активности у детей дошкольного возраста при обеспечении следующих условий:

1. Обеспечение потребности детей к познанию окружающей действительности.
2. Создание развивающей предметно-пространственной среды.
3. Включение детей в различные виды деятельности в процессе реализации проекта.
4. Привлечение родителей к организации всех этапов проекта.

Изучив соответствующую методическую литературу по вопросам использования метода проектов в детском саду, мы организовали реализацию проекта «Волшебный сундучок» на базе МБДОУ «Детский сад общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по художественно — эстетическому развитию детей № 95 «Зоренька» городского округа «город Якутск» Республики Саха (Якутия).

На первом этапе проекта мы ставили задачу мотивировать детей на живое общение и вводили настольные дидактические игры.

В нашей работе мы обратили внимание на то, что дети редко играют в дидактические игры, они больше предпочитают виртуальные игры. Замена «живого» общения на компьютерные игры, несмотря на их развивающий эффект, отрицательно сказывается не только на показателях здоровья, но и на развитии навыков общения ребенка. Чтобы заинтересовать детей настольными дидактическими играми, мы выбрали следующий способ решения этой проблемы - вводить новые игры, используя сюрпризный момент – появление игр из волшебного ларца.

Проект «Волшебный сундучок» состоит из трех блоков, которые призваны вызвать интерес к дидактическим играм и развить познавательную активность, творческие способности детей старшего дошкольного возраста. Для создания игр были привлечены родители.

1. «Умница Сергеевна».

Первое знакомство детей, с профессором Умницей Сергеевной и ее волшебным сундучком. Вводятся игры:

- Игра-головоломка «Волшебные треугольники». Умница Сергеевна ставит задачу составления из фигур различных событий: сюжеты сказок, подвижных игр. Благодаря различным вариантам решения игровой задачи от ребенка требуется наблюдательность, логика, находчивость, сообразительность. Кроме того, игра тренирует мелкую моторику и привлекает интерес детей ярким оформлением. В процессе обсуждения, конкретизации деталей будущего образа дети развивают навыки сотрудничества. Результат оправдывает ожидания, обеспечивая положительными эмоциями и повышает мотивацию для следующей игры.

В блоке было проведено 12 игр (таблица 1). Задачи игр соответствовали цели исследования - они способствовали развитию познавательной активности детей, познавательных процессов (воображения, внимания, восприятия цвета, размера, формы).

Таблица 1

Игры проекта «Волшебный сундучок»

№	Игра	Игровая задача	Возможные ответы
1.	Танграм «Сердце»	Ледяное сердце мальчика Кая из сказки «Снежная королева» разбито. Нужно собрать новые образы, чтобы напомнить Каю о теплоте родного дома.	Солнышко, цветок, сердце, домик и т.п.
2.	Танграм «Круг»	Поросятам из известной сказки нужно поддерживать друг друга. Ребята составляют образы, связанные с дружбой и взаимовыручкой.	Круг, сердце, радуга, рука и т.п.
3.	Танграм «Треугольник»	Волшебным пони нужна помощь. Педагогом ставится задача изготовить талисман знаний, благодаря которому все жители страны будут легко все запоминать.	Камень, солнце, звезда, круг, треугольник и т.п.
4.	Танграм «Змейка»	Принцесса Змейка – сестра Змея Горыныча. Но она добрая и красивая. Как же помочь брату стать добрее?	Сердце, солнце, цветок и т.п.
5.	Танграм «Котятка»	Котятка – Рыжик, Карамелька и Компот, нашли сундук. Что в нем было?	Монетки, слитки, сердце, конфеты и т.п.
6.	Танграм «Тетрис»	Рыжик, Карамелька и Компот строят домики.	Разные постройки.
7.	Танграм «Три цвета»	Три сестры-феи дарят подарки маленькому принцу и принцессе. Что это будет?	Разные предметы.
8.	Танграм «Джунгли»	Что нашли Рыжик, Карамелька и Компот в джунглях?	Разные предметы.

9.	Игра – пазл «Смешарики»	На что похожи смешарики?	Разные предметы.
10.	Игра – пазл «Принцесса»	Принцесса любит свои хобби. Чем она любит заниматься?	Силуэты самой принцессы в действии, или символы различных занятий (кисть, коньки, цветы и т.д.).
11.	Игра – пазл «Улитка»	Улитка Ната счастлива. У нее много друзей, которых она позвала на именины.	Разные живые существа.
12.	Игра – пазл «Машинка»	Мальчишки любят играть в машинки. Однажды машинки собрались вместе и договорились придумать путешествие.	Силуэты машин и символы стран, в т.ч. выдуманных.

2. «Василиса Премудрая»

В этом блоке перед детьми ставится задача изменения сюжета сказки. Ребятам интересно, что принесла Василиса детям, что она сейчас расскажет. Василиса, приглашает детей в гости к сказкам:

- Все сказки разные, среди них есть грустные, смешные, поучительные и загадочные и даже немного страшные, но все они без исключения хороши! Путешествие начинается, мы открываем первую сказку «Волк и семеро козлят». Кто помнит эту сказку? Мы сейчас окажемся в этой сказке. Я наделяю вас волшебной силой! Каким будет конец сказки?

Добрая сказочница оставляет детям свой волшебный сундучок, чтобы дети могли играть самостоятельно. Мы разработали наборы из 7 сказок для детей (таблица 2).

Таблица 2

Сказки проекта «Волшебный сундучок»

№	Название	Игровые задачи	Возможные варианты ответов
1.	«Курочка ряба»	Как сделать так, чтобы золотое яичко не разбилось? Что было дальше с яйцом?	Попросить дедушку и бабушку не разбивать яичко, упаковать яйцо в контейнер, постелить мягкий коврик. Из яичка вылупился золотой петушок, у него была волшебная сила. Дедушка и бабушка ни в чем больше не нуждались.
2.	«Колобок»	Как спасти колобка от Лисы?	Накормить Лису бургерами и мороженым.
3.	«Маша и медведь»	Как Маше попасть домой не обманывая Медведя?	Поговорить с Медведем, приготовить больше пирожков.
4.	«Три поросенка»	Как было бы здорово, если бы у троих поросят были свои дома?	Дети придумывают разные дома.
5.	«Волк и семеро козлят»	Почему козлята нарушили завет матери? Как может закончиться сказка?	Волк должен быть сытым. Ребята угощают волка
6.	«Теремок»	Какой дом нужен для зверей?	Дети описывают комфортные дома, в которых могут уместиться все звери.
7.	«Лиса и журавль»	Придумайте свой конец сказки.	Ребята предлагают разные варианты.

3. «Волшебная Кисточка»

Знакомство с Волшебной Кисточкой. Этот персонаж любит рисовать всегда и везде: на бумаге, асфальте, даже на воде! Волшебная Кисточка - художница. Кисточка объясняет высокое предназначение своей профессии, о том, что художники передают в своих картинах радость или грусть других людей, чтобы люди знали и помогали тем, кто нуждается в помощи. Волшебная Кисточка предлагает детям изобразить образы, которые были в предыдущих блоках (таблица 3). У Кисточки в сундучке много материала на выбор (штампы, трафареты пластилин, карандаши, восковые мелки, гель с блестками и др.).

Таблица 3

Возможные образы для воплощения проекта «Волшебный сундучок»

№	Художественный образ	Техника на выбор
1.	Золотое яичко	Стампинг, восковые мелки, блестки, аппликация, лепка и др.
2.	Бургеры для Лисы	Стампинг, аппликация, лепка и др.
3.	Посылка сладостей для Медведя	Лепка, аппликация и др.
4.	Дом из бревен для поросенка Нуф-Нуфа	Модульное рисование и др.
5.	Холодное сердце	Рисование на молоке и др.
6.	Добрый волк	Абстракция, гуашь и др.
7.	Волшебная страна	Модульное рисование и др.

В завершении этапов проекта создается альбом с работами детей. Организуется инсценировка одной из сказок по новому сюжету.

Творчество в любом проявлении необходимо для развития ребенка. Рисование прививает детям эмоциональное и отзывчивое отношение к миру.

В целях развития познавательной активности мы провели следующую работу в проекте «Волшебный сундучок»:

- мотивировали детей на всех этапах проекта,
- создавали развивающую предметно-пространственную среду,
- включали детей в различные виды деятельности,
- привлекали родителей к организации всех этапов проекта.

Выводы. Стремление детей к познанию окружающей действительности во многом зависит от среды, которую создают взрослые. Познавательные потребности ребенка нужно подпитывать и давать выбор возможных путей их удовлетворения. Метод проектов открывает широкие возможности для познавательного, творческого развития детей.

Литература:

1. Орлова Т.Э. Развитие интеллектуальных и творческих способностей у старших дошкольников. Программа. Конспекты / Т.Э. Орлова, О.Г. Сабаева. – Волгоград: Учитель, 2016. – 243 с.
2. Васенина С.И. Развитие познавательной активности старших дошкольников средствами математических досугов / С.И. Васенина, Н.В. Винокурова // Проблемы Науки. - 2019. - №2 (135). – С. 41-52.
3. Березина В.Г. Детство творческой личности / В.Г. Березина, И.Л. Викентьев, С.Ю. Модестов. - СПб.: издательство Буковского, 2012. – 60 с.
4. Веракса Н.Е. Проектная деятельность дошкольников / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Мозаика - Синтез, 2014. - 112 с.
5. Веракса Н.Е. Детская психология / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Юрайт, 2014. – 446 с.

Педагогика

УДК 378.22

кандидат филологических наук, доцент Павленко Ирина Васильевна
Армавирский государственный педагогический университет (г. Армавир)

ОБЩИЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД СКАЗКАМИ А.С. ПУШКИНА

Аннотация. Статья посвящена теоретическому обоснованию общих содержательных основ духовно-нравственного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста и согласованных видов деятельности всех участников данного процесса при работе над сказками А.С. Пушкина. Данное исследование предназначено для студентов, магистрантов, преподавателей вузов, интересующихся актуальными вопросами реализации единых подходов в дошкольном и начальном образовании в свете требований Федеральных государственных образовательных стандартов ДОО и НОО.

Ключевые слова: общие содержательные основы, духовно-нравственное воспитание, личность ребенка дошкольного и младшего школьного возраста, сказки А.С. Пушкина, ФГОС ДОО и НОО.

Annotation. The Article is dedicated to theoretical motivation general profound lines spiritual-moral education childs preschool and younger school age and coordinated type to activity all participant given process when functioning(working) on fairy tale A.S. Pushkin. Given study is intended for student, master, teachers high school, which are interested actual questions to receivership in preschool and initial formation in light of the requirements Federal state educational standard milk and whine.

Keywords: general profound lines, spiritual-moral education, personality childs preschool and younger school age, fairy tales A.S. Pushkin, FGOS milk and whine.

Введение. Сегодня перед системой педагогического образования остро стоит задача выстроить в четком соответствии с законодательной базой непрерывную систему духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения на всех ступенях образования, которую в перспективе можно было бы рассматривать в качестве определенного социокультурного стабилизатора жизнедеятельности общества в целом. Поэтому проблема духовно-нравственного воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста по-прежнему продолжает волновать ученых, педагогов, воспитателей, учителей, родителей.

В связи с этим образовательная политика в области дошкольного и начального общего образования направлена на решение задач гуманистического характера в воспитании подрастающего поколения, которые должны решаться с соблюдением идей преемственности в воспитании детей. Исходя из этого, в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандартов дошкольного образования и начального общего образования одним из приоритетных направлений становится духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения.

Эта проблема имеет богатую междисциплинарную традицию. Роль художественной литературы в духовно-нравственном воспитании детей раскрывается в работах Н.С. Карпинской, М.М. Кониной, Е.А. Флеринной и др.

Возможности использования сказки для развития дошкольников рассматривают М.Г. Бунякова, В.М. Водозова, О.С. Ушакова и др.

Вопросами осмысления сказки, её изучением в системе начального общего образования занимаются Н.С. Бибко, Е.М. Неёлов, О.В. Кубасова и др.

О роли сказки, ее воспитательном потенциале пишут О.В. Заширинская, Л.Д. Короткова, М.А. Поваляева и др.

Различные аспекты духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения раскрыты в трудах Е.В. Бондаревской, Д.С. Лихачева, Е.Н. Щурковой и др.

Но при всем многообразии исследований по данной проблеме недостаточно изучен вопрос о духовно-

нравственном воспитании дошкольников и младших школьников в контексте работы со сказками А.С. Пушкина, которая может быть обеспечена за счёт содержания программ духовно-нравственного воспитания в ДОУ и НОО, учитывающих возрастные возможности детей, социальный опыт и уровень их интеллектуального, духовного и нравственного развития; средств, форм, методов, способов и технологий воспитания; поэтапного овладения смыслом духовно-нравственных категорий и ценностей.

Изложение основного материала статьи. Система базовых национальных ценностей лежит в основе представления о единой нации и готовности основных социальных сил к гражданской консолидации на основе общих ценностей и социальных смыслов в решении общенациональных задач, среди которых воспитание детей и молодёжи. Базовые национальные ценности лежат в основе целостного пространства духовно-нравственного развития и воспитания подрастающего поколения [2, с. 21-22].

Единство любой нации достигается через базовый ценностный консенсус в постоянном диалоге различных социальных сил и поддерживается их открытостью друг другу, готовностью сообща решать общенациональные проблемы, в числе которых духовно-нравственное воспитание детей и молодёжи как основа развития нашей страны [3, с. 46-50].

Дошкольное и начальное общее образование являются фундаментом для духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

К общим содержательным основам духовно-нравственного воспитания дошкольников и младших школьников относятся: закономерности, принципы воспитания, образовательные области в дошкольном и начальном общем образовании, целевые ориентиры, личностные результаты дошкольников и младших школьников, виды предметной деятельности участников процесса при чтении сказок А.С. Пушкина.

В педагогической науке довольно обстоятельно разработаны закономерности воспитания подрастающего поколения, под которыми мы понимаем, по определению В.А. Сластенина, «устойчивые, повторяющиеся и существенные связи в воспитательном процессе, реализация которых позволяет добиваться эффективных результатов в развитии личности» [4].

К основным закономерностям духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения мы относим:

1. Осуществление духовно-нравственного воспитания в процессе деятельности.
2. Осуществление духовно-нравственного воспитания в процессе взаимодействия личности с обществом и отдельными людьми, благодаря которым формируется потребностно-мотивационная сфера деятельности личности и осуществляется активное включение в сам процесс.
3. Осуществление духовно-нравственного воспитания в единстве с жизнью, которая разнообразна и включает воспитанника в различные виды жизнедеятельности.
4. Осуществление духовно-нравственного воспитания через образ и пример воспитателя и его реально приобретенный жизненный опыт.
5. Осуществление духовно-нравственного воспитания, основанного на гуманизме и уважении к личности в сочетании с высокой требовательностью.
6. Осуществление духовно-нравственного воспитания на основе формирования положительных качеств ребёнка. Н.И. Болдырев отмечает, что «дети, которым очень часто напоминают об их недостатках, начинают смотреть на себя как на неисправимых» [20].
7. Содержание духовно-нравственного воспитания зависит от культуры общества, социальной действительности, сложившейся на данный момент исторического периода.
8. Процесс духовно-нравственного воспитания характеризуется единством и согласованностью педагогических усилий учителей, воспитателей, родителей, общества.
9. Положительный аспект духовно-нравственного воспитания предполагает построение процесса формирования мотивационно-ценностных отношений детей на их эмоциональном отклике и волевых усилиях.
10. В процессе формирования духовно-нравственных ценностей воспитанника необходимо учитывать возрастные, половые и индивидуальные особенности, а также согласованность воспитательных действий и возможностей воспитуемого.

Таким образом, закономерности духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения отражаются во взаимодействии субъективных и объективных факторов, условий и требований к результатам воспитанности личности ребенка.

Обращение к принципам духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения предоставляет педагогу возможность гибко и тонко регулировать данный процесс.

Общедидактический принцип непрерывности основан на постоянном совершенствовании личности в процессе всей жизнедеятельности. Исследуя данную проблему, данный принцип является ведущим по отношению к частным.

Принципы духовно-нравственного воспитания - общие руководящие положения, требующие последовательности в значении «постоянства» при различных условиях и обстоятельствах, которые исходят из закономерностей воспитательного процесса, целей и природы воспитания.

Основой определения принципов духовно-нравственного воспитания младших школьников являются принципы дошкольного образования, цели, задачи начального общего образования, требования к результатам освоения ООП НОО, требования к разделам ООП ДО и НОО, одним из которых является духовно-нравственное развитие, воспитание обучающихся [6, с. 22].

Поскольку духовно-нравственное воспитание детей дошкольного и младшего школьного возраста заключается в обогащении (амплификации) детского развития, приобщении их к культурным, базовым, общечеловеческим ценностям в контексте формирования гражданской идентичности, в педагогике выделяются следующие принципы воспитания:

1. Принцип гуманизма, который определяет отношения воспитателя или учителя с воспитанниками.
2. Принцип уважения к воспитаннику в сочетании с предъявлением высоких требований к результатам его духовно-нравственных действий.
3. Принцип культуросообразности предусматривает максимальное использование в воспитании детей культуры той среды, в которой находится конкретное учебное заведение (культура нации, страны, региона) (С.И. Самыгин, Л.Д. Столяренко).

4. Принцип ценностно-смысловой направленности заключается в создании условий для обретения каждым воспитанником смысла своего учения и жизни (Е.В. Бондаревская).

5. Принцип целостного единства духовно-нравственного воспитания предполагает, что человек – целостная система, представляющая единство телесной, душевной и духовной сторон и определяет внутреннюю неразрывность содержания и средств его представления.

6. Принцип комплексного обоснования духовно-нравственных включений в образовательный процесс требует отбора для включения в содержание выполняемых действий таких компонентов, которые в соответствии с современными научными теориями адекватно дополняют и корректируют текущее состояние духовности детей, а также применения таких способов выполнения действий, которые обеспечивают комфортные условия для их усвоения.

7. Принцип сотрудничества основан на объединении целей детей и взрослых, организации совместной жизнедеятельности.

8. Принцип позитивного мировосприятия предполагает умение позитивно мыслить и тем самым формировать счастливое будущее.

9. Принцип эстетизации детской жизни формирует у воспитанников эстетическое отношение к действительности, даёт возможность познать подлинную красоту общественных эстетических идеалов (В.А. Сластёнин).

Данные принципы регулируют определенные направления развития и образования детей - образовательные области, к которым в дошкольном образовании относятся социально-коммуникативное развитие; познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие [5, с. 6].

Художественно-эстетическое развитие как одна из образовательных областей в дошкольном образовании «предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного) [5, с. 7].

В качестве целевых ориентиров для данной образовательной области выделены: «установка на положительное отношение к миру, другим людям и самому себе; чувство собственного достоинства; активное взаимодействие со сверстниками и взрослыми; сопереживание неудачам и радость успехам других; адекватное проявление своих чувств; развитие воображение, которое реализуется в разных видах деятельности..., начальные знания о произведениях детской литературы; принятие собственных решений в различных видах деятельности и др.» [5, с. 22].

Целевые ориентиры в ДО выступают основаниями для его преемственности с начальным общим образованием, целью которого является социально-педагогическая поддержка в становлении и развитии высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России.

К задачам духовно-нравственного воспитания младших школьников относятся ожидаемые результаты в логике требований к личностным результатам начального общего образования: 1) воспитание нравственных чувств и этического сознания; 2) воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях [6].

Ценностные установки духовно-нравственного развития и воспитания младших школьников согласуются с традиционными источниками нравственности: патриотизмом, социальной солидарностью, гражданственностью, семьей, трудом, творчеством, наукой, религией, искусством, литературой, природой, человечеством.

Процесс превращения базовых ценностей в личностные ценностные смыслы и ориентиры требует включения ребенка в процесс открытия для себя смысла той или иной ценности, определения собственного отношения к ней, формирования опыта созидательной реализации этих ценностей на практике. Поэтому содержание духовно-нравственного развития и воспитания младших школьников отбирается согласно ожидаемым результатам в логике требований к личностным результатам начального общего образования:

Направление 1. Воспитание нравственных чувств и этического сознания. Ценности: нравственный выбор; жизнь и смысл жизни; справедливость; милосердие; честь; достоинство; свобода совести и вероисповедания; толерантность, представление о вере, духовной культуре и светской этике.

Направление 2. Воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях.

Ценности: красота; гармония; духовный мир человека; духовное, нравственное, эстетическое развитие.

Представим виды предметной деятельности дошкольников и младших школьников при работе над сказками А.С. Пушкина в таблице.

Виды предметных действий, формируемые у дошкольников и младших школьников при изучении сказок А.С. Пушкина

Основные компоненты содержания	Содержание литературного образования	Предметные действия
1. Виды речевой и читательской деятельности		
а) аудирование	Восприятие громкого чтения: адекватное понимание содержания звучащего текста, умение отвечать на вопросы по содержанию услышанного текста; особенностей поведения героев и описания их автором; определение жанра художественных произведений.	- Воспринимать на слух сказки А.С. Пушкина (в исполнении учителя, учащихся, мастеров художественного слова); отвечать на вопросы по содержанию текста, отражать главную мысль, оценивать свои эмоциональные реакции; - характеризовать особенности прослушанных сказок А.С. Пушкина: определять жанр, раскрывать последовательность развития сюжета, описывать

		<p>персонажей;</p> <ul style="list-style-type: none"> - сравнивать свои ответы с ответами других детей и оценивать свое и чужое высказывание по поводу художественного произведения.
б) чтение	<p>Чтение вслух и про себя: переход от слогового к плавному чтению целыми словами вслух; постепенное увеличение скорости чтения; интонирование простого предложения на основе знаков препинания; работа с разными видами текста: освоение умения отличать текст от набора предложений; выделение способов организации текста: заголовков, абзац, автор. Определение темы текста, главной мысли, структуры текста.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Чтение вслух слогов, слов, предложений с последующим увеличением скорости чтения; - читать про себя: осознавать прочитанный текст, выделять в тексте основные логические части; отвечать на вопросы, используя текст; - характеризовать текст: представлять, предполагать текст по заголовку, теме, иллюстрациям; выделять тему, главную мысль произведения; находить в тексте доказательства отражения мыслей и чувств автора; - сравнивать тексты: определять жанр, выделять особенности, анализировать структуру, образные средства. Сравнить произведения разных жанров; - объяснять смысл заглавия произведения; выбирать заголовок произведения из предложенных учителем, учащимися; - пересказывать текст художественного произведения: подробно, кратко, выборочно; - наблюдать: рассматривать иллюстрации, соотносить их сюжет с соответствующим фрагментом текста; озаглавить иллюстрации; - анализировать текст: выделять опорные слова для рассказа по иллюстрациям; составлять план.
в) культура поведения (культура деятельности; культура общения)	<p>Диалог, особенности диалогического общения: понимать вопросы, отвечать на них и самостоятельно задавать вопросы; выслушивать, не перебивая собеседника. Нормы и формы речевого общения.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Участвовать в диалоге: понимать вопросы собеседника, отвечать на них в соответствии с правилами речевого общения; - формулировать вопросительные предложения с использованием вопросительного слова, адекватного ситуации (как? когда? почему? зачем?); - конструировать монологическое высказывание на заданную тему; создавать (устно) текст (небольшой рассказ отзыв, рассуждение) с учетом особенностей слушателей.
2. Литературоведческая пропедевтика в дошкольном и начальном общем образовании		
	<p>Средства выразительности: интонирование, мелодика, психологические паузы.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - узнавать сказочные образы в творчестве А.С. Пушкина; - сравнить сказочные образы в сказках А.С. Пушкина, характеризовать их особенности; - ориентироваться в сюжете сказок А.С. Пушкина, сказочных образах; - наблюдать: находить в тексте фрагменты описания сказочных образов, их поведение.
3. Творческая деятельность детей.		
	<p>Освоение различных позиций: постановка живых картин, чтение по ролям,</p>	<ul style="list-style-type: none"> - инсценирование: читать по ролям, участвовать в драматизации, передавать

	инсценирование, драматизация.	особенности персонажей, используя различные выразительные средства; - составить устное сочинение на одну духовно – нравственную категорию.	
4. Круг детского чтения (сказки А.С. Пушкина)			
Группа	Дошкольное образование	Кл.	Начальное общее образование.
Младшая (3-4 года)	«Сказка о рыбаке и рыбке»	1	Программа факультатива «Духовно – нравственное воспитание младших школьников в процессе работы над сказочными образами при чтении А.С. Пушкина»
Средняя (4-5 лет)	«Сказка о золотом петушке»	2	«Сказка о рыбаке и рыбке»
Старшая (5-6 лет)	«Сказка о попе и его работнике Балде»	3	«Сказка о мертвой царевне и семи богатырях»
Подготовительная (6-7 лет)	«Сказка о царе Салтане и его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди»	4	«Сказка о царе Салтане и его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди»

Таким образом, теоретический анализ позволил определить общие содержательные основы духовно-нравственного воспитания дошкольников и младших школьников, которые необходимы в организации процесса воспитания подрастающего поколения.

Выводы. Образовательная политика в области дошкольного и начального общего образования направлена на решение задач гуманистического характера в воспитании подрастающего поколения, которые должны решаться с соблюдением идей преемственности в воспитании детей.

Эти идеи отражены в ФГОС ДО и НОО, Концепциях духовно-нравственного воспитания дошкольников и младших школьников, Примерных программах духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся на разных ступенях образования.

Дошкольное и начальное общее образование являются фундаментом для духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, которое мы рассматриваем как целенаправленное содействие по самоопределению личности, становлению у нее нравственных чувств, качеств, позиции, поведения, осознанного стремления к самопознанию и воспитанию разумного волевого начала.

К общим содержательным основам духовно-нравственного воспитания дошкольников и младших школьников относятся закономерности, принципы воспитания, образовательные области в дошкольном и начальном общем образовании, целевые ориентиры в дошкольном образовании, личностные результаты младших школьников, виды предметной деятельности участников процесса при чтении сказок А.С. Пушкина.

Литература:

1. Болдырев Н.И. Нравственное воспитание школьников. М., 1999.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2010. – 23 с.
3. Маллаев Д.М. Духовно-нравственное возрождение России на основе общечеловеческих ценностей // Поиск истины (Дагестан). 2003. № 9-10. С. 46-50.
4. Слостёнин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. 4-е изд. М.: Школьная Пресса, 2002. – 512 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. — М: УЦ Перспектива, 2014. – 32 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. — М: УЦ Перспектива, 2014. – 34 с.

УДК 371.486

кандидат педагогических наук, доцент Павлова Екатерина Павловна

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

студент 3 курса Иванова Александра Дмитриевна

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

О ВОПРОСЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье описана проведенная практическая работа по эстетическому воспитанию младших школьников в системе современного начального общего образования, приведены результаты анализа констатирующего и контрольного этапов диагностирования, описана содержание формирующего этапа практической части исследования. Целью исследования было теоретическое обоснование проблемы, выявление уровня эстетической воспитанности у младших школьников и способствование его повышению. Были использованы такие методы исследования как: теоретические: анализ научной литературы по исследуемой проблеме; эмпирические: наблюдение (анализ деятельности детей), анкетирование, тестирование, опрос (определение уровня эстетического воспитания младших школьников). Базой практической части исследования стало муниципальное образовательное бюджетное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №17» (с углубленным изучением отдельных предметов) г. Якутск, 3 «В» класс. Достигнутые результаты. В ходе исследования нами отслежена положительная динамика эстетической воспитанности младших школьников.

Ключевые слова: младший школьник, эстетическое воспитание, духовно-нравственное развитие, искусство.

Annotation. The article describes the conducted practical work on the aesthetic education of primary schoolchildren in the system of modern primary general education, presents the results of the analysis of the ascertaining and control stages of diagnosis, describes the contents of the formative stage of the practical part of the study. The purpose of the study was the theoretical justification of the problem, identifying the level of aesthetic education in younger students and contributing to its increase. Such research methods were used as: theoretical: analysis of scientific literature on the problem under study; empirical: observation (analysis of children's activities), questionnaires, testing, survey (determining the level of aesthetic education of primary school students). The basis of the practical part of the study was the municipal educational budgetary institution "Secondary school No. 17" (with in-depth study of individual subjects), Yakutsk, 3 "B" class. Achieved results. In the course of the study, we tracked the positive dynamics of the aesthetic education of younger students. The basis of the practical part of the study was the municipal educational budgetary institution "Primary school № 17" (with in-depth study of individual subjects), Yakutsk, 3 "B" class. Achieved results. In the course of the study, we were able to fix the level of aesthetic education of younger schoolchildren and contribute to improving results.

Keywords: primary school student, aesthetic education, spiritual and moral development, art.

Введение. Стремление человека к равновесию и порядку, гармонии и целостности в жизни является абсолютной потребностью его в красоте. На основании проведенных исследований антропологи считают, что на формирование целостного восприятия человеком мира вокруг и самого себя влияет определенный этап развития человеческого мозга, в этот период у человека появляются потребности в эстетическом впечатлении и переживании. Следовательно, можно считать, что от эстетического восприятия человека мира вокруг себя зависит его общее развитие.

Концепцией духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России искусство определяется как базовая национальная ценность, способствующее эстетическому развитию личности [1]. Также в Федеральном государственном образовательном стандарте в требованиях к личностным результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования выделено формирование эстетических потребностей, ценностей и чувств у обучающихся [4]. Следовательно, эстетическое воспитание младших школьников является важной задачей начального общего образования.

Изложение основного материала статьи. Проблемой развития эстетического воспитания и сущности человеческой деятельности занимались многие философы, искусствоведы, культурологи, психологи и педагоги. В частности, вопросы эстетического воспитания рассматривали такие ведущие российские педагоги, как К.Д. Ушинский, П.П. Блонский П.Ф. Лесгафт, П.И. Пидкасистый и др.

Воспитание личности с помощью эстетической культуры - главная задача педагогов. Многие известные педагоги отмечают важность младшего школьного возраста для формирования основ эстетических идей и суждений. Исходя из этого, можно сделать вывод, что развитие эстетического воспитания должно начинаться с самого раннего уровня подготовки. Именно в этом возрасте ребенок активно стремится узнать окружающую действительность и найти ответы на свои вопросы.

Эстетическое воспитание осуществляется в различных видах творческой деятельности: литература, музыка, танцы, изобразительное искусство, театр и т. д. Важно научить ребенка видеть красоту, искренне любить творчество и воспринимать уникальность природы, окружающего мира и человеческих отношений.

Таким образом, проблема эстетического воспитания младших школьников является актуальной. Дальнейшее изучение данной проблемы определили тему исследования.

Практическая часть исследования была проведена в 3 «В» классе Муниципального образовательного бюджетного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №17» (с углубленным изучением отдельных предметов) городского округа «г. Якутск» Республики Саха (Якутия). В опытно-экспериментальной части исследования в виду отсутствия шестерых учеников по различным причинам, были задействованы 32 учащихся из 38. Коллектив данного класса можно охарактеризовать как сплоченная и слаженная группа

детей девяти-десяти лет. Дети эмоциональны, энергичны, артистичны, имеют личностные результаты и достижения, так как участвуют в разных спектаклях и в результате получают грамоты, дипломы и др.

Исследование имело классическую структуру и состояло из трех этапов: констатирующий, формирующий и контрольный. Целью на констатирующем этапе было выявление уровня сформированности эстетического воспитания у младших школьников. Так, было организовано диагностическое исследование по выявлению уровня сформированности эстетической воспитанности младших школьников по следующим направлениям: видение красоты в музыкально-стимулирующих произведениях; эстетические проявления у детей в зрительной деятельности; эстетическое воспитание.

Для получения объективных результатов нами были проведены следующие методы диагностирования: Л.В. Школяр «Выбери музыку», художественно-экспрессивный тест, определение уровня воспитанности.

Методику Л.В. Школяр «Выбери музыку» можно отнести к более эффективной в изучении эмоциональной отзывчивости младших школьников. Целью данной методики является выявление способности ребенка к сравнительной рефлексии и его видение прекрасного в музыкальных произведениях-стимулах. В качестве стимулирующего материала представлены две серии, каждая из которых состоит из трех фрагментов музыкальных произведений [2].

Статистическая обработка и анализ полученных результатов позволил сделать следующие выводы: у 18,75% детей данного класса выявлен высокий уровень эмоциональной отзывчивости, результаты 31,25% детей показали средний уровень и у 50 % третьеклассников выявлен низкий уровень сравнительной рефлексии и эмоциональной отзывчивости к музыке.

Наряду с этим, детьми этого класса был выполнен художественно-экспрессивный тест. Тест выявлял уровень развития эмоциональных представлений младших школьников путем определения уровня их эстетических проявлений. Данный тест предусматривал показ репродукций известных художественных произведений искусства с изображением детей. Были продемонстрированы следующие картины: Девочка с персиками, автор Серов В.А., Читающая девочка, художник Ренуар О., Портрет Мики Морозова, выполненная художником Серовым В.А. Целью данного исследования, было изучение и выявление уровня сформированности и развитости эмпатии у детей младшего школьного возраста, их эмоциональной выразительности и эмоциональности [2].

Анализ полученных результатов тестирования показал, что у 18,75% детей выявлен высокий уровень развития эмоциональных представлений, результаты 43,75% учеников были отнесены к среднему уровню и 37,5% детей показали низкий уровень сформированности диагностируемого психологического процесса.

Следующая и последняя методика выявила уровень воспитанности младших школьников. Целью этого метода диагностирования была определить уровень эстетической воспитанности учащихся [3]. Для этого нами была выбрана и использована анкета. Ответы детей показали следующие результаты: высокий уровень эстетической воспитанности был выявлен у 28,13% детей из класса, 59,38% - средний уровень и низкий уровень эстетического развития и воспитанности выявлен у 12,5% третьеклассников.

Таким образом, полученные в ходе диагностирования младших школьников результаты, проводившиеся с целью выявления уровня эстетической воспитанности привели нас к общему выводу, что младшие школьники данного класса действительно имеют стойкий интерес к искусству, как потребности их личности к красоте. Данные результаты не полностью нас удовлетворили и поэтому нами была поставлена дальнейшая цель исследования, которая совпала с целью и задачами формирующего этапа – повышение уровня эстетической воспитанности младших школьников 3 «В» класса МОБУ СОШ №17 г. Якутска.

Факторами данной проблемы, то есть низкого уровня эстетической воспитанности младших школьников могли стать негативное влияние различных гаджетов и современных информационных технологий, незаинтересованность ребенка в окружающем мире, низкий уровень кругозора, результат отсутствия взаимодействия и совместной деятельности ученика с педагогом и родителями.

Далее нами проводилась работа по формированию субъективного отношения к искусству. Целью данного этапа выступало повышение уровня эстетической воспитанности младших школьников средствами искусства. Практическая работа по эстетическому воспитанию младших школьников проводилась в течение учебного года: один месяц посвящен очному этапу, то есть проводился нами, затем заочный этап – по нашей просьбе учителем проводилась планомерная, систематическая работа по эстетическому воспитанию детей. На очном этапе практической части исследования нами были разработаны и проведены уроки с вовлечением детей в изобразительное, музыкальное и литературное искусство, которые были направлены на эстетическое воспитание младших школьников. Например, рисование на тему «Русская матрешка», придумывание стихов и художественных рассказов на данную тематику с изучением подробного информационного материала; просмотр и обсуждение мультфильма «Мойдодыр» и других, рисование на данную тематику; прочтение и обсуждение басни И.А. Крылова «Стрекоза и муравей» с прослушиванием музыкальных произведений и рисованием на данную тематику; слушание и обсуждение известных классических музыкальных произведений [5, С. 18] и рисование в ходе прослушивания и другое.

В ходе практической части исследования был проведен контрольный срез с целью выявления динамики результатов эстетического воспитания. Так, в этот период были проведены методики диагностирования, использованные на констатирующем этапе практического исследования и выявлены результаты обучения в процессе эстетического воспитания. Полученные результаты контрольного этапа эксперимента после статистической обработки и анализа были представлены для сравнения с ранее полученными.

Методика «Выбери музыку» (Л.В. Школяр). Показатели результатов детей с высоким уровнем сравнительной рефлексии и эмоциональной отзывчивости вырос с 18,75% до 50%, средний уровень показали ответы 31,25% детей и низкий уровень показали ответы 18,75% детей, понизился на 31,25%. Так, число детей с низким показателем стало значительно меньше.

Выполнение младшими школьниками художественно-экспрессивного теста, выявил, что к высокому уровню были отнесены ответы 43,75% учащихся, повысился на 25%, средний уровень показали результаты 37,5% детей данного класса, снизился на 6,25%, к низкому уровню были отнесены ответы 18,75% третьеклассников, наблюдается понижение на 18,75%. Здесь мы тоже наблюдаем положительную картину, повышение уровня сравнительной рефлексии и эмоциональной отзывчивости к произведениям изобразительного искусства.

По методике выявления уровня воспитанности получены следующие результаты: к высокому уровню эстетической воспитанности были отнесены результаты 56,25% учащихся, повысился на 28,12%, показателем

среднего уровня стал 31,25%, понизился за счет перехода результатов детей на высокий уровень, низкому уровню соответствовали 12,5% ответов детей. Значительный рост наблюдается в показателях, относящихся к высокому уровню, понижение на среднем и низкий уровень эстетической воспитанности сохранились на том же показателе. Улучшение показателей обусловлено использованием в обучении и воспитании элементов различных видов искусств в целом. Работа в данном направлении позволила повысить уровень эстетической воспитанности детей младшего школьного возраста.

Проведенное исследование позволило нам сделать следующие выводы:

- Исходя из анализа полученных результатов диагностирования на констатирующем и контрольных этапах практической части исследования приходим к мысли, как бы не выросли показатели, относящиеся к высокому уровню эстетической воспитанности младших школьников, дети с показателями, соответствующих низкому уровню все же сохранились. Это определяет необходимость дальнейшей систематической работы по эстетическому воспитанию.

- Осуществление системно-деятельностного подхода в процессе современного урока формирует у младших школьников универсальные учебные действия, способствующих эстетическому воспитанию детей. Учащиеся путем выполнения поставленных проблемных заданий научились различать виды и жанры в изобразительном искусстве, в частности, стали различать и определять отличительные черты картины - пейзажа от других.

- Проведенная работа по целенаправленному эстетическому воспитанию младших школьников, показало положительные результаты. Полученные данные дают возможность предположить, что у исследуемых детей произошел прирост в показателях развития эстетической воспитанности.

Выводы. Таким образом, нами проверено частично доказано, что в эстетическом воспитании младших школьников большое значение имеет использование средств различных видов искусств, их дифференциация и интеграция в образовательном процессе. Результаты диагностирования на констатирующем этапе исследования показали, что у большинства третьеклассников МОБУ «СОШ №17» г. Якутска, присутствует стойкий интерес к познанию эстетических идеалов, а его наличие у младших школьников – это первое из условий успешного воспитания.

Проведенный формирующий этап дал положительные результаты, показав повышение уровня эстетической воспитанности младших школьников. Так, в начальной школе особенно важным является обогащение детей новыми идеями передачи настроения человека, средствами различных видов искусств, которые используются в литературе, музыке и изобразительном искусстве. Мы должны стремиться развивать идею целостной эстетической картины мира, в эстетических оценках нашей собственной деятельности и отношения к природе.

Литература:

1. Данилюк А.Я., Кондакова А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2014. – 24 с.

2. Любимова, Ю.С. Методика организации эстетического воспитания младших школьников: учебно-методическое пособие для учителей нач. кл. / Ю.С. Любимова, В.В. Буткевич. - Минск: Пачатковая школа, - 2008 - 114 с.

3. Погоржелская Е.В., Гусева Е.Е. Мониторинг исследовательского проекта «Организация внеурочной деятельности «Союз творческих идей» СОШ в соответствии с ФГОС НОО и ООО с привлечением возможностей учреждений культуры» Available at: <http://www.fgos.iro.perm.ru/uchrezhdeniya/ploshchadki/maou-sosh-3-g-krasnokamsk/kontent?view=fcontent&task=view&id=1202>

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Available at: <http://www.zakonprost.ru/content/base/part/658814>

5. Павлова Е.П., Назарова Н.В. Проект «Музыка для всех» в развитии творческого воображения у младших школьников // Глобальный научный потенциал, Тамбов, 2019, № 6 (99). - С. 18-20.

Педагогика

УДК 373.31

кандидат педагогических наук, доцент Павлова Екатерина Павловна

Педагогический институт Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

студент 3 курса Парникова Сайаана Петровна

Педагогический институт Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

СИНГАПУРСКАЯ МЕТОДИКА В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. В статье освещены ключевые аспекты развития коммуникативных умений у младших школьников. Целью исследования было выявить эффективность применения сингапурской методики на уроках математики в развитии коммуникативных умений у обучающихся начальной школы. Апробация и проверка гипотезы исследования проводилась среди учащихся 3 «Е» класса муниципального образовательного бюджетного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №17» (с углубленным изучением отдельных предметов) г. Якутска Республики Саха (Якутия). Методы исследования: теоретические: анализ научной литературы по исследуемой проблеме: определение содержания и сути коммуникативного умения и сингапурской методики, методов и средств выявления уровня развития коммуникативных способностей младших школьников; эмпирические: наблюдение, анкетирование, тестирование (определение уровня развития коммуникативных умений), педагогический эксперимент. Достиженные результаты: в ходе исследования были определены факторы и условия, влияющие на развитие коммуникативных умений и доказана эффективность использования сингапурской методики на уроках математики в начальной школе.

Ключевые слова: младший школьник, коммуникативные умения, сингапурская методика, коммуникативные способности, совместная деятельность.

Annotation. The article highlights the key aspects of the development of communication skills in primary school students. The aim of the study was to identify the effectiveness of applying the Singaporean methodology in mathematics in the development of communicative skills in elementary school students. Testing and testing the hypothesis of the study was carried out among students of the 3rd "E" class of the municipal educational budgetary institution "Secondary school No. 17" (with in-depth study of individual subjects) in the city of Yakutsk, Sakha (Yakutia). Research methods: theoretical: analysis of the scientific literature on the investigated problem: determination of the content and essence of communicative skills and Singaporean methods, methods and means of identifying the level of development of communicative abilities of younger students; empirical: observation, questionnaire, testing (determining the level of development of communicative skills), pedagogical experiment. Achievements: during the study, factors and conditions that affect the development of communicative skills were identified and the effectiveness of using the Singapore methodology in mathematics lessons in elementary school was proved.

Keywords: primary school student, communication skills, Singaporean technique, communication skills, joint activities.

Введение. Необходимость развития коммуникативной деятельности у детей младшего школьного возраста является одним из важных задач современного образования. Отвечающий за способность осуществлять коммуникативную деятельность, использование правил общения в конкретных учебных и внеучебных ситуациях, а также за самостоятельную организацию речевой деятельности в устной и письменной форме, являются коммуникативные умения [5, С. 117]. В то же время именно младший школьный возраст подходит для усвоения ими в силу особой чуткости общения.

В настоящее время, в связи с развитием новых технологий, ребенок становится непосредственным пользователем иногда быстрее, чем взрослые, тем самым становится «привязанным» к ним. В таком развитии наблюдаются как положительные, так и отрицательные стороны. Например, дети становятся мало общительными, в речи все чаще употребляются игровые команды или фразы, речевые обороты любимых ими героев, просматриваемых анимационных фильмов, в общении наблюдается некоторая ограниченность и др. В школьное учебное время игра, сотрудничество и совместная со сверстниками деятельность в большинстве случаев мало доступна, особенно на ступени начальных классов. В свободное от учебы время младшие школьники практически не имеют возможности проводить время в дворовых коллективах, не участвуют в общественной жизни в сфере дополнительного образования, они практически лишены возможности приобретения собственного опыта общения с представителями своего поколения, наряду с усвоением качеств характера, которые необходимы в жизнедеятельности их микросоциума, коллектива и др. Вместе с тем, в современной школе на уроках преобладают индивидуальные формы организации учебной деятельности типа «учитель-ученик». Это лишает младших школьников прямого взаимодействия друг с другом, так как главенствующая роль во время урока принадлежит учителю. Так возникает ситуация обучения рядом друг с другом, но не вместе.

Ляудис В.Я. выделяет личностный эффект совместной деятельности в обучении. Она считала, что общей особенностью совместной деятельности учителя и учеников является преобразование, перестройка позиций личности, что выражается в изменении ценностных установок, смысловых ориентиров, целей учения и самого взаимодействия у каждого из участников обучения [4, С. 65]

Вследствие этого актуальность формирования коммуникативных умений, способностей и деятельности еще более возросла, так как формирование коммуникативной компетенции является одним из важнейших задач и необходимым личностным результатом, обозначенным в ФГОС нового поколения. Развитие коммуникативных умений и действий должно вестись на каждой учебной дисциплине, а для этого необходимы наиболее эффективные приемы и методы организации учебного сотрудничества и взаимодействия.

Изложение основного материала статьи. В ходе исследования данной проблемы нами был изучен ряд трудов психологов и педагогов, их взгляды и предположения по поводу наиболее эффективных методов развития коммуникативных умений, способностей и деятельности у младших школьников. В результате этого нами сделан вывод, что одним из таких методов может стать сингапурская система. По мнению многих педагогов, он считается одним из самых успешных в мире, как с точки зрения качества образования, так и эффективности подготовки учителей. Вся методика сингапурского образования исходит к воспитанию ребенка как личности посредством инновационных методов и технологий в движении, в единстве со сверстниками и учителем, которое направлено на его развитие: Л- личность, И- инновация, Д- движение, Е- единство, Р- развитие.

Для раскрытия темы и получения объективных выводов исследования нами была поставлена цель: выявить и определить эффективность применения сингапурской методики в развитии коммуникативных умений у обучающихся начальной школы. Объектом исследования был процесс развития коммуникативных умений младших школьников.

Сингапурская методика имеет общие черты схожести с суггестопедическим методом. В обоих методах педагог рассматривается как личность, которая должна создать непринужденную среду для обучения, которая позволит снизить напряженность учеников [1].

Сингапурская методика предполагает разделение класса учеников на группы по 4 человека, каждой группе предоставляется рабочие материалы: бумага, тетради, ручки и пр. Группа получает от учителя задания, которые обсуждаются и выполняются совместно. По сигналу учителя группы оперативно меняются, смешиваются и образуют новые команды (четверки или пары). Ученики получают новое задание или вопрос и в ограниченное время группы активно обмениваются информацией и навыками. По сигналу учителя «стоп!» прекращается самостоятельная работа групп и учитель подводит общие итоги.

Сингапурская методика представляет собой набор тезисов и формул, называемых в Сингапуре структурами, для более качественной проработки урока, основных структурированных единиц обозначено тринадцать, но может быть до нескольких десятков [2].

Таким образом, использование приемов проблемно-ориентированного обучения, проектных методик и групповых форм работы дает учителю возможность реализовать инновационные подходы в обучении

младших школьников, развивать необходимые универсальные учебные действия, в том числе и коммуникативных умений обучающихся.

Чтобы выяснить эффективность применения сингапурской методики для развития коммуникативных умений на уроках математики, была проведена практическая часть исследования на базе МОБУ «Средней общеобразовательной школе №17» г. Якутска Республики Саха (Якутия). В ходе проведенного исследования были протестированы 32 учащихся 3 «Е» класса. Анализ результатов проведенной констатирующей диагностики, выявил необходимость повышения коммуникативных способностей обучающихся. А для этого нами была использована Сингапурская методика.

Для объективной оценки применения Сингапурской методики, опишем фрагмент формирующего этапа практической части исследования и проверим ее эффективность в организации учебного процесса, на примере урока по теме: «Закрепление знаний и умений по нумерации в пределах 1000». Поскольку урок проводился уже в середине эксперимента, обучающие хорошо знали правила работы в группах, в парах (Мэнэджмэнт).

Целью этого урока была закрепление знаний и умений по нумерации в пределах 1000. На уроке использовались задания с применением структур сингапурской методики. В качестве примера мы предлагаем описание выполнения учащимися заданий, предусмотренных нами на данном уроке.

В начале урока нами проводилась работа в группах для проверки домашнего задания с использованием структуры «клок баддис». Для проведения этого этапа, нами были заготовлены картинки с часами, которые в начале урока были разложили по столам. На этих часах дети отмечали имена одноклассников, с которыми хотели бы на уроке работать. Имена писались точно по времени, например, на шесть или двенадцать часов. Затем учитель приглашал тех детей, имена которых были вписаны на три часа, чтобы обсудить с ними сделанное домашнее задание. На этот этап уделялась ровно одна минута.

Итак, проверка работ «тейк оф – тач даун». Детям были предложены утверждения: 1. Я справилась(ся) с домашним заданием. 2. Домашнее задание было трудным. 3. Мне родители оказывали помощь при приготовлении домашнего задания. 4. Я в хорошем настроении. 5. Я готов к уроку. Учащимся было поручено вставать с места, если они были согласны с утверждением, в противном случае им следовало оставаться на местах.

Опишем этап «Математическая разминка» «куиз-куиз-трейд». На данном этапе ребята работали в парах по плечу. Каждой паре учителем были розданы пронумерованные карточки: с четными номерами – вопросы, с нечетными номерами – ответы. На этом этапе дети проверяли друг друга, используя данные карточки.

Далее опишем фрагмента урока. Задание 1. Верно ли, что в 1 часе 50 минут? (нет). Верно ли, что в 1 году 365 дней? (нет). Обезьяна насчитала 30 бананов. Она разделил каждый банан на две части. Сбилась обезьяна... Сколько перед ним бананов? Сколько кг картошки в 4-х мешках? Сколько стоят 6 м веревки?

Решение примеров с учебника - реллиробин. Учащиеся по задания учителя выполняли упражнения из учебника. По окончании отведенного времени на выполнение упражнения, учителем включалась музыка. В это время учащиеся молча менялись местами, тихо передвигаясь по классу. Как только музыка учителем выключалась, дети образовывали новую пару с ближайшим к ним учеником и «давали пять» (становились парой).

Задание 2. Увеличить наименьшее трехзначное число на 6 десятков. Какое число получится? Увеличь число 46 на 8 сотен. Увеличь 374 на 2 десятка. Какое число получится?

Во время уроков всегда и обязательно проводились физкультминутки (тимчир).

Решение уравнения проводилась по форме работы роллиробин.

$$\text{Задание 3. } 60 \cdot x = 54 \cdot 10$$

$$270 : x = 60 : 2$$

Этап «Смалитиниус раунд тэйбл» - решение задач. Структура, в которой в одинаковый отрезок времени учащиеся письменно выполняли задания самостоятельно, по истечению выделенного на это время все передавали, выполненные задания друг другу по кругу для проверки.

Задание 3. Фермер купил 5 телят, по 20 кг каждый, и 3 одинаковые овцы. Общая масса этих животных 280 кг. Какова масса одного барана?

Рефлексия была проведена структурой – «Тэйк оф – тач даун». Ученик вставал, если соглашался с утверждением и оставался на месте, если не был согласен: 1. Я справилась(ся) сегодня на уроке. 2. Мне все понятно. 3. Я в хорошем настроении.

Организация групп была дифференцированной и проходила по способностям обучающихся, это способствовало эффективной работе в группах и являлось хорошей мотивацией для работы.

В начале каждого урока, перед работой в группе, учителем вводились и обсуждались новые правила и нормы, имеющие решающее значение в приобретении умений общения и взаимодействии друг с другом. Например, следует быть всем уверенными, что в разговоре участвует все; следует говорить спокойным тоном и тихо, не выкрикивать; следует относиться к одноклассникам и собеседникам с уважением; не следует перебивать говорящего своего одноклассника, следует выслушивать до конца; если возникают каких-либо проблемы, следует обратиться к учителю [3].

Анализ результатов практической части исследования проводился с целью выявления восприятия и проявления коммуникативных умений обучающихся, в ходе применения сингапурской методики. Детям было сложно на начальном этапе проведения урока, затем им стала понятна логика действия, что облегчило дальнейшие действия. Каждая структура подробно объяснялась и использовалась на практике. Данные приемы урока были новы для учащихся, что стали причиной интереса и активности обучающихся. После разбивки по группам некоторые ученики иногда пользовались положением и не хотели работать. Так как большее часть времени было потрачено на организационные моменты и на пояснения структур ознакомительного урока.

Учащимся предлагались уже знакомые для них приемы и только несколько новых, что ускорили ход работы. Дети уже стали быстрее выполнять и входить в темп работы, но все же небольшие повторение и корректировки действий периодически проводилось. Дети активно обсуждали между собой свои результаты и способы их решения. В меру возраста и индивидуальных особенностей некоторым учащимся было сложно работать в группе, но легче это делать в парах. На этапе проверки учителем результаты пары обучающихся сдавали на проверку объективные результаты. Наблюдение показало, что учащимся понравились различные

способы разбивки и работы в парах (микс фриз групп, клок баддис). Быстрая смена деятельности и партнера вызывали позитивную атмосферу в классе.

Уже на третьем уроке по данной системе был заметен прогресс проведенной работы в том, что дети без напоминания выполняют задания. Им было комфортно и интересно обсуждать задания, наблюдалась инициативность и активность младших школьников в выполнении заданий.

В ходе проделанной работы и наблюдения за младшими школьниками пришли к выводу, что сингапурская методика позволяет учащимся больше контактировать между собой и тем самым развивает коммуникативную деятельность: обмен мыслями и идеями в слух, обсуждение заданий друг с другом и в малых группах. Также обучающиеся активно проявляли коммуникативные способности в ходе составления высказываний и формулировки ответа на вопросы в заданиях.

Выводы. После реализации педагогических условий успешного формирования у младших школьников коммуникативных умений была выявлена положительная динамика использования на уроке математики сингапурской методики для развития коммуникативных умений и способностей у младших школьников. Результаты повторного диагностирования показали, процент количества детей с уровнем выше среднего показателя сформированности коммуникативных умений и способностей повысился на 42%. Таким образом, считаем, что систематическое применение сингапурской методики на уроках математики, дает значительную возможность младшим школьникам в развитии и формировании коммуникативной компетенции.

Литература:

1. Алишев Т.Б. Опыт Сингапура: создание образовательной системы мирового уровня / Алишев Т.Б., Гильмутдинов А.Х. // Вопросы образования. - 2010. - № 4. - С. 227-246
2. Кириллова С. Сингапурская методика «дружит» с ФГОС // Управление школой. – 2014, № 1. - С. 46-51
3. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М.: Педагогика. – 1979. – 201 с.
4. Ляудис В.Я. Продуктивная совместная деятельность учителя с учениками как метод формирования личности // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации / Под ред. В.Я. Ляудис. М., 1984. - С. 64-73.
5. Павлова Е.П., Томская Т.П. Творческие задания в развитии коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников // Перспективы науки, Тамбов, 2019, № 5 (116). - С. 116-118.

Педагогика

УДК 378.126

кандидат педагогических наук Педан Татьяна Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Омск)

ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования уровня сформированности управленческой компетентности преподавателей медицинского вуза. Рассматривается структура одного из компонентов управленческой компетентности преподавателя - способности выбирать оптимальные способы развития компетентности студентов и реализовывать их в практической деятельности. Описан процесс формирования управленческих компетенций преподавателей медицинского вуза в процессе профессиональной переподготовки.

Ключевые слова: управленческая компетентность преподавателя, организация взаимодействия со студентами, методы обучения студентов.

Annotation. The article presents the results of a study of the level of formation of managerial competence of medical University teachers. The article considers the structure of one of the components of the teacher's managerial competence - the ability to choose the best ways to develop students' competence and implement them in practical activities. The article describes the process of forming managerial competencies of medical University teachers in the process of professional retraining.

Keywords: managerial competence of the teacher, organization of interaction with students, methods of teaching students.

Введение. Проблема повышения качества российского профессионального образования остается на сегодняшний день одной из самых актуальных. При обсуждении данной проблемы чаще всего акцентируется внимание на вопросе, который связан с совершенствованием системы профессиональной подготовки преподавателей вуза. Профессиональная компетентность преподавателей выступает одним из основных факторов, обеспечивающих высокий уровень компетентности и востребованности выпускников вуза на рынке труда.

Изложение основного материала статьи. Одной из составляющих профессиональной компетентности преподавателя является управленческая компетентность. Именно сформированность управленческих компетенций преподавателя вуза определяет высокую успешность его профессиональной деятельности [1, с. 10-12]. По мнению многих исследователей, способность выстраивать взаимодействие со студентами (как проявление управленческой компетентности) в большей степени обуславливает результативность их обучения [2, с. 362].

Управленческая компетентность преподавателя определяется как интегративная способность управлять процессом развития компетентности студентов. Данная способность предполагает проектирование целей, содержания учебного материала и способов развития компетенций студентов, а также их реализацию через организацию рефлексивного взаимодействия преподавателя и студентов на учебных занятиях [4].

Важным структурным компонентом управленческой компетентности преподавателя является способность выбирать оптимальные способы развития компетентности студентов и реализовывать их в практической деятельности. Данная способность включает в себя следующие элементы:

- знание способов организации взаимодействия со студентами на учебных занятиях;
- знание методов обучения студентов;
- умение выбирать оптимальные способы организации взаимодействия со студентами;
- умение определять оптимальные методы обучения студентов;
- владение опытом реализации способов развития компетентности студентов в практической деятельности.

Для определения уровня сформированности представлений о способах развития компетентности студентов и критериях их оптимального выбора, нами было проведено исследование с использованием анкетирования, в котором приняли участие 49 преподавателей Омского государственного медицинского университета (2017-2019 г.). В исследовании принимали участие преподаватели, имеющие разный стаж педагогической деятельности. В соответствии с этим все респонденты были разделены на три группы: преподаватели со стажем менее 5 лет (10 чел.), преподаватели со стажем от 5 до 15 лет (23 чел.), преподаватели со стажем более 15 лет (16 чел.).

Большинство преподавателей без труда классифицируют формы учебных занятий по цели обучения (учебные занятия, ориентированные на теоретическую подготовку, практическую подготовку, контроль и оценку образовательных достижений студентов). Однако 60% преподавателей, имеющих педагогический стаж менее 5 лет и 30% преподавателей, имеющих педагогический стаж от 5 до 15 лет не смогли определить к какой группе форм организации процесса обучения относятся семинар, консультация, конференция, деловая игра, практической занятие, занятие с использованием тестирования и рейтинговой оценки, коллоквиум, занятия по курсовому и дипломному проектированию.

Определение вида учебных занятий по описанию его целей и структуры вызвало определенные сложности у опрошенных всех трех групп. 70% преподавателей, имеющих педагогический стаж менее 5 лет, 43% преподавателей, имеющих педагогический стаж от 5 до 15 лет и 37,5% преподавателей, имеющих педагогический стаж более 15 лет не смогли правильно установить основную направленность семинарского занятия и комбинированного занятия, сочетающего цели семинара и практического занятия.

Результаты опроса показали, что большинство преподавателей достаточно хорошо ориентируются в видах лекционных и практических занятий, за исключением преподавателей, имеющих педагогический стаж менее 5 лет. 50% преподавателей данной группы не смогли определить вид лекции и практического занятия по цели, характеру взаимодействия со студентами и степени активности и самостоятельности обучающихся на занятии.

Большая часть опрошенных преподавателей (81%) имеют представление о критериях выбора формы учебного занятия. По мнению преподавателей, основными критериями являются: цели и результаты обучения, специфика изучаемой темы (учебного материала), уровень подготовленности самого преподавателя, уровень подготовки студентов.

На вопрос «Каким видам лекций и практических занятий Вы чаще всего отдаете предпочтение и почему?» были получены практически идентичные ответы от всех респондентов. Вне зависимости от стажа преподавательской деятельности 91,8% опрошенных отдают предпочтение традиционным формам учебных занятий, объясняя свой выбор важностью выполнения большинства учебных работ именно по алгоритму (инструкции, образцу), невысокой степенью учебной активности и самостоятельности студентов, неподготовленностью обучающихся к работе по решению проблемных заданий и ситуаций.

Значительное большинство преподавателей безошибочно смогли сгруппировать методы обучения по уровню самостоятельности и активности студентов в учебной деятельности (традиционные и активные методы обучения). Однако 70% преподавателей, имеющих педагогический стаж менее 5 лет с данным заданием не справились. Респонденты данной группы не смогли объяснить отличие традиционных и активных методов обучения.

Наиболее сложным для преподавателей оказался вопрос о том, какие методы обучения являются активными и интерактивными, и в чем их принципиальное отличие. Лишь 30% преподавателей, имеющих педагогический стаж менее 5 лет, 69,5% преподавателей, имеющих педагогический стаж от 5 до 15 лет и 62,5% преподавателей, имеющих педагогический стаж более 15 лет дали правильный ответ на данный вопрос и определили разницу между активными и интерактивными методами обучения.

Вопрос, касающийся критериев выбора оптимального метода обучения практически не вызвал затруднений у опрошенных преподавателей. 96% респондентов считает, что при выборе метода обучения, необходимо учитывать цель учебного занятия, форму учебного занятия, степень подготовленности преподавателя и уровень учебной самостоятельности студентов.

Результаты опроса показали, что многие преподаватели отдают предпочтение традиционным методам обучения при проведении лекционных занятий, а на практических занятиях и семинарах используют в равной степени и традиционные, и активные методы обучения (имитационное моделирование, кейс-метод, исследовательский метод, эвристический диалог). Данная тенденция прослеживается у 40% преподавателей, имеющих педагогический стаж менее 5 лет, 65,2% преподавателей, имеющих педагогический стаж от 5 до 15 лет и 56,3% преподавателей, имеющих педагогический стаж более 15 лет.

Результаты проведенного анкетирования позволяют сделать вывод о том, что у 61% преподавателей медицинского вуза существует проблема выбора оптимальных способов развития компетентности студентов и реализации их в практической деятельности. Большую часть из них составляют преподаватели, имеющие педагогический стаж менее 5 лет. Как правило, именно молодые преподаватели испытывают трудности в организации учебной деятельности обучающихся, установлении психологического контакта и взаимодействия со студентами на учебном занятии [3, с. 364]. Слабая сформированность управленческих компетенций является характеристикой, свойственной процессу профессиональной адаптации.

Однако недостаточный уровень развития управленческой компетентности у преподавателей, имеющих опыт работы более 15 лет, может объясняться проявлением профессиональной дезадаптации и психологическим выгоранием. Это явление выражается в незнании как реализовать новые образовательные технологии, нежелании менять стандартные (шаблонные) способы взаимодействия со студентами, неуверенности в получении положительных образовательных результатов обучающихся [2, с. 344].

Решение проблемы формирования управленческой компетентности осуществляется в рамках учебных дисциплин «Педагогика высшей школы» и «Технология проектирования процесса обучения», входящих в

программу профессиональной переподготовки «Преподаватель профессионального образования» разработанную для преподавателей Омского государственного медицинского университета.

Освоение учебной дисциплины «Педагогика высшей школы» дает возможность сформировать у преподавателей знания о способах развития компетентности студентов и умения выбирать из них наиболее оптимальные.

На лекционных занятиях по данной дисциплине у преподавателей ОмГМУ формируется понимание о том, что представляет собой процесс обучения студентов, как определяются цели и результаты обучения, какова специфика содержания обучения и его структура. Особое внимание преподавателей акцентируется на содержании, целях и структуре основных форм учебных занятий в вузе (лекция, семинар, практическое занятие), на видах лекционных, семинарских и практических занятий, на характеристике традиционных, активных и интерактивных методов обучения, на критериях выбора оптимальных методов обучения.

На практических занятиях преподаватели рассматривают основные цели обучения с позиции традиционного и компетентностного подходов, объясняют и иллюстрируют примерами разницу между знаниями, умениями, навыками как результатами традиционного образования и знаниями, умениями, владениями как результатами современного образования, сопоставляют цели и формируемые компетенции учебной дисциплины, определяют ведущие компетенции для своей учебной дисциплины.

На занятиях слушатели определяют форму учебного занятия в соответствии с конкретной целью и содержанием учебного материала, приводят аргументы, подтверждающие их точку зрения. Преподаватели выбирают оптимальные методы обучения для конкретной формы учебного занятия, доказывают целесообразность использования традиционных или активных методов обучения для определенного учебного занятия.

При изучении дисциплины «Технология проектирования процесса обучения» преподаватели имеют возможность овладеть опытом реализации способов развития компетентности студентов в практической деятельности.

На учебных занятиях преподаватели ОмГМУ проектируют образовательные цели (результаты) учебного занятия и критерии их оценки. Они разрабатывают цели учебных занятий с учетом образовательных возможностей обучающихся, собственного педагогического потенциала и необходимых образовательных ресурсов (материально-технических, учебно-методических, электронно-образовательных и информационных). Преподаватели также определяют критерии оценки различных видов самостоятельной работы студентов, позволяющих определить уровень сформированности их знаний, умений и владений (эссе, заполнение таблицы, выступление, участие в диспуте/дискуссии, работа с информационным текстом, выполнение упражнений, решение ситуационных задач и кейсов и др.).

С целью овладения технологией проектирования содержания учебного занятия преподаватели моделируют содержание теоретического и практического учебного материала по своей дисциплине, учитывая формируемые компетенции и цели учебного занятия.

Для освоения технологии проектирования различных форм учебных занятий с использованием активных и интерактивных методов обучения преподаватели разрабатывают технологические карты лекционных, семинарских и практических занятий по своей дисциплине, определяют условия эффективной реализации проектов учебных занятий на практике, решают кейсы, описывающие проблемы организации учебного занятия и применения современных методов обучения.

Результаты итоговых заданий по дисциплинам «Педагогика высшей школы» и «Технология проектирования процесса обучения», а также результаты освоения программы педагогической практики, результаты итоговой аттестации (в форме защиты выпускных квалификационных работ) подтвердили положительную динамику формирования управленческой компетентности преподавателей Омского государственного медицинского университета, обучавшихся по программе профессиональной переподготовки в 2017-2019 г., в частности способности выбирать оптимальные способы развития компетентности студентов и реализовывать их в практической деятельности.

Выводы. Управленческая компетентность преподавателя вуза предполагает знание способов развития компетентности студентов, умение выбирать из них наиболее оптимальные, владение опытом реализации способов развития компетентности студентов в практической деятельности.

Результаты проведенного нами исследования показали, что у многих преподавателей медицинского университета существует проблема выбора оптимальных способов развития компетентности студентов и их реализации. Причина данной проблемы у преподавателей, имеющих педагогический стаж менее 5 лет, связана с процессом профессиональной адаптации и объясняется недостаточным опытом организации взаимодействия со студентами. Причина затруднения в данной сфере у преподавателей, имеющих опыт работы более 15 лет, может быть результатом эмоционального выгорания.

Освоение преподавателями медицинского вуза двухгодичной программы профессиональной переподготовки «Преподаватель профессионального образования» способствует решению проблемы формирования их управленческой компетентности. В рамках учебных дисциплин «Педагогика высшей школы» и «Технология проектирования процесса обучения» преподаватели успешно овладевают способностью выбирать оптимальные способы развития компетентности студентов и реализовывать их на учебных занятиях.

Литература:

1. Данилова А.М. Оценка профессионализма преподавателей технических вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2005. 22 с.
2. Ильин Е.П. Психология для педагогов. СПб.: Питер, 2012. 640 с.
3. Ненарт Е.О. Учитель в напряженных условиях // Ананьевские чтения-2009: Материалы научно-практической конференции. 2009. Вып. 2. С. 363-365.
4. Педан Т.Н. К вопросу о содержании и структуре управленческой компетентности преподавателя медицинского вуза // Омский научный вестник. 2014. №2. С. 154-156.

УДК 371

докторант Перверзев Марк Владимирович

Гуманитарно-педагогической академии (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ГОСТИНИЧНОГО И ТУРИСТСКОГО БИЗНЕСА НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье изучается проблема реализации профессиональной подготовки будущих специалистов сферы туризма и гостиничного бизнеса на основе компетентностного подхода. В исследовании обоснована потребность формирования полифункциональной компетенции будущих специалистов сферы туризма и гостиничного бизнеса, изучена ее структура, уровни и критерии сформированности, а также этапы профессиональной подготовки студентов на компетентностной основе.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, профессиональная компетентность, полифункциональная компетенция, будущие специалисты сферы туризма и гостиничного бизнеса, профессиональная подготовка будущих специалистов сферы туризма и гостиничного бизнеса, информационная компетенция, иноязычная компетенция, сервисно-технологическая компетенция, уровни сформированности полифункциональной компетенции, критерии сформированности полифункциональной компетенции.

Annotation. The article examines the problem of implementing professional training of future specialists in the field of tourism and hotel business on the basis of a competence-based approach. The study substantiates the need to form a multifunctional competence of future specialists in the field of tourism and hotel business, examines its structure, levels and criteria of formation, as well as stages of professional training of students on a competence basis.

Keywords: competence, competence, competence approach, professional competence, multifunctional competence, future specialists of the tourism and hotel business, professional training of future specialists of the tourism and hotel business, information competence, foreign language competence, service and technological competence, levels of formation of multifunctional competence, criteria of formation of multifunctional competence.

Введение. На данном этапе своего развития система высшего профессионального образования находится в процессе модернизации, который характеризуется, в первую очередь, изменением образовательной парадигмы с репродуктивной (знаниевой) на инновационную (компетентностную).

В рамках модернизации профессиональной подготовки будущих специалистов ведущей концептуальной основой данного процесса признан компетентностный подход.

Компетентностный подход перемещает акценты с процесса накопления нормативно определенных знаний, умений и навыков будущих специалистов в плоскость формирования и развития способности практически действовать и творчески применять приобретенные знания и опыт в различных ситуациях.

Данный подход предусматривает не только трансляцию знаний, умений и навыков от преподавателя к студенту, а формирование у будущих специалистов профессиональной компетентности. Так, компетентностный подход нацеливает образование на формирование целого набора компетентностей (знаний, умений, навыков, отношений и т.п.), которыми должны овладеть будущие специалисты.

Реализация этого подхода предполагает использование соответствующих образовательных технологий в обучении, рефлексию студентов, самостоятельность применения в практической деятельности профессиональных умений и навыков.

В рамках данного исследования обратимся к изучению специфики реализации профессиональной подготовки будущих специалистов туристической сферы и области гостиничного бизнеса на компетентностной методологической основе.

Изложение основного материала статьи. Реализация профессиональной подготовки будущего специалиста в области гостиничного и туристского бизнеса должна осуществляться с учетом самой сущности данного вида профессиональной деятельности, а также основных направлений государственной политики в сфере туризма. Так, ведущими целями деятельности туризма на современном этапе являются:

- создание благоприятной организационно-правовой и экономической среды;
- формирование конкурентоспособного рынка туристских услуг на основе эффективного использования природного и историко-культурного потенциала страны;
- обеспечение социально-экономических интересов и экологической безопасности государства.

На основе анализа ведущих направлений деятельности специалистов в сфере туризма и гостиничного бизнеса можно выявить ряд отличительных особенностей, характерных для данной профессиональной сферы, а именно: деятельность сферы туризма направлена, в первую очередь, на удовлетворение потребностей туристов в социокультурных и туристских услугах. Ведущей формой профессиональной деятельности менеджера туризма является общение, а основным партнером по коммуникации выступает клиент [2].

В связи с этим меняется характер профессиональной туристической деятельности, ее структура, содержание, принципы, техническая база и организационные формы и, как результат, условия и требования к подготовке специалистов сферы туризма. Стремительное развитие отрасли туризма и гостиничного бизнеса обосновывает потребность в высококомпетентных специалистах, которые должны обеспечить соответствующее теоретическое и практическое основание для развития этой сферы деятельности. Данные основания актуализируют потребность обращения к компетентностному подходу при реализации профессиональной подготовки будущих специалистов в области гостиничного и туристского бизнеса.

Согласно положениям теории компетентностного подхода, основной целью профессиональной подготовки будущих специалистов в области туризма и гостиничного бизнеса является формирование их профессиональной компетентности.

По мнению В.Р. Веснина, профессиональная компетентность – это «способность работника качественно и безошибочно выполнять свои функции, как в обычных, так и в экстремальных условиях, успешно

осваивать новое и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям» [4, с. 59]. По мнению Б.С. Гершунского, профессиональная компетентность определяется уровнем профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его стремлениями к непрерывному самосовершенствованию и самообразованию, творческим отношением к делу [5].

По мнению Т.С. Калиновской, профессиональная компетентность специалистов индустрии туризма – это «сложное системное образование, отражающее интеграцию знаний о современных технологиях и особенностях их применения в производственном процессе, сформированность профессионально-личностных качеств в сфере туризма» [7].

Современный специалист в области туризма должен иметь высокий потенциал управленческой и исполнительской деятельности, реализуемый в различных направлениях туристской, рекреационной и спортивной работы, ориентироваться в разнообразных социально-экономических и организационно-технических проблемах. Ему должны быть присущи экономическое мышление и широта взглядов, хозяйственная расчетливость и предприимчивость, навыки аналитической оценки ситуации, инициативность и социальная активность, знание психологии людей и основ конфликтологии. Учет многофункциональности деятельности специалиста туристического и гостиничного бизнеса обосновывает потребность определения в структуре профессиональной компетентности специалистов указанного профиля полифункциональной профессиональной компетенции.

В рамках данного исследования термин «полифункциональная профессиональная компетенция будущих специалистов в сфере гостиничного сервиса и туризма» будем понимать как интегративное качество личности, готовой и способной к постоянному профессиональному совершенствованию, обладающей специальными знаниями в области туризма, умением применять эти знания для удовлетворения потребностей клиентов, создавая при этом для них обстановку максимального благоприятствования.

На основе анализа теоретической литературы заключим, что уровни сформированности полифункциональной профессиональной компетенции будущих специалистов в сфере гостиничного сервиса и туризма характеризуются в соответствии со следующими критериями:

- мотивационным;
- когнитивным;
- деятельностным [9].

Важнейшее место в структуре профиля компетентности специалиста отводится ключевым компетенциям. Их развитие обеспечивает различные сферы жизнедеятельности личности, способствует достижению успеха, стимулирует общественную активность. Так, полифункциональная профессиональная компетенция будущих специалистов в сфере гостиничного сервиса и туризма является результатом формирования профессиональных и общекультурных компетенций, ведущими из которых являются следующие:

- информационная;
- иноязычная;
- сервисно-технологическая.

По мнению А.В. Хуторского, информационная компетенция формируется с помощью реальных объектов и информационных технологий. В ее структуру входят умения и навыки обучающегося по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и окружающей мире: самостоятельно искать, анализировать, выбирать, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать информацию [8]. Информационная компетенция будущих специалистов сферы туризма и гостиничного бизнеса представляет собой интегративное свойство личности, в котором структурирована совокупность знаний, способностей мышления, ценностей, умений и навыков, профессионально важных качеств, определяющих способность специалиста успешно осуществлять поиск, обрабатывать информацию, использовать информационные ресурсы и программные средства с целью формирования банка туристических услуг и организации обслуживания клиентов.

Иноязычная компетенция специалистов в области туризма, по мнению Е.Н. Бакуровой, представляет собой интегративное образование, включающее языковую и межкультурную коммуникативную компетенции [3]. Языковая компетенция, по мнению Е.Ю. Ждановой, – это готовность и способность личности применять свои языковые знания, умения и навыки для реализации жизненных, профессиональных и других задач [6]. Межкультурная коммуникативная компетенция, по словам Е.А. Алилуко, представляет собой синергетический результат познавательных, эмоциональных и деятельностных навыков, распространяющихся на такие сферы, как лингвистические знания, процедурные знания, культурные знания и социальные знания [1].

Сервисно-технологическую компетенцию будущего специалиста в области гостиничного и туристского бизнеса, вслед за Т.М. Лобышевой, будем понимать как умение личности обеспечивать комплексное, качественное обслуживание потребителей туристических услуг на основе профессиональных знаний; готовность и способность к совершенствованию профессионального владения технологиями приема и обслуживания клиентов, умение удовлетворять их потребности в туристических услугах [9].

Формирование профессиональных компетенций у студентов – будущих работников туристической сферы и гостиничного бизнеса в рамках компетентного подхода должно реализовываться поэтапно, а также с учетом того, что в первую очередь, необходимо описание целей и результатов, а не тематического содержания профессиональной подготовки.

Анализ теоретических источников по проблеме формирования личности будущего специалиста туристической сферы и гостиничного бизнеса позволил определить основные (обобщенные) этапы реализации профессиональной подготовки студентов на основе компетентного подхода:

- 1) Ценностно-содержательный этап, на котором происходит формирование и осознание мотивов и ценностей будущей профессиональной деятельности, что совпадает с изучением теоретических дисциплин.
- 2) Информационно-когнитивный этап, в рамках которого приоритетом является формирование когнитивного компонента профессиональных компетенций. В данном контексте инновационными средствами выступают: изучение специальных дисциплин и прохождение производственных практик.
- 3) Практико-технологический этап включает изучение спецкурсов, которые непосредственно связаны с практическим освоением теоретических знаний. На данном этапе происходит формирование поведенческого и эмоционально-волевого компонента профессиональных компетенций.

Выводы. Задачей профессионального образования является формирование современного специалиста как целостной личности, которая обладает системой специальных и общечеловеческих качеств. Компетентность специалиста сферы туризма не ограничивается сугубо профессиональными рамками; современный менеджер должен владеть всеми главными компетентностями.

Таким образом, специалисты сферы туризма и гостиничного бизнеса в процессе своего профессионального становления должны овладеть необходимым перечнем компетенций различного типа, прежде всего профессиональными, и получить их подтверждение через присвоение соответствующей квалификации.

Согласно компетентному подходу, основной целью профессиональной подготовки будущего специалиста сферы туристического и гостиничного бизнеса является формирование профессиональной компетентности. Учет многогранности деятельности специалиста указанной отрасли обосновывает потребность формирования полифункциональной компетенции студентов в составе их профессиональной компетентности.

Литература:

1. Алилуйко Е.А. Формирование коммуникативной компетентности менеджеров туризма в процессе изучения иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Е.А. Алилуйко. – Москва, 2000 – 25 с.
2. Артюшевская С.В. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам будущих специалистов сферы туризма // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. – № 1. – С. 152-158
3. Бакурова Е.Н. Формирование профессиональной языковой компетентности специалистов сферы туризма средствами иностранного языка // Научные известия. – 2016. – № 1. – С. 101-105.
4. Веснин В.В. Практический менеджмент персонала: пособие по кадровой работе. – М.: Юрист, 1998. – С. 59.
5. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе образования ценностей и целей образования // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 20.
6. Жданова Е.Ю. Языковая компетентность как основа самостоятельной научно-исследовательской работы студентов // Вектор науки ТГУ. – 2015. – № 2.
7. Калиновская Т.С. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности специалистов индустрии туризма в учреждении среднего профессионального образования. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/teore-ticheskie-osnovy-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnosti-spetsialistov-industrii-turizma-v-uchre-zhdenii-srednego>.
8. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 327 с.
9. Лобышева Т.М. Формирование профессиональной компетенции у будущих менеджеров индустрии туризма на основе интегративного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Чебоксары, 2013. – 213 с.

Педагогика

УДК 378

студент Перова Анастасия Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова» (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);

магистрант Анисенко Анна Владимировна

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

ИЗУЧЕНИЕ КИТАЯ КАК ОСНОВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У СТУДЕНТОВ-РЕГИОНОВЕДОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме изучения Китая как основы для развития познавательного интереса у студентов, обучающихся на регионоведческом отделении. Авторами рассматриваются стадии развития познавательного интереса студентов. В статье описывается опыт применения деятельностного подхода к изучению студентами Китая в процессе их участия в работе студенческого дискуссионного клуба.

Ключевые слова: познавательный интерес студентов, Китай, научно-дискуссионный клуб.

Annotation. The article is devoted to the problem of studying China as the basis for the development of cognitive interest of students. The authors consider the stages of development of cognitive interest of students. The article describes the experience of the activity-based approach to the study of Chinese students in the process of their participation in the student discussion club.

Keywords: cognitive interest of students, China, discussion club.

Введение. Современная образовательная ситуация в России неразрывно связана с политической и социально-экономической обстановкой в мире и характеризуется изменением идеологии образования, а также формированием новых ценностей, потребностей личности студента как субъекта учебной деятельности. Познавательная мотивация является основой учебно-познавательной деятельности обучающегося, соответствуя природе его мыслительной деятельности [2].

Познавательный интерес вызывается деятельностью и реализуется в ней. Интерес к познанию является одним из элементов, растормаживающих механизм восприятия и создающих условия для активизации познавательной деятельности.

Специальные исследования по формированию познавательного интереса показывают, то он характеризуется следующими компонентами: положительной эмоцией по отношению к изучаемому материалу, наличием положительной стороны этой эмоции, наличием мотива [2].

Развитие познавательного интереса проходит три основные стадии: во-первых, ситуативный познавательный интерес, возникающий в условиях новизны изучаемого, во-вторых, устойчивый, стабильный интерес к определенному содержанию и в-третьих, включение познавательных интересов в систему жизненных целей и планов личности.

Для целенаправленного формирования и развития познавательного интереса особенно важно, чтобы у студентов сформировалось понимание актуальности, цели и ценности изучаемого материала [5].

Сейчас трудно переоценить роль КНР в современном мире. Значимость его изучения возрастает в связи с укреплением лидирующих позиций этого государства на мировой арене. Поэтому нам представляется важным развить познавательный интерес студентов к изучению этой страны, а также искать и находить выход в реальную коммуникацию и возможные языковые контакты студентов с носителями культуры Китая.

Изложение основного материала статьи. Актуальность развития познавательного интереса к изучению Китая связана с бурными темпами его социально-экономического развития, позволяющего КНР претендовать на статус не только крупного регионального игрока в АТР, но и на статус ведущей мировой державы. При этом объектом интереса исследователей выступает то, что Китай, переживший более, чем столетие войн, революций, трудных социальных экспериментов, благодаря реформам в экономической сфере и при сохранении господства коммунистической партии в политической жизни стремительно вышел из глубокого застоя и демонстрирует интенсивный рост [1]. Неудивительно, что проблемы регионального развития Китая становятся объектом междисциплинарного интереса исследователей из разных отраслей наук: истории, экономики, политологии, психологии и педагогики: С.А. Михеев, Ю.М. Галенович, А.П. Девятов, Е.Н. Румянцев, А.В. Меликсетов, Эван Оснос, Дж.К. Фэрбэнк, Дж. Лю, А. Райт и др. [6]. Китай наш крупнейший сосед и в последние годы активно интенсифицируются торгово-экономические, политические, культурные и образовательные связи между КНР и Российской Федерацией. Этот комплекс новых обстоятельств требует сегодня от системы высшего образования РФ ускорения при подготовке квалифицированных специалистов по китайскому языку, регионоведению Восточной Азии и истории.

В силу географической сопредельности России и Китая неудивительно, что именно российские исследователи в своё время стали пионерами в изучении китайской истории, культурно-религиозных традиций и китайского языка.

Открытие кафедры китайской филологии в 1837 году в Казанском университете было выдающимся событием для науки в России, означавшим начало систематического изучения языка, истории и культуры Поднебесной при университетах, формирование научной школы и разработки новых методов и методик. Заведующим кафедрой был назначен один из членов Пекинской духовной миссии Даниил Сивиллов [3].

Синология начала утверждаться в кругу академической науки: в Санкт-Петербурге на основе Азиатского музея, сформированного в 1818 году, было открыто отделение Института Востоковедения Академии наук. До октября 1917 года оно вместе с факультетом восточных языков Петербургского университета являлись центрами изучения Востока. В ходе православной миссии в Пекине, её члены занимались сбором документов на китайском, маньчжурском и монгольском языках для формирования и пополнения отечественных востоковедных коллекций. Петербург стал центром сохранения и восстановления древних письменных памятников Китая. В Азиатской части России также продолжилось изучение Азиатско-Тихоокеанского региона, во Владивостоке в 1899 году открылся Восточный институт, где изучались китайский, японский, монгольский, корейский и маньчжурский языки. Директором института стал А.М. Позднеев, являвшийся знатоком монгольской и калмыцкой словесности.

В 1929 году в Институте Востоковедения, созданном на месте Азиатского музея Академии наук, работали видные востоковеды: В.М. Алексеев, Н.И. Конрад, Б.А. Васильев, Ю.К. Щуцкий. Из-за репрессий 1930-х годов российская синология испытывала большие затруднения, но был несомненный прорыв в исследовании социально-политической мысли Китая, политической системы и революционных движений, повстанческих организаций и истории Китая. Среди выдающихся российских синологов есть имена, известные синологам всего мира: А.И. Кобзев, Е.И. Торчинов, М.Е. Кравцова и др. [6].

В конце 90-х гг. XX века в связи с укреплением позиций Китая как в регионе, так и на международной арене в России начали появляться первые центры по подготовке специалистов, владеющих китайским языком. Сегодня китайский язык изучают во многих вузах нашей страны: в Москве, Санкт-Петербурге, Казани, Нижнем Новгороде, Владивостоке, Чите, Красноярске. В университетских городах России активно проводится обучение и учащихся из КНР русскому языку. Подобная тенденция сложилась благодаря частичному преодолению Китаем экономического и политического изоляционизма по отношению к внешнему миру, желанию занимать активную позицию по всем проблемным вопросам в международных отношениях [3].

Развитию познавательного интереса к китайскому языку и азиатской регионалистике поспособствовало открытие филиалов Института Конфуция во многих городах России. Международная сеть Институтов Конфуция – это глобальная сеть культурно-образовательных центров, создаваемых Государственной канцелярией по распространению китайского языка за рубежом Министерства образования КНР совместно с зарубежными синологическими центрами. В Нижегородском государственном лингвистическом университете им. Н.А. Добролюбова также функционирует его филиал, официально открытый в 2010 году, хотя курсы китайского начали свою работу два года ранее. Нижегородский филиал Института Конфуция на постоянной основе участвует в академическом обмене студентов и преподавателей с партнерским университетом в г.Чунцине.

Открытие отделения Института Конфуция в Нижнем Новгороде было не случайным. С 1917 года в Нижнем Новгороде были открыты курсы иностранных языков, на базе которых был создан Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова.

По результатам взаимодействия НГЛУ им. Н.А. Добролюбова с китайскими партнёрами, в Лингвистическом университете на кафедре истории, регионоведения и журналистики была открыта специальность «Регионоведение. Восточная Азия (Китай, Япония)». Обучение студентов данной специальности определяется не только языковой подготовкой, но и комплексным, разносторонним изучением региона специализации и его специфики.

Присутствующие в учебном плане направления подготовки «Регионоведение. Восточная Азия (Китай, Япония)» дисциплины - это «Регионоведение», «История Китая», «Политическая география Китая», «Политическая система современного Китая», «Культурно-религиозные традиции стран АТР», «История общественно-политической мысли стран Восточной Азии» и др. ориентируют студентов на постижение внутренних и внешних закономерностей развития стран региона специализации. Выпускные квалификационные работы бакалавров по направлению подготовки «Регионоведение. Восточная Азия (Китай, Япония)» основываются на источниках стран изучаемого языка и посвящены разнообразной регионоведческой проблематике. Кроме того, в НГЛУ им. Н.А. Добролюбова по программе международного обмена русскому языку обучается большое количество китайских студентов из Чунцинского партнёрского университета, что способствует лингво-культурному обмену между российскими и китайскими студентами. Бакалавры данных специальностей характеризуются высокой степенью учебной мобильности и заинтересованностью во внеучебной студенческой деятельности [9].

Одной из площадок для развития познавательного интереса студентов к истории, политике, культуре стран изучаемого региона стал студенческий научно-дискуссионный клуб «Трибуна». Клуб был создан в 2008 году по студенческой инициативе и организационной и научной поддержке преподавателей кафедры культурологии, истории и древних языков; члены клуба участвуют в дискуссиях, круглых столах, интеллектуальных играх и дебатах, тем самым повышая свои компетенции и углубляя познавательный интерес. Участники клуба «Трибуна» во время дискуссий, написания научных статей, участия в интеллектуальных играх, дебатах и сотрудничества с преподавателями, осваивают дополнительные фундаментальные и операционные знания и навыки, необходимые для успешной профессиональной деятельности [10].

Научно-дискуссионный клуб «Трибуна» является ярким образовательным событием, в рамках которого проходит взаимодействие студентов-бакалавров, магистрантов, аспирантов, преподавателей и приглашенных экспертов на добровольной основе. Большая часть участников клуба – студенты направления «Азиатские исследования», они чрезвычайно активны в подготовке проблемных докладов для актуальных тем заседаний, публикации аналитических и публицистических работ, а также - участия в научных конференциях. Предметом обсуждений становится политика и экономика КНР на данном этапе и в исторической ретроспективе. Большое внимание уделяется международным связям Китая, влиянию марксизма на Поднебесную, явлению «китайского социализма». Среди тем, которые рассматривались на заседаниях научно-дискуссионного клуба также присутствовали вопросы об историческом положении женщин в Поднебесной, экономическим нововведениям после реформ открытости Дэн Сяопина и др.

Часто для выполнения ролей докладчиков и экспертов на научных заседаниях клуба «Трибуна» приглашаются иностранные студенты и преподаватели, в особенности – китайские коллеги. Так как Китай сейчас ведет активную политику расширения своих международных связей, граждане КНР имеют своей взгляд на международные процессы, часто отличный от популярного в российском обществе. В частности, среди докладов, подготовленных китайскими студентами, были интересны работы, посвященные отношениям между Вьетнамом и Китаем, КНР и Российской Федерацией, а также роли Поднебесной в АТР [10]. Языковую поддержку китайским студентам в деле подготовки работ оказывают русские студенты направления «Азиатские исследования», благодаря чему последние постигают не только тонкости современного китайского языка, но особенности официальной доктрины КПК и КНР к тем или иным явлениям в обществе, что помогает студентам получить более полную картину изучаемого региона.

Помимо этого, студентами, обучающимися по специальности «Регионоведение. Восточная Азия», на одном из научных заседаний были рассмотрены проблемы отношения к полу в государствах АТР. В частности, Анастасия Перова и Максим Лупов, студенты-регионоведы, ознакомили аудиторию с традиционным восприятием мужского и женского полов в китайской культуре. Студенты рассмотрели переход древнекитайского общества от матриархата к патриархату и уделили внимание закрытым этническим общностям Китая, в котором до сих пор традиционно сохранился матриархат. Члены научно-дискуссионного клуба также уделяют большое внимание студенческим инициативам за рубежом. Студенты-активисты из Китайской Народной Республики с 2012 года регулярно участвуют в Молодёжном саммите АТЭС, по инициативам данного мероприятия в Китае были предложены меры по разработке новых образовательных программ для международного обмена студентов и преподавателей [10].

Выводы. Таким образом, познавательный интерес - один из главных мотивов учебной деятельности, обеспечивающий успешное обучение студентов. Развитию познавательного интереса способствует такая организация обучения, при которой студенты действуют активно, вовлекаются в процесс самостоятельного поиска и открытия новых знаний, решают вопросы исследовательского характера, принимают участие в образовательных событиях, организуемых в рамках изучения Китая как в учебной, так и внеучебной деятельности. Особую роль в развитии познавательного интереса студентов играет вовлечение их в участие в деятельности научно-дискуссионного клуба, который является открытой площадкой, в рамках которого проходит взаимодействие студентов-бакалавров, магистрантов, аспирантов, преподавателей и приглашенных экспертов.

Литература:

1. Болонина А.Л., Шиманская О.К. Права человека как фактор международных отношений в условиях глобализации: китайский опыт // Век глобализации, 2016, №4, С. 88-100.
2. Григорьева-Голубева В.А., Волкова С.Л. Развитие познавательного интереса студентов к английскому языку / Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2006. № 4 (32). С. 396-401.
3. Культура. Религия. Толерантность: Учебное пособие / под общ. ред. О.Н. Сенюткиной. – Нижний Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2013, 266 с.
4. Прохорова М.П., Ваганова О.И. Проектирование и реализация образовательного события в профессиональной подготовке будущих менеджеров. // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №1. С. 4.
5. Прохорова М.П., Ваганова О.И. Технология образовательного события в российской и зарубежной образовательной практике Прохорова М.П., Ваганова О.И. // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №4. С. 2.
6. Скачков П.Е. Очерки истории русского китаеведения. – М.: Изд-во «Наука», 1977 – С. 189-198.
7. Румянцев Е.Н. Внутренняя и внешняя политика Си Цзиньпина. – М.: Синосфера, 2016. С. 567-583.

8. Хуан Лилян. О. Иакинф (Н.Я. Бичурин) – выдающийся русский китаевед (к 230-летию со дня рождения) // Проблемы Дальнего Востока. – 2007. - №5. – С. 133-134.
9. Шиманская О.К. Особенности изучения стран Азиатско-Тихоокеанского региона в современной высшей школе // Орфановские чтения. Выпуск 3: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции «Орфановские чтения – 2015». Нижний Новгород: Мининский университет, 2015. С. 68-71.
10. Шиманская О.К., Чудина Е.Г., Беляева Т.К. Научно-дискуссионный клуб как эффективная форма организации студенческого самоуправления // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 375-378.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Пестряева Людмила Шейсдановна

Чувашская государственная сельскохозяйственная академия (г. Чебоксары);

доцент Глинкин Борис Николаевич

Чувашская государственная сельскохозяйственная академия (г. Чебоксары)

ФОРМЫ И МЕТОДЫ СБЛИЖЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ

Аннотация. В статье раскрываются формы и методы контекстного обучения. В настоящее время разработаны и интенсивно применяются различные методы организации процесса обучения, позволяющие воссоздать контекст будущей профессиональной деятельности. Подробно рассматриваются следующие методы: проблемное обучение, деловые игры, анализ конкретных педагогических ситуаций, решение проблемно-педагогических ситуаций, исследовательско-эвристические игры в контексте профессионального обучения, метод контрольных вопросов и учебных заданий поисково-творческого характера.

Ключевые слова: контекстное обучение, учебная и профессиональная деятельность, профессиональные знания, высшее образование, студенты.

Annotation. The article reveals the forms and methods of contextual learning. Currently, various methods of organizing the learning process have been developed and are being intensively used to recreate the context of future professional activities. The following methods are considered in detail: problem learning, business games, analysis of specific pedagogical situations, solving problem-pedagogical situations, research-heuristic games in the context of professional training, the method of control questions and educational tasks of a search and creative nature.

Keywords: contextual learning, educational and professional activities, professional knowledge, higher education, students.

Введение. Реформирование системы профессионального образования выдвигает новые требования к выпускникам высших учебных заведений, в частности, к уровню их профессиональной компетентности. Сложившаяся педагогическая ситуация в вузах диктует необходимость пересмотра содержания, форм и методов обучения и появления инновационных образовательных программ, экспериментальных учебных курсов. Поиски путей решения в этом вопросе ведутся педагогами в разных направлениях. Одно из направлений в вузе заключается в «удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии». Предметные знания из основной цели обучения превращаются в средство развития личностных возможностей учащихся. С учётом этого, контекстное обучение в образовательной деятельности является наиболее приемлемым. Эффективность осуществления обучения по контекстному типу зависит в значительной степени от правильного выбора конкретных организационных форм обучения, поскольку только в рамках этих форм могут быть использованы те или иные общие формы обучения. Каждому этапу движения от учебной к профессиональной деятельности должны соответствовать определенные конкретные формы обучения - виды учебных занятий [2, 4].

Изложение основного материала статьи. При контекстном обучении в практике вузовского обучения применяются следующие виды лекционных и семинарских занятий:

Информационная лекция. На данном занятии учебный материал излагается преподавателем описательно. Основной формой учебной деятельности в информационной лекции является индивидуальной, каждый студент воспринимает, запоминает и осмысливает учебную информацию индивидуально, вне общения с другими студентами. Этот вид лекционного занятия является традиционным и применяется с истоков возникновения первых университетов. Применение данной формы способствует формированию только учебной деятельности, но является необходимым моментом учебного процесса, поскольку создает предпосылки для перехода к деятельности квазипрофессиональной - предпосылки в виде усвоенных профессиональных знаний, являющихся обязательным условием осуществления квазипрофессиональной и профессиональной деятельности.

Лекция - визуализация. Процесс визуализации представляет собой свертывание мыслительных содержаний через включение разных видов информации в наглядные образцы. Этот вид лекции позволяет представить учебную информацию по теме лекции в визуальной форме (схемы, рисунки, кинограммы). Чтение лекции сводится к связанному комментированию преподавателем визуальных материалов. Чтение лекции моделирует профессиональные ситуации, в которой специалистам приходится воспринимать, осмысливать и оценивать большое количество визуальной информации.

Лекцию - визуализацию рекомендуют использовать на этапе введения студентов в новый раздел. Эффективность этой лекции определяется оптимальным выбором и подготовкой средств наглядности.

Лекция проблемного характера. На таких лекциях знания студентов формируются в процессе поисковой и исследовательской деятельности. Такие занятия обеспечивают усвоение студентами теории, развивают теоретического мышления, формируют познавательный интерес к содержанию учебного предмета, профессиональную мотивацию. При чтении данного вида лекций основная задача педагога заключается в привлечение студентов к противоречиям научного знания и способам их разрешения. Такой подход

порождает активность студентов в познании нового материала и усвоении знаний касательно своей профессии [5].

На проблемной лекции четко представлены социальный и предметный контексты будущей профессиональной деятельности. В отличие от лекции информационного характера, где знания с самого начала преподносятся в готовом виде и подлежат простому восприятию, содержание проблемной лекции преподносится как неизвестное для студентов знание. При таком проведении занятий студент усваивает информацию как субъективное открытие неизвестного для себя знания. Это достигается с помощью проблемных ситуаций, которые создаются преподавателем до того, как студенты получат всю необходимую информацию, составляющую для них новое знание, например о способе решения какой-либо задачи. При традиционном обучении поступают наоборот - вначале задают алгоритм действия или решения, а потом примеры, на которых можно поупражняться в применении этого способа.

Составляющими учебной ситуации, в которую преподаватель ставит студентов в проблемной лекции, являются: материал лекции - выступающий как объект познания, студент как субъект познания и процесс их мыслительного взаимодействия, его особенности, обусловленные спецификой материала.

Лекция становится проблемной в том случае, если в ней реализуется принцип проблемности.

Общение диалогического типа необходимо для порождения мышления у участников образовательного процесса, поскольку по способу своего возникновения мышление диалогично. Это возможно лишь в том случае, когда преподаватель в общении со студентами выполняет следующие условия:

1. Преподаватель входит в контакт со студентами как собеседник, который пришел "поделиться" с ними своими знаниями;

2. Преподаватель должен быть заинтересован в собственном мнении и суждении студентов.

Новое знание истинно только в том случае, когда есть доказательство его истинности только системой рассуждений, без давления авторитета преподавателя. Общение со студентами строится так, чтобы они самостоятельно пришли к выводам, стали соучастниками процесса поиска и нахождения путей разрешения противоречий, созданных самим же преподавателем. Преподаватель стимулирует самостоятельный поиск ответов студентов в ходе лекции, добивается совместной с ним работы.

Лекция с заранее запланированными ошибками. В лекциях этого вида четко задается предметный и социальный контексты профессиональной деятельности. При подготовке к такой лекции преподаватель заранее закладывает в ее содержание определенное количество ошибок содержательного, методического и поведенческого характера. Список этих ошибок представляется слушателям в конце занятия. Ошибки подбираются наиболее типичные, но изложение материала строится таким образом, чтобы их было нелегко заметить слушателям. Студенты в ходе лекции должны обнаружить ошибки и сообщить о них в конце лекционного занятия и провести разбор ошибок вместе с преподавателем. А.А. Вербицкий пишет: "Проведение таких лекций показало, что слушатели находят запланированные ошибки и нередко обнаруживают ошибки, которые допустил преподаватель не произвольно (наиболее часто речевые и поведенческие). Такие лекции создают атмосферу дружелюбия, личностного включения обеих сторон в процесс обучения и активизируют познавательную деятельность студентов. Лекция с запланированными ошибками выполняет не только активизирующую, но и контрольную функцию. Преподаватель может оценить уровень предшествующей подготовки по предмету, а слушатель проверить свои знания материала" [1, с. 114].

При проведении такой лекции для студентов появляется возможность использовать полученные знания в функции средства мыслительной деятельности, практического включения в совместную с преподавателем учебную работу. Кроме того, заключительный анализ ошибок ставит обучающихся в рефлексивную позицию и способствует развитию теоретического мышления.

Лекция - пресс-конференция. Назвав тему следующей лекции, преподаватель дает студентам задание подготовить 2-3 наиболее интересующих их вопроса по данной теме путем самостоятельной работы с соответствующей литературой. Список литературы или предлагается студентам, или они сами осуществляют поиск необходимых источников информации. Перед началом лекции преподавателем сортируются вопросы по их смысловому содержанию. Умение сформулировать вопросы служило свидетельством наличного уровня знаний студентов, степени их включенности в содержание курса и в совместную работу с преподавателем. Необходимость подготовить вопрос и грамотно его задать вынуждало студентов работать самостоятельно с научно-методической литературой, активизировало мыслительную деятельность, а ожидание ответа на него в процессе лекции - вниманием. Этот вид лекции проводится как в начале изучения темы или раздела, так и в середине и конце. В первом случае для того, чтобы выявить круг интересов и потребностей обучаемых, степень их готовности к работе, отношения к предмету. В середине темы или курса - для того, чтобы привлечь внимание к узловым моментам содержания учебного предмета. Основная цель в конце темы или раздела - подведение итогов лекционной работы, определение перспектив развития усвоенного содержания в последующих разделах.

Лекция с разбором конкретных ситуаций. По форме эта та же лекция - дискуссия, но на обсуждения выносятся не вопрос, а конкретная ситуация. Как правило такая ситуация представляется устно или в очень короткой видеозаписи. Изложение ее должно быть кратким, но содержать достаточную информацию для оценки характерного явления и обсуждения. Иногда обсуждение ситуации используется в качестве своеобразного пролога к последующей части лекции. Это бывает необходимо, для того чтобы заострить внимание аудитории на отдельных проблемах, подготовить к активному восприятию изучаемого материала.

Рассмотренные выше виды лекционных занятий позволяют студентам не только глубже и полнее усвоить профессиональные знания, как существенного компонента формируемых педагогических умений. Почти на всех видах лекционных занятий, за исключением информационных лекций, существуют условия для воссоздания в учебном процессе отдельных сторон будущей профессиональной деятельности.

Успешность применения лекционных занятий в обучении по контекстному типу обусловлена не только их особенностями, но и тем, насколько они будут оптимально сочетаться с другими видами занятий - семинарами, практикумами, учебной и педагогической практикой.

Существенная роль в формировании предпосылок для формирования дидактических умений в форме теоретических знаний отводится семинарским занятиям.

Семинарские занятия. На эти занятия выносятся узловыe моменты изучения какой-либо темы, наиболее сложные в понимании и усвоении. Семинарские занятия призваны обеспечить развитие творческого профессионального использования знаний в учебных условиях.

Семинар - дискуссия. Он организуется как процесс диалогического общения участников, в ходе которого происходит формирование теоретико-практического мышления будущего специалиста и практического опыта совместного участия в обсуждении и разрешении теоретических проблем. Дискуссия требует сложных мыслительных действий, умения отстоять свою точку зрения, критического отношения к мнению собеседника и т.д. Для организации дискуссии на занятиях, важен не только результат, найденный решающим, но и сам процесс поиска.

Для организации дискуссии важно умение вести разговор, проявлять неформальную заинтересованность во мнении каждого участника, побуждать к высказыванию, и комментируя их, вызывать согласие или возражения. При этом каждое высказывание становится реально значимым, мотивированным и воспринимается не как повторение, заучивание определенных конструкций, а как средство живого общения.

Для успешного протекания беседы - дискуссии в парах или маленькой группе важен подбор собеседников. В подгруппу целесообразно включать студентов с разной подготовкой; следует учитывать взаимные симпатии и антипатии участников общения. Во время беседы преподаватель остается активным участником общения, интересуется ходом беседы в каждой паре, группе, помогает выбрать нужное слово. Исправление ошибок ведется тактично и доброжелательно, чтобы не породить неверие в свои силы, не сковать речевую активность говорящих. В дискуссии при столкновении различных точек зрения учащиеся овладевают умениями контролировать, оценивать работу товарищей, а затем и свою собственную. Аргументируя свою точку зрения, студенты лучше осознают способ деятельности, который они применяли.

Семинарские занятия с использованием принципа круглого стола. Этот принцип присущ наиболее активной форме организации семинарского занятия - коллективной. Такая форма взаимодействия отражает особенности профессионального общения на производстве, где специалисты входят в контакт друг с другом в ходе анализа и решения конкретных профессиональных ситуаций.

Особое значение имеет расположение студентов и преподавателя. Все участники семинара расположены лицом друг к другу, это позволяет достичь равноправия в общении. Данная форма проведения семинара позволяет вовлечь в работу практически всех студентов.

В.М. Корецкий [3] предлагает для формирования умений педагогического управления использовать систему практикумов:

- по ознакомлению с конкретной постановкой процесса физического воспитания и практической деятельностью преподавателя;
- в составлении документов планирования учебно-воспитательного процесса и отдельных занятий;
- в анализе и определении методических подходов к решению отдельных учебных и воспитательных задач;
- в проведении учебно-тренировочных занятий и их фрагментов;
- в выполнении процедур педагогического контроля за процессом обучения двигательным действиям и развитием физических качеств.

Автором показано преимущество циклической формы организации занятий по учебной практике, где каждый цикл состоит из вводного занятия, занятий по самостоятельной работе студентов, итогового занятия, проводимого как защита выполненного учебного задания в форме коллективной дискуссии.

Общие и конкретные формы обучения представляют собой определенные организационные структуры взаимодействия преподавателя и студентов в учебном процессе. Эти структуры обуславливают эффективность контекстного обучения не сами по себе, а постольку, поскольку содержат в себе условия для адекватного применения методов и средств обучения, моделирующих условия и содержание будущей профессиональной деятельности.

Основные достоинство и отличие методов контекстного обучения состоит в том, что они позволяют смоделировать будущую профессиональную деятельность и вовлечь студентов в активную познавательную деятельность, поставить их в положение субъекта учебной, а затем квазипрофессиональной и профессиональной деятельности [6].

В настоящее время применяются различные методы организации процесса обучения, позволяющие воссоздать контекст будущей профессиональной деятельности. К ним относятся: проблемное обучение, деловые игры, анализ конкретных педагогических ситуаций, решение проблемно-педагогических ситуаций, исследовательско - эвристические игры в контексте профессионального обучения, метод контрольных вопросов и учебных заданий поисково-творческого характера [1, 4, 7, 8].

Проблемное обучение является одним из методов, позволяющих осуществить обучение по контекстному типу. Здесь моделируются не только условия передачи и приема учебной информации, но и ситуации профессионального действия, требующие включения мышления студента. Ситуации, в которых студент ощущает отсутствие готового стандарта (алгоритма, правила, способа) их разрешения и пытается их найти, называются проблемными. Это можно рассматривать как один из путей приближения учебной деятельности к профессиональной. В контекстном обучении ситуация во всей своей предметной и социальной неоднозначности и противоречивости является единицей работы преподавателя и студентов. Составление и решение педагогических задач, задач-ситуаций так же является одним из аспектов контекстного обучения. Чтобы задачи-ситуации отвечали требованию формирования дидактических умений в единстве с мотивацией, они должны быть интересными для студентов, отражать наиболее актуальные и достаточно типичные аспекты практики обучения, иметь четкую информационную структуру и однозначное решение, по разнообразию вариантов охватывать все виды дидактических умений. В соответствии с этапами движения деятельности предлагается выстроить все формы и методы обучения по степени нарастания контекстности в развертывании содержания учебного предмета (от информационной лекции до производственной практики).

Выводы. Теоретическая и экспериментальная разработка концепции контекстного обучения убеждает, что стратегическим направлением интенсификации или активизации обучения является не увеличение объема передаваемой информации, ее спрессовывание или ускорение процессов считывания, а создание дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него учащегося на уровне не только интеллектуальной, но и личностной и социальной активности. Необходимо создавать условия

порождения активности личности в познавательной деятельности, используя для этого все формы, методы и средства обучения.

Формы и методы обучения должны применяться в порядке, определяющем нарастание степени контекстности в развертывании содержания учебного предмета (от информационной лекции до производственной практики) и обеспечивать тем самым последовательное движение деятельности от учебной к квазипрофессиональной и далее профессиональной.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: Просвещение, 2001. - 538 с.
2. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. - М.: Академия, 2006. - 327 с.
3. Корецкий В.М. Профессионально-педагогическая подготовка студентов физкультурных вузов в системе дисциплин "Специализаций" : автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.04. - Москва, 1989. - 45 с.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации. Пед. кадров / Под ред. Е.С. Полат. - М.: Академия, 2002. - 271 с.
5. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. - М.: ИКЦ "МарТ"; Ростов н/Д: ИКЦ "МарТ", 2004. - 370 с.
6. Пестряева Л.Ш., Пешкумов О.А. Педагогические условия формирования общекультурной компетенции в процессе изучения дисциплины "Физическая культура и спорт" // Проблемы современного педагогического образования, 2018. - № 61-3. С. 170-173.
7. Пестряева Л.Ш. Применение активных методов обучения в формировании дидактических умений студентов института физической культуры: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 и 13.00.08. - Йошкар-Ола, 2002. - 147 с.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. - М., 2008. - 423 с.

Педагогика

УДК 378.14

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);

старший преподаватель кафедры огневой подготовки,

подполковник полиции Таран Александр Николаевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар);

старший преподаватель кафедры огневой подготовки,

подполковник полиции Воронов Денис Александрович

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕРСПЕКТИВНЫХ ЗАДАЧ ЦИФРОВИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с анализом такого феномена как клиповое мышление в контексте поиска подходов к использованию его для оптимизации цифровой образовательной среды с учетом запросов современных педагогических инноваций.

Ключевые слова: клиповое мышление, цифровая трансформация образования, инновационная образовательная среда.

Annotation. The article deals with issues related to the analysis of such a phenomenon as clip thinking in the context of finding approaches to using it to optimize the digital educational environment, taking into account the needs of modern pedagogical innovations.

Keywords: clip thinking, digital transformation of education, innovative educational environment.

Введение. Массовое поверхностное восприятие информации, непроверенные данные, смещение акцентов с научного и образовательного восприятия на развлечения и досуг являются детерминантами «клипового мышления». Почему современная молодёжь такая чёрствая? Почему дети никак не могут пересказать параграф из учебника и связать двух слов в сочинении? Почему показатели IQ и успеваемости у школьников и студентов ежегодно снижаются? У психологов, социологов, педагогов и родителей в арсенале - тысячи подобных вопросов. И вот, наконец, на все получен один ответ. Оказывается, во всём виновато клиповое мышление.

Клиповое мышление - это способ восприятия окружающего мира в виде мозаики, пазлов, когда в сознании формируется яркий, но фрагментарный и кратковременный образ, который тут же сменяется другими - подобными ему. Его основные свойства: фрагментарность; яркость; кратковременность; алогичность; отрывочность; разрозненность.

Изложение основного материала статьи. Клиповое - это мышление, которое ориентировано на сиюминутное, поверхностное восприятие информации, фрагментарно постоянно мелькающей перед глазами. Эти множественные вспышки, отрывки, кусочки называются клипами — отсюда и название. Формируется в условиях современной клиповой культуры — так называют эпоху господства средств массовой коммуникации. Несёт в себе негативный оттенок. В большей мере им обладают современные школьники и студенты.

Впервые данный термин прозвучал в психологии, благодаря Фёдору Ивановичу Гиренок - российскому специалисту по онтологии и экологии, доктору философских наук. Именно он объяснил, что значит данное

понятие. Хотя о клиповой культуре чуть раньше уже писал американский социолог, философ и футуролог Элвин Тоффлер. А он частично заимствовал идеи из работ канадского культуролога, филолога и философа Герберта Маршалла Маклюэна. Происхождение названия. Слово «clip» переводится с английского как «фрагмент, отрезок, отрывок, вырезка». Российский журналист, известный во всём мире философ и культуролог К.Г. Фрумкин назвал предпосылки появления клипового мышления: увеличение информационного потока в связи с активным развитием технологического процесса; потребность в новой, актуальной информации и максимальной скорости её получения; разнообразие поступающей информации; возможность заниматься несколькими делами одновременно; демократия, диалогичность, свобода слова и мнений, проявляющиеся на разных уровнях социальной системы.

Подавляющая часть специалистов вслед за Фрумкиным считает, что это совершенно новая форма человеческого сознания, возникновение которой обусловлено высоким уровнем развития современной техники и науки. Однако есть и такие, которые утверждают, что клиповое мышление вовсе не является глобальным новообразованием. Это восстановление естественных процессов в человеческой психике, которые связаны ещё с дотекстовой эпохой. Тогда люди тоже воспринимали окружающий мир фрагментами. Такой точки зрения, в частности, придерживается российский педагог-психолог В.М. Букатов.

В середине 90-х гг. прошлого века появились музыкальные клипы, представляющие собой не единую сюжетную линию, а разрозненные фрагменты, подчас совершенно не связанные друг с другом. К тому же мелькающие видеок cadры чаще всего не имели никакого отношения к тексту песни. Да и она тоже была лишена всякой логики и больше напоминала набор отдельных фраз.

Вместе с музыкальными клипами на экранах телевизоров появилась реклама. Она преследовала цель за короткое время продемонстрировать зрителю максимум яркой информацией. В связи с этим сочные, запоминающиеся, а подчас и шокирующие кадры быстро сменяли друг друга. Несмотря на то, что люди чаще всего даже не успевали вникнуть в их смысл, фрагменты оставались на подкорке сознания.

После развала СССР «железный занавес» рухнул окончательно. В Россию хлынул поток самой разнообразной информации с Запада. СМИ нужно было как-то преподнести зрителям такое огромное количество материала. И им пришлось уподобиться музыкальным клипам и рекламным роликам. Заметки в журналах и газетах были аналогичными - короткими и поверхностными. Сначала пейджеры, а затем и мобильные телефоны окончательно закрепили клиповое мышление как ведущее у подрастающей молодёжи и детей. Во-первых, надо было в одно смс-сообщение уложить максимум информации, потому что они в то время стоили нереально дорого. Отсюда пошло сокращение слов:

Сейчас необходимость экономить ушла: сообщения стоят уже не так дорого (а иногда и вовсе бесплатно, если безлимитный тариф), но привычка сокращать осталась. И она тоже повлияла на формирование фрагментарного мышления. На сегодняшний день это последняя стадия окончательного оформления клипового мышления. Во-первых, сообщения, в которых используются всё те же сокращения из телефонных смс. Их список постоянно расширяется. Переписка подростков ВКонтакте или Facebook подчас напоминает кодовый шифр, для прочтения которого нужен какой-то ключ. Во-вторых, общение сразу с 2, 3, 5, а то и 10 друзьями одновременно. В-третьих, быстрое пролистывание новостной ленты, в которой собраны материалы и про открытия Да Винчи, и школьные приколы, и новые законы о сдаче ЕГЭ в этом году, и акции на модные кроссовки. В-четвёртых, у одного человека имеется 5-6 аккаунтов в разных соцсетях, а на телефоне установлено 3-4 мессенджера.

В последнее время в соцсетях предпочтение отдаётся визуализации информации. Тексты уже никто не хочет читать. Гораздо удобнее посмотреть картинку или ролик. Поэтому контент в новостной ленте представляет собой череду сториз, видеороликов, инфографики, вкусных иллюстраций, пикантных фотографий. В течение дня перед человеком крутится яркий калейдоскоп разрозненных фактов. Несмотря на имеющийся свободный доступ к актуальной информации, мало кто вникает в её суть. А если и надо что-то запомнить - нажали на кнопку, закрепили у себя в аккаунте на стенку или переслали кому-то из друзей. Понадобилось вспомнить материал — пересмотрели и удалили.

Психологи и педагоги бьют тревогу, утверждая, что такое калейдоскопное восприятие переносится и в реальную жизнь, которую молодёжь начинает ощущать, как отдельные куски, фрагменты, совершенно не связанные между собой.

Не во всех научных работах социологов, психологов, педагогов и философов клиповое мышление современных школьников освещено только с отрицательной стороны. Например, Букатов считает, что невольное преувеличение негативных характеристик такого сознания - не более чем один из признаков кризиса современного образования. Ведь педагогической психологии всё труднее выполнять функцию «социального лифта» и в большинстве проблемных ситуаций с подростками и молодёжью она оказывается бессильной и беспомощной. Поэтому стоит учитывать все плюсы и минусы клипового мышления, находя в данном феномене и плохое, и хорошее.

Люди, обладающие клиповым мышлением, умеют быстро и оперативно работать с небольшими кусочками информации. Им достаточно одного взгляда на фрагмент, чтобы уловить суть и сделать соответствующие выводы. Поэтому школьникам проще представлять материал в виде презентации и составлять схемы. Согласно статистике, дети стали лучше писать сжатые изложения, которые являются обязательной частью экзамена по русскому языку в 9 классе (ОГЭ). Переписка сразу с несколькими контактами требует быстрого переключения с одного чата в другой. При этом надо держать в голове образ того, кому пишешь, чтобы не перепутать адресатов. Листая новостную ленту, люди моментально анализируют, какой пост отметить, какой отправить другу или закрепить у себя в аккаунте. Щёлкая каналы на пульте, нужно за секунду ухватить информацию, что это за канал, какая передача (кино) идёт, представляет ли она интерес, оставаться здесь или продолжить поиск. Всё это развивает быстроту реакции, которая во многих жизненных ситуациях оказывается весьма полезной.

Если посмотреть на современного ребёнка, и нам процесс выполнения им домашнего задания, то можно зачастую увидеть, что он выполняет письменное задание, которое требует высокой концентрации внимания. Одновременно у него в ушах наушники, в которых достаточно громко играет динамичная (не классика!) музыка. При этом перед ним лежит телефон с несколькими открытыми вкладками. Сравнивает то, что сделал в тетради, с ГДЗ в Интернете. Советуется, как лучше оформить задачу, в чате с одноклассниками. Переписывается с кем-то из друзей. Просматривает новые уведомления из соцсетей. Ну и, конечно, перед

ним может стоять кружка чая и бутерброд. Современные дети умеют делать несколько дел сразу, в доли секунды переключая внимание с одного объекта на другой.

Люди старшего поколения не могут физически без вреда для здоровья воспринимать фрагментарный и столь быстрый поток информации. Они пытаются сосредоточить внимание на чём-то одном, но не успевают. Им хочется вникнуть в суть события, разобраться в нём, но на экране мелькает уже совершенно другой сюжет. Это их раздражает и утомляет. Современная молодёжь подобных симптомов не испытывает. Все они чуть ли не круглые сутки просиживают в гаджетах и при этом чувствуют себя отлично. Клиповое мышление позволяет их мозгу получать информацию дозированно, не перегружая интеллект и память. Психологи называют это своеобразным механизмом адаптации к развитию информационных технологий.

Человек с линейным типом сознания (противоположным клиповому) будет застревать на каждом сайте, который предложил ему поисковик и который будет казаться ему нужным. Вчитываться, понимать, запоминать, делать пометки, что-то заучивать. За день он просмотрит 3-4 таких текста. У него будет глубокое понимание темы, но далеко не всеобъемлющее. Потому что какие-то аспекты изучаемого явления будут содержаться в тексте, который находится только на пятой строчке поисковика, но до него руки дойти просто не успели.

Как ищет информацию в Интернете современный студент? Во-первых, он наверняка найдёт сначала пару тематических видео. За 5 минут ролика прослушает достаточный объём материала. При этом он успеет поест, попить и попутно пообщаться с друзьями в чате. После этого начнёт работать с текстами. Используя голосовых помощников (Алису или Сири), задаст команду. Откроет сразу 10 сайтов с первых позиций и начнёт бегло, вертикально их просматривать. HTML-заголовки позволят ему мгновенно определить, нужно ему это или нет. С одного текста копирует один абзац, со второго - другой. В результате получается гораздо больший охват информации за короткий промежуток времени. Но, конечно, весьма поверхностный.

Если сжатые изложения дети пишут хорошо, то написать сочинение, пересказать параграф из учебника, прочитать повесть или роман для них уже проблематично. Они привыкли к дозированному восприятию материала, к маленьким, ярким кусочкам. Когда клиповое мышление сталкивается с текстом на несколько сотен страниц, который идёт сплошной простыней без иллюстраций - вот тогда они чувствуют сильное переутомление и жалуются на усталость.

Всё, на что способно клиповое мышление при просмотре материала, - определить, интересен он или нет. Выделить ключевую мысль, главный момент, увидеть спрятанную изюминку уже не получается. Такие важнейшие мыслительные операции, как синтез, обобщение, сравнение, оказываются плохо сформированными. Поэтому современные дети - это лишь потребители информации, но усвоить её в полной мере они не могут.

Многозадачность, постоянные перескоки с одного на другое, мелькание разрозненных фрагментов рассеивает внимание. И в дальнейшем они уже не могут сосредоточиться на какой-то конкретной теме. Стоит ли говорить, что это одна из основных причин снижения дисциплины в школе? Ребёнку трудно усидеть на одном месте 40 минут, слушая однотонные рассказы учителя и одноклассников у доски. Поэтому наиболее опытные и мудрые преподаватели стараются использовать разные виды деятельности на уроке. И видеоролик прокрутить, и презентацию показать, и иллюстрации развесить. Это хоть на какое-то время, но всё-таки ловит внимание учеников.

Статистика жестока и неумолима: коэффициент усвоения знаний у современных школьников и студентов неуклонно снижается. Укороченные сленговые словечки приводят к обеднению речи. Дозированная подача материала в социальных сетях - к неумению работать с большими текстами и вычленивать из них главное. Страдают память, интеллект, внимание, речевые способности.

С появлением социальных сетей жизнь людей стала публичной. Каждый может зайти на личную страницу, прочитать статус, просмотреть личные фотографии, узнать, чем интересуется тот или иной человек. Это делает пользователей уязвимыми. Они стремятся показать только хорошую сторону, подчас приукрашая действительность.

С экранов телевизоров, эфиров радиостанций и из новостных лент на человека льётся непрерывный поток информации об убийствах, насилии, стихийных бедствиях, войнах. Современный ребёнок видит всё это и впитывает в себя с ранних лет. С течением времени у него притупляется чувство жалости. Он начинает воспринимать это как данность, некую норму: убивают, грабят, издеваются везде. Чужие трагедии не трогают. Поэтому к человеку, лежащему на улице на газоне, никто не подходит. Всем проще думать, что он пьяный. А ведь ему элементарно может потребоваться скорая помощь. Человеческая жизнь в условиях клиповой культуры обесценивается.

Выводы. Таким образом, единственно верный совет, который можно дать родителям и педагогам: не бороться с клиповым мышлением, а обернуть его на пользу. Уменьшить негативные последствия клипового мышления можно с помощью простого способа - соблюдения чёткого режима дня, что формирует в сознании ребенка целостный образ сегодняшнего дня и препятствует фрагментарному восприятию окружающего мира.

Развитие клипового мышления можно сдерживать и корректировать. Но избавиться от него в условиях современной жизни вряд ли возможно. Если переместить данную проблему в сферу преемственности с образовательной средой вузов, то необходимо продумать, как переориентировать данный контекст в поле социализации и конструктивизма. 10 лет назад появилась статья американского писателя и журналиста Николаса Карра: «Google делает нас глупее?» Эта статья опередила свое время. Но мы сегодня понимаем, что Google ни делает нас ни умнее, ни глупее, а всего лишь является способом получения доступа к информации. В образовательной среде должен быть сформирован живой интерес к тому, чтобы был создан достоверный источник знаний в электронной среде.

Для это сегодня могут быть объединены усилия образовательных организаций и библиотек. Раньше финальной точкой в споре был ответ: Я прочитал это в книге, научной статье, энциклопедии. Сейчас финальная точка спора сузилась до поисковой системы, а точнее до констатации того, что она предоставила потребителю информации.

«Цифровой шум» сегодня весьма значителен. Поэтому очевидно, что в современных реалиях общество России заинтересовано в получении достоверной информации и знаний, достойных наших современных запросов. Сегодня на основе единой технологической платформы, единых законов и нормативных актов нужно создать доверенное пространство цифровых знаний. Для этого должны быть решены такие ключевые задачи, как: перспективная, открытая, развивающаяся система классификации знаний; государственная

политика внесения в электронное пространство знаний научных статей и публикаций, созданных за бюджетные средства; государственная политика организации доступа к объектам пространства знаний в научных и образовательных целях; совместная исследовательская работа по развитию технологий «искусственного интеллекта» для систематизации больших объемов информации.

Литература:

1. Березовская Ирина Петровна. Проблема методологического обоснования концепта "клиповое мышление" // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Общество. Коммуникация. Образование. 2015. №2 (220). URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 03.03.2020).

2. Букатов В.М. Клиповые изменения в восприятии, понимании и мышлении современных школьников — досадное новообразование «постиндустриального уклада» или долгожданная реанимация психического естества? // Актуальные проблемы психологического знания. 2018. № 4. С. 5-19.

3. Гиренок Ф.И. Клиповое сознание, 2014. URL:<https://e-libra.su> (дата обращения: 05.03.2020).

4. Романов Н.А. Клиповая культура в современном медиапространстве // Человек. Культура. Образование. 2017. №3 (25). URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 08.03.2020).

Педагогика

УДК 378

член союза художников России, доцент профессор кафедры искусствоведения

и изобразительных искусств Почежерцев Александр Анатольевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования «Тюменский государственный институт культуры» (г. Тюмень);

член творческого союза художников России, старший преподаватель кафедры

искусствоведения и изобразительных искусств Адамова Татьяна Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования «Тюменский государственный институт культуры» (г. Тюмень)

МЕТОДЫ СТИЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВУЗА

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы развития предметных компетенций студентов средствами стилизации. По мнению авторов, освоение стилизации (на примере выполнения натюрморта) будет способствовать формированию предметных компетенций. Для решения педагогических задач авторами были проанализированы работы художников Пикассо, Матис и С. Дали, использующих приемы стилизации (преобразованием объема в плоскостно-декоративную форму; преобразование форм, в соответствии с геометрическими (круг, квадрат, треугольник); нарушение перспективы и др) и выделены эффективные методы работы со студентами.

Ключевые слова: предметные компетенции, стилизация, метод, предметная форма, декоративный натюрморт, навык, анализ работ, упражнения.

Annotation. This article deals with the problems of developing students' subject competencies by means of stylization. According to the authors, the development of stylization (using the example of a still life) will contribute to the formation of subject competencies. To solve pedagogical problems, the authors analyzed the works of artists Picasso, Mathis, and S. Daly, who use stylization techniques (converting volume into a plane-decorative form; transforming forms in accordance with geometric ones (circle, square, triangle); breaking perspectives, etc.) and identified effective methods of working with students.

Keywords: subject competence, stylization, method, subject form, decorative still life, skill, analysis of works, exercises.

Введение. В современной жизни, одной из основных задач модернизации российского образования является обеспечение современного качества образования, на фоне меняющихся условий работы во всех отраслях деятельности человека предъявляют высокие требования к профессиональному уровню подготовки будущих специалистов.

Реформы образования предполагают потребность пересмотра содержания образования, разработки новых предметов и методов преподавания в подготовке высококвалифицированных кадров для учреждений культуры и искусства, способных к творческой деятельности.

Поэтому одной из важнейших задач современной системы художественного образования является развитие предметных компетенций, соответствующих видам профессиональной деятельности, на которую ориентирована программа бакалавриата.

Так, одной из определяющих компетенций является способность собирать, анализировать и систематизировать подготовительный материал при проектировании изделий декоративно-прикладного искусства и народных промыслов (ПК-3) [1]. Известно, что изделия декоративно-прикладного искусства имеют важные признаки декоративности и стилизации.

В этой связи своем исследовании рассмотрим потенциальные возможности метода стилизации в процессе формирования предметных компетенций студентов художественного вуза.

Изложение основного материала статьи. Одним из эффективных средств в процессе формирования предметных компетенций является метод стилизации, который способствует трансформированию реальных форм окружающего мира с тем, чтобы изменить их эстетическое функциональное значение, создать новый художественный образ.

Проблеме стилизации в изобразительном искусстве посвящались труды следующих ученых Г.М. Логвиненко, М.С. Кухта, В.М. Полевой, В.Г. Власов, Е.Н. Устюговой.

В.М. Полевой рассматривает стилизацию как художественное произведение, представляющее собой стилистическое, жанровое или другое подражание чему-нибудь [7].

Так, Г.М. Логвиненко раскрывает стилизацию как метод ритмической организации целого, благодаря которому изображение приобретает признаки повышенной декоративности и воспринимается своеобразным мотивом узора [4].

Известно, что теоретики ФГОС настоятельно рекомендуют различать понятие «компетенция» — комплекс умений, навыков и знаний, в которых у человека есть значительный практический опыт и осведомление [3].

Поэтому одним их составляющих комплекса умений, навыков и знаний в подготовке студентов бакалавров 1 курса, на наш взгляд, можно рассмотреть навык стилизации.

К проблеме формирования навыков обращались такие ученые как С.Л. Рубинштейн, Л.М. Фридман, В.Н. Прудаева, Н.С. Пурышева, М.А. Данилов, И.В. Афанасенкова, К.К. Платонова, А.В. Петровский.

Так, С.Л. Рубинштейн рассматривает навыки как полностью автоматизированные компоненты умений, реализуемые на уровне бессознательного контроля [4].

Данилов М.А. находит навык как «знание в действии, навык как действие, отдельные компоненты которого в результате упражнений стали автоматизированными» [2]. Платонов К.К. иначе раскрывает сущность понятия «навык», определяя его как «способность в процессе целенаправленной деятельности выполнять составляющие её частные действия автоматизировано, без специально направленного на них внимания, но под контролем сознания» [5].

Афанасенкова И.В. отмечает, что навык трактуется как «проявленная (доказанная) им готовность к достижению цели в соответствующей деятельности путем осуществления ее без строгого контроля со стороны мышления, с осознанием из всей системы составляющих действий только исходного» [6].

Обзор данных определений показывает, что ученые трактуют в основном понятие «навык» как «способность совершать действие» либо как «знание в действии».

Проанализировав труды, мы пришли к выводу, что навык рассматривается, как способность совершать действие либо как знание в действии.

Таким образом, навыки стилизации — способность организовывать целостное декоративное произведение. Поэтому развитие навыков стилизации переплетается с декоративным художественным творчеством.

Одним из ярких жанров, способствующих развитию навыков стилизации выступает декоративный натюрморт, потому что основной задачей при выполнении его студентами является раскрытие декоративных качеств формы предметов, создание художественного образа с новой эстетической функцией.

Таким образом, рассмотрев два понятия таких как «стилизация» и «навык» становится очевидным, что навыки стилизации — это овладение действиями творческого процесса, основанного на ранее полученных знаниях, которые представляют декоративное обобщение и выделение характерных особенностей предметов в создании творческого продукта.

Следовательно, навыки стилизации, как и любые другие, требуют определенного багажа знаний и умений, которые основываются на необходимой теме в ходе обучения. А для того, чтобы полученные знания были сформированы в необходимые навыки, необходимо задействовать методы.

Зверев И.Д. считает, методы обучения — это упорядоченные способы взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленные на достижение целей образования [8].

В педагогике нет единого подхода к определению такой категории как метод обучения. Под методами обучения понимают совокупность путей и способов достижения целей, решения задач образования.

Из этого следует, что метод стилизации мы будем рассматривать как совокупность художественных приемов, с помощью которых возможно преобразовать, упростить, трансформировать существующую форму.

Главное условие — чтобы творческие задачи были доступны и посильны для студентов 1 курса. В связи с чем, необходимо обеспечить дифференциацию заданий по степени подготовленности, не забывая применять на практике разнообразные методы формирования предметных компетенций.

Для эффективного понимания процесса стилизации, педагоги используют такие методы как:

Анализ работ художников. Метод художественного анализа становится основным, здесь широко используются приемы расчлененного показа — анализ отдельных элементов. Его демонстрируют перед началом создания работы или используют в процессе деятельности, как наглядность.

Таким образом, происходит подготовка к дальнейшему анализу художественного произведения, делая акцент на тех или иных особенностях выразительных компонентов.

Вопросы для анализа произведения:

1. Автор;
2. Название работы, жанр;
3. Техника исполнения и материал;
4. Приемы стилизации и декоративности.

Так, в работе Сальвадора Дали «Натюрморт с арбузом» за основу были взяты фрукты и ягоды, в числе которых сладкий, сочный, яркий арбуз, который художник не обошел стороной. Арбуз на данном панно органично заполняет пространство картины и создает очарование полноты, насыщенности, завершенности и в этой сложной композиции из большого количества предметов, является центром и ключевой фигурой. Несмотря на то, что в вазе изображены виноград, груша, лимон [9].

Задачи стилизации в работе решаются как упрощение и обобщение внешней формы деталей в соответствии с ее границами. Декоративная композиция натюрморта выстраивается по принципу архитектурности, что делает натюрморт стилизованным. Натюрморт состоит из рубленых композиционных форм с динамикой линий и контрастными цветовыми сочетаниями, наполняющими их упрощенным геометрическим декором.

Несколько насыщенных цветов (у арбуза и винограда) акцентируют на себе внимание зрителя. Использованное цветовое сочетание позволяет передавать эмоциональные состояния и настроения художника картины. Они составляют выразительный аккорд, вызывая в душе отклик.

По характеру натюрморт является авангардным, гармоничным, нерезким. По месту расположения натюрморт представлен в интерьере. По способу освещения, на наш взгляд, картине характерно прямое попадание света. Способом выполнения декоративного натюрморта является на наш взгляд, конструктивный, т.к. главное значение в картине придается скорее построению форм и конструкций. О чем свидетельствуют прорисованные широкие линии предметов.

Таким образом, самое главное в декоративном натюрморте С. Дали – это гармония, которая создается посредством минимума графических знаков, позволяя тем самым создавать характер природы, среды, при этом происходит вычленение характерных для реального предмета форм, отдельных его частей в соответствии с существующими геометрическими формами (круг, квадрат, треугольник).

Вопросы для анализа формы и выделение характерных особенностей предмета могут звучать как задания:

1. Определить общую форму;
2. Определить цвет;
3. Выделить характерные элементы формы предмета;
4. Выявить характерные особенности предмета (фактура, текстура, материал).

Матисс в отличие от Сальвадора Дали для стилизации реальных предметов натюрморта использовал локальный цвет, что привлекает внимание зрителя эмоциональностью и чувствительностью.

Примером подобной стилизации является известная работа Матисса «Красные рыбки», которые по жанру относятся к стыку импрессионизма и фовизма, на что указывают следующие ключевые моменты: простота и отхождение от рамок; лёгкое наложение красок; необычные переходы света и теней; кричаще-яркие цвета, добавленные для выражения эмоций. Техниккой написания является масло. Стиль работы – постимпрессионизм.

Картина Матисса «Красные рыбки» - не самое отдалённое от реальности, а вполне понятное и нормальное произведение автора. Отметим, что сюжет картины является предельно простым. Перед взором предстает довольно-таки небольшой живописный уголок, похожий скорее на террасу либо на оранжерею. В глаза бросаются красные аквариумные рыбки, яркие пятна цветов и сочная зелень листьев, которые все вместе служат фоном для небольшого стола. Слева можно заметить ажурную деталь, напоминающую скорее часть садовой скамейки либо как вариант – элемент ограды [10].

Композиция выполнена в контрастных и ярких тонах, что позволяет создавать приподнятое настроение. Стоит отметить, что в данной картине можно наблюдать нарушение правила перспективы. Всё в этой картине не так – слишком яркие нереалистичные цвета, странная композиция, абсолютное пренебрежение пропорциями и проекцией.

Поверхность стола представляет собой идеальный круг, что указывает на то, что он изображён сверху, но вдруг Матисс пририсовывает изящную ножку, как если бы стол изображался сбоку, да и аквариум соответствует боковому изображению, иначе мы бы видели рыбок лишь сверху, а так можем любоваться ещё и их ярким отражением на поверхности воды. Удивительно, но эта нелогичность ни в коей мере не искажает полотно, наоборот вся композиция отличается стройностью и чрезвычайной гармоничностью.

Если ко всем элементам присмотреться внимательно, можно заметить, что ритм всей картине задает форма круга. Одним из основных элементов-символов в картине является круг. Зритель может заметить эту фигуру не только в форме стола, но и в форме аквариума, листьях растений, ножки столика, и даже парковое ограждение, ни что иное, как вытянутые круги, и четыре рыбки двигаются в аквариуме по кругу.

Несмотря на использование динамичной формы круга, художник сумел выразить в натюрморте умиротворение, передать то состояние спокойного созерцания, которое обычно охватывает человека, наблюдающего за рыбками в аквариуме. Если приглядеться к воде, в которой плавают рыбки, можно сказать, что она является настолько прозрачной, что на ее поверхности мы видим их отражение – такое же яркое, хотя и лишенное четкости. Уравновешивают композицию два горшка с комнатных растений, которые, как и аквариум, стоят на столе, благодаря ярким зеленым листьям на светло-лиловой столешнице, которые перекликаются со схожими оттенками в верхней и нижней части картины художника.

Так, приходим к выводу, что Анри Матисс при создании полотна использовал преобладание цвета над формой; нарушение перспективы, стилизацию предметов; плоскостность изображения и яркие сочные цвета.

В анализе художественных произведений нередко используется метод сравнения который позволяет сравнить исследуемые объекты, приемы и методы подачи, используемые разными художниками. Благодаря чему студенты могут «примерить» к своему восприятию опыт работы маститых художников и попробовать эти приемы на практике.

Этот метод, возможно, использовать в процессе анализа произведений художников, работающих в жанре декоративный натюрморт и с помощью сравнения, студенты могут отличить приемы стилизации. При этом необходимо правильно ставить вопросы, такие как «Сравните декоративный натюрморт от реалистического; сравните декоративный натюрморт двух авторов».

Метод демонстрации (личностного показа), это совокупность действий, состоит в поэтапном показе работы, при котором у студентов формируется конкретный образец стилизации, декоративного натюрморта, которому они подражают и с которым сравнивают свои действия.

Важным методом в развитии навыков стилизации является метод упражнения. Под упражнениями понимают повторное (многократное) выполнение практического действия с целью овладения или повышения его качества. Он включает в себя постановку образной задачи, использование широкого спектра живописных материалов, разнообразия техник. Практическое использование выразительности художественных материалов и техники в работе. Когда студенты получили теоретические знания о стилизации, проанализировали, сравнили, можно применять метод упражнения. Этот метод нужен, для закрепления полученных знаний.

В соответствии с задачами практического занятия упражнения могут быть, например, - обобщение простой формы яблока, груши, до простейших геометрических форм - плоскостное решение объемных предметов в локальных цветах.

Метод творческих заданий. Творческое задание – это задание, содержащее творческий компонент, для решения которого необходимо использовать знания, приёмы стилизации, способы решения.

Метод творческих заданий способствует развитию навыков стилизации. Педагог ставит некую творческую задачу, а цели, конечного результата – творческого продукта, каждый студент уже достигает по-разному.

Например, творческое задание, может быть – выполнить декоративный натюрморт, применяя разные приемы стилизации.

Выводы. Таким образом, при обучении нужно уделять внимание эффективным методам (метод анализа работ художников; метод анализа формы и выделение характерных особенностей предмета; метод сравнения;

метод упражнения; метод творческих заданий; метод демонстрации) для формирования предметных компетенций студентов художественного вуза, которые могут применяться как по одному, так и в комплексе.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования уровень высшего образования бакалавриат направление подготовки 54.03.02 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы. Список изменяющих документов (в ред. Приказа Минобрнауки России от 13.07.2017 N 653:// http://tumgik.ru/images/files/%D1%83%D0%BC%D1%83/FGOS_DPiNP_54.03.02_bakalavr.pdf (дата обращения 15.01.2020 г.)
2. Логвиненко Г.М. Декоративная композиция / Г.М. Логвиненко. – М.: 2005. – 144 с.
3. Ключевые компетенции по ФГОС <https://www.menobr.ru/article/65304-qqq-17-m5-klyuchevye-kompetentsii-uchashchih-sya-po-fgos>(дата обращения 15.01.2020 г.)
4. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2015. – 705 с.
5. Данилов М.А. и др. Дидактика / Б.П. Есипов, М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, Э.И. Монозон, С.М. Шабалов; под ред. Б.П. Есипова; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогики. - М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1957. - 517, [1] с. - Библиогр.: с. 503-516.
6. Афанасенкова И.В. Содержание и иерархия понятий «знание», «умение», «навык» / И.В. Афанасенкова // Ломоносовские чтения. – 2013. – С. 99-105.
7. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология // А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2000. – 501 с.
8. Зверев И.Д. Состояние и перспективы разработки проблемы методов обучения в современной школе // Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе. – М., 1980. – 90 с.
9. Сальвадор Дали «Натюрморт с арбузом». – Режим доступа: https://artchive.ru/salvadordali/works/316308-Natjurmort_s_arbuзом (дата обращения: 20.11.2019).
10. Матисс А. Красные рыбы». – Режим доступа: https://www.pushkinmuseum.art/data/fonds/europe_and_america/j/2001_3000/zh_3299/index.php (дата обращения: 20.11.2019).
11. Пабло Пикассо «Натюрморт с лампой». – Режим доступа: <http://picasso-picasso.ru/pablo-pikasso-natjurmort-s-lampoj-2/> (дата обращения: 20.11.2019).

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Прокофьева Ольга Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);

магистрант, кандидат экономических наук, доцент Матчинов Виталий Анатольевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

ДУАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КАК ЭЛЕМЕНТ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ БУХГАЛТЕРА В АГРАРНОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматривается дуальная подготовка как практико-ориентированная форма обучения бухгалтера, обязательным условием реализации которой является взаимодействие образовательных и производственных организаций, обусловленное заинтересованностью обеих сторон в подготовке компетентных специалистов.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучения, дуальная подготовка, компетентностный подход, профессиональная готовность, бухгалтер.

Annotation. The article deals with dual training as a practice-oriented form of accountant training, a prerequisite for its implementation is the interaction of educational and industrial organizations, due to the interest of both parties in the training of competent specialists.

Keywords: practice-oriented training, dual training, competency-based approach, professional readiness, accountant.

Введение. Одним из приоритетных направлений развития в аграрном образовании является продвижение и внедрение принципов дуальной подготовки как элемента практико-ориентированного обучения, являющегося наиболее результативным в формировании профессиональной готовности выпускников к работе в современных реалиях. В условиях стремительного развития сельскохозяйственного производства руководители современных аграрных предприятий увеличивают перечень требований к знаниям, умениям и навыкам, сформированным компетенциям молодых специалистов. Прежде всего, для работодателей важно умение выпускников применять теоретические знания в практической деятельности. Одним из основных критериев, предъявляемых к кандидату, является успешный опыт работы, получить который, до настоящего времени, за время обучения в вузе было крайне проблематично, несмотря на значительный объем часов, который в соответствии с основной профессиональной образовательной программой отводится на производственную практику, в том числе и при подготовке бухгалтеров.

Изложение основного материала статьи. Дуальная подготовка, как форма практико-ориентированной подготовки специалиста, должна осуществляться с ресурсоиспользованием как образовательных, так и производственных организаций, на базе которых у обучающихся формируется опыт профессиональной деятельности, необходимый для соответствующей производственной среды.

Данное направление требует особенную систему организации образовательного процесса, в основе которой лежит принцип интеграции. Реализация образовательной программы осуществляется не только усилиями вуза в части теоретической подготовки, но и производственных сельскохозяйственных предприятий – в профессионально-практической подготовке. Такое обучение, безусловно, направлено на приближение высшего образования к потребностям практики.

Нередко на практике происходит отождествление двух по сути разных понятий в педагогике как дуальное и практико-ориентированное обучение. При этом следует определять четкое различие и взаимосвязь данных понятий.

Практико-ориентированное обучение - это обучение, преимущественной целью которого является формирование у обучающихся профессиональных компетенций практической работы, требуемых сегодня работодателями, а также формирование понимания того, где, как и для чего полученные компетенции применяются на практике.

Дуальная подготовка – это подготовка, которая предполагает согласованное взаимодействие образовательной и производственной сфер, с целью формирования у студентов необходимых компетенций.

Компетентностный подход в образовании – это приоритетная ориентация образования на его результаты, необходимые общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, самоопределение, социализацию, развитие индивидуальности и самоактуализацию.

Английскому психологу Дж. Равену принадлежит роль основателя компетентностного подхода, внедрение которого в систему образования было обосновано им как необходимость, обеспечивающая формирование у будущих специалистов таких социально значимых в профессиональной деятельности качеств как ответственность, инициативность, творчество. Автор подчеркивает, что результат подготовки, определяющийся знаниями, умениями и навыками обучающегося, успешно формируется при условии осознания последним общественной значимости перечисленных выше качеств [3].

Однако понятие «компетентность» в исследованиях отечественных ученых имеет некоторое разночтение в определениях. Так, Б.С. Гершунский, А.К. Маркова и другие ученые предпочитают рассматривать компетентность как «профессиональную компетентность». Л.М. Митина – как «педагогическую компетентность». С позиции Е.С. Сахарчука, «это – профессионально-личностная компетентность, признаками которой выступают мотивированное стремление к непрерывному профессиональному совершенствованию, умение находить нестандартные решения профессиональных задач (креативность) и др. [4, С. 145-149].

Ретроспективный анализ проблемы профессиональной подготовки специалистов показывает, что практико-ориентированное обучение всегда было предметом пристального внимания выдающихся педагогов прошлого и настоящего: Я.А. Коменского, А. Дистервега, К.Д. Ушинского, С.С. Алферьева, С.А. Берлиной, И.В. Петровой, И.А. Рудневой, В.Г. Северова, Е.В. Стахивой и др. [1, 2].

В процессе реализации практико-ориентированного обучения интенсифицируется процесс поиска, получения и накопления новых знаний, формирование умений и компетенций. «Продуктом» практико-ориентированного обучения должен стать выпускник, готовый эффективно применять в практической деятельности сформированные компетенции [7].

В рамках дуального обучения используются ресурсы производства, при этом финансирование осуществляется либо за счет предприятия, либо совместно с образовательным учреждением. Необходимо добавить, что участие производства в подготовке кадров заключается не только в предоставлении материально-технической базы, но и в определении содержания подготовки [5].

Дуальная подготовка обучающихся обладает рядом преимуществ: в подготовке кадров исключается разрыв между теорией и практикой, формируется высокая мотивация студентов, проявляется заинтересованность руководителей аграрных предприятий в практическом обучении будущих бухгалтеров [6].

В ходе внедрения дуальной подготовки в образовательный процесс необходимо принять ряд организационных решений в части:

- нормативно-правового регулирования партнерства в системе «производственное предприятие - вуз»;
- приведения содержания образовательных программ всех уровней подготовки: «колледж - бакалавриат - магистратура - аспирантура» в соответствие с требованиями к качеству труда современного бухгалтера, согласно принципам преемственности и непрерывности;
- реализации технологии проектирования профессиональной деятельности бухгалтера, обеспечивающей подготовку специалиста, готового к профессиональной деятельности в соответствии с запросами образовательной организации и производства;
- разработки программ совместного взаимодействия в системе «производственное предприятие - вуз» по научно-исследовательской, технологической, производственной работе, направленной на подготовку к реализации трудовых функций бухгалтера, определяемых профессиональным стандартом.

Результатом осуществления вышеуказанных организационных решений должна стать практико-ориентированная модель дуальной подготовки бухгалтеров.

В качестве инновационного направления реализации дуальной подготовки бухгалтеров, можно рассматривать вариант взаимодействия «вуз – производственная организация» с использованием элементов концепции «цифрового двойника». Данная концепция является частью четвертой промышленной революции и призвана помочь предприятиям быстрее обнаруживать проблемы связанные физическими объектами, а также процессами, в т.ч. бизнес-процессами, происходящими в производственной деятельности. Использование концепции «цифрового двойника» в рамках дуальной подготовки позволит создавать и воспроизводить реальную модель всех бизнес-процессов организации в определенной информационной среде (компьютерной программе). Функционирование данной информационной среды, возможно организовать с использованием самых современных на сегодняшний день «облачных» технологий, что позволит иметь доступ к ней в любой момент времени всех заинтересованных сторон образовательного процесса. Данный вариант организации дуальной подготовки позволит значительно сократить материальные и временные издержки, которые обычно возникают у заинтересованных сторон.

Дуальное обучение получило наибольшее распространение в европейской образовательной системе, сущность которого сводится к взаимодействию образовательных организаций и производств, обусловленного заинтересованностью обеих сторон в подготовке специалистов с заданными качествами для рынка труда.

Дуальная форма обучения в аграрном вузе может осуществляться с ресурсоиспользованием производственных организаций отрасли АПК, на базе которых у обучающихся формируется опыт профессиональной деятельности, требующийся и учитывающий особенности конкретной организации. При таких организациях могут быть созданы базовые кафедры, деятельность которых направлена на выработку у студентов необходимых профессиональных компетенций.

Впервые базовые кафедры появились в нашей стране достаточно давно - еще в начале 2000-х годов. В 2013 году появилась возможность организовывать их и на предприятиях реального сектора экономики для реализации практико-ориентированных образовательных программ прикладного бакалавриата с целью наиболее эффективной подготовки специалистов, обладающих компетенциями по решению прикладных, технологических задач.

Взаимодействие базовой кафедры и вуза позволяет решить ряд основополагающих задач в развитии практико-ориентированного специалиста:

- комплексное взаимодействие в образовательной, научной, инновационной и производственной сферах с производственной организацией АПК;
- реализация программы подготовки кадров в интересах организации;
- привлечение к учебному процессу высококвалифицированных сотрудников организации;
- проведение в организации практик студентов и дипломного проектирования;
- подготовка предложений по проведению совместных научно-исследовательских работ;
- анализ и подготовка рекомендаций по совершенствованию учебных планов и рабочих программ учебных дисциплин по направлениям кафедр с привлечением высококвалифицированных сотрудников организации;
- корректировка учебных планов в соответствии с потребностями рынка труда;
- участие в работе учебно-методических советов по профильным для кафедр направлениям подготовки [6].

Процесс подготовки выпускника в условиях дуального обучения можно рассматривать в виде модели, соединяющую целевой, организационно-методологический, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный блоки.

Содержание целевого блока определяется запросами работодателей, государственным заказом, новыми требованиями к профессионализму бухгалтера, нашедших отражение в профессиональных стандартах и ФГОС ВО.

Организационно-методологический блок модели объединяет в себя используемые при постановке образовательных целей и задач, системно-деятельностный, личностно-ориентированный, компетентностный подходы, и принципы функционирования системы подготовки бухгалтеров, готовых к ведению самостоятельной профессиональной деятельности (открытости, ориентации на результат, стратегической направленности, гибкости, технологической связи с работодателем).

Содержательный блок модели подготовки бухгалтера включает виды деятельности, обеспечивающие эффективность дуальной подготовки бухгалтера такие как: ведение бухгалтерского учета, составление финансовой отчетности экономического субъекта, составление и предоставление консолидированной отчетности, оказание экономическим субъектам услуг по ведению бухгалтерского учета, включая составление финансовой (бухгалтерской) отчетности.

Процессуальный блок объединил компетенции современного бухгалтера и педагогический инструментарий их формирования (интерактивные методы обучения, исследовательские и проектные технологии).

В оценочно-результативный блок модели входят аспекты профессиональной деятельности бухгалтера и ожидаемый результат, который представлен сформированной готовностью будущих бухгалтеров, способных на высоком уровне организовать деятельность бухгалтерско-финансовой службы, вести бухгалтерский учет и составлять отчетность с использованием передовых средств цифровизации.

Выводы. Аграрный вуз должен выпускать не просто бухгалтера с отраслевыми особенностями, но и формировать личность профессионально-ориентированную, творческую, уверенную в своем потенциале, способную внести свой вклад в развитие организации отрасли АПК. Для достижения этой цели аграрному вузу необходимо изменить подход к организации подготовки будущего бухгалтера. При этом дуальная подготовка будет выступать той новацией, которая позволит оптимально соединить в систему теоретическую и практическую подготовку, создать условия для целенаправленного формирования конкурентоспособной, мобильной личности будущего профессионала.

Литература:

1. Ваниева В.Ю. Теоретические и прикладные аспекты реализации практико-ориентированной системы подготовки педагогических кадров // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2016. – Т. 5, № 1(14). – С. 24-26.
2. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиздат, 1956. – С. 136-203.
3. Коменский Я.А. Законы хорошо организованной школы. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. – 150 с.
4. Сахарчук Е.Н. Студент-исследователь // Высшее образование в России. – 2004. – № 4. – С. 145-149.
5. Сидакова Л.В. Сущность и основные признаки дуальной модели обучения [Электронный ресурс] // Образование и воспитание. – 2016. – № 2. – С. 62-64. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/29/803/> (дата обращения: 12.01.2020).
6. Течиева В.З. Базовые кафедры педагогического вуза в подготовке практико-ориентированного учителя // Научно-теоретический журнал «Экономические и гуманитарные исследования регионов». – 2017. – № 5. – С. 48-52.
7. Течиева В.З. Системный подход к организации и осуществлению практико-ориентированного обучения в условиях педагогического вуза [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Науковедение». – 2014. – № 2 (20). – URL: cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-k-organizatsii-i-osuschestvleniyu-praktiko-orientirovannogo-obucheniya-v-usloviyah-pedagogicheskogo-vuza

УДК 37.035.6

доктор педагогических наук, профессор Романов Владимир Алексеевич
 ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого» (г. Тула)

ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И ОРГАНОВ ВЛАСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы военно-патриотического воспитания как целостная система подготовки допризывников к службе в армии во взаимодействии образовательных организаций и органов власти. Показывается значимость исторически сложившихся и передаваемых “от отца к сыну” великолепных воинских традиций, таких как: верность присяге, воинская доблесть, самопожертвование и самоотверженность в бою для достижения победы и выполнения приказа, массовый героизм и мужество, умение стойко переносить все тяготы и трудности военной службы, взаимное доверие, солдатская дружба и братство во взаимоотношениях между военнослужащими и др.

Ключевые слова: военно-патриотическое воспитание, воинские традиции, любовь к Отечеству, патриотизм, Родина, Россия.

Annotation. The article discusses the issues of military-patriotic education as an integral system of preparing pre-conscripts for military service in the interaction of educational organizations and government bodies. The importance of the magnificent military traditions historically developed and handed down “from father to son” is shown, such as: fidelity to the oath, military valor, self-sacrifice and dedication in battle to achieve victory and fulfill the order, mass heroism and courage, the ability to endure all the hardships and difficulties of the military services, mutual trust, soldierly friendship and brotherhood in relations between military personnel, etc.

Keywords: Military-patriotic education, Military traditions, Love of the Fatherland, Patriotism, Homeland, Russia.

Введение. Важным и значимым для страны фактором успешного реформирования и стабильности российского общества является создание устойчивой современной системы Вооруженных сил РФ, основанной на профессионализации личного состава, которое характеризуется высокой боевой выучкой и мобильностью, решимостью и готовностью к решению учебно-боевых задач по предназначению любой сложности, умением ответственно подходить к выполнению задач по обеспечению обороноспособности страны, а главное – высоким морально-психологическим состоянием военнослужащих.

Немалую роль в достижении указанной цели при выполнении поставленных задач призвано обеспечивать военно-патриотическое воспитание молодежи, направленное на подготовку юношей к службе в рядах Вооруженных сил, содействие в овладении основами воинских профессий, интеллектуальное, духовное, нравственное, психическое и физическое развитие, формирование готовности к служению Отечеству [1; 3; 12; 18 и др.].

Являясь приоритетным направлением в воспитании молодежи, военно-патриотическое воспитание активно формирует у граждан современной России основы патриотического сознания, готовность к выполнению своего гражданского долга, а также конституционных обязанностей, связанных с защитой интересов Отечества [2].

Цель статьи – рассмотреть вопросы военно-патриотического воспитания в качестве целостной системы подготовки юношей к службе в армии во взаимодействии образовательных организаций с органами власти.

Изложение основного материала статьи. В последнее десятилетие значению военно-патриотического воспитания не придавалось особого значения, была уничтожена целостная система подготовки допризывников к службе в армии, существовавшая в советское время. Как ни странно, но некоторая часть нашей молодежи (особенно “золотой” ее части) не считают защиту Отечества и тяжелый воинский ратный труд почетной обязанностью, а «уклонение» под разными предложениями от службы в Вооруженных силах и дезертирство из воинских частей приобретают массовый характер, становясь эталоном или нормой повседневной жизни [15; 16 и др.].

Понизилась значимость ранее известных нашему народу, исторически сложившихся, передаваемых «от отца к сыну» великолепных воинских традиций, таких как: верность присяге, воинская доблесть, самопожертвование и самоотверженность в бою для достижения победы и выполнения приказа, массовый героизм и мужество, умение стойко переносить все тяготы и трудности военной службы, взаимное доверие, солдатская дружба и братство во взаимоотношениях между военнослужащими и др. Физическое состояние, психическая и моральная устойчивость призывников оставляют желать лучшего.

Психолого-педагогические исследования военно-патриотического воспитания российской молодежи свидетельствуют о том, что оно выступает важной подсистемой общего процесса воспитания, и в его содержание обоснованно входят: политическое, эстетическое, нравственное, трудовое, физическое и другие виды. При этом, военно-патриотическое воспитание молодежи находится в тесной взаимосвязи с каждой составной частью данного процесса, поэтому в настоящее время возникла необходимость и предпосылки к ее возрождению и совершенствованию [8; 9; 13; 15 и др.].

Анализ психолого-педагогических исследований дает нам возможность заявлять о том, что вопросы патриотизма и военно-патриотического воспитания молодежи и учащихся различных образовательных организаций интересовали многих отечественных ученых. Так, проблема патриотизма и его философских, социальных и педагогических аспектов нашла отражение в научных трудах Т.В. Беспаловой, Н.А. Захарова, А.А. Крупника, П.И. Пидкасистого, А.П. Погорелого, Е.И. Сивовой и др.

Предметом исследования Л.Н. Котруца, А.С. Миловинова, А.Л. Симагина и др. выступали вопросы патриотического сознания личности, что позволяло детально рассматривать этот феномен.

Вопросом военно-патриотического воспитания учащихся школ и молодежи занимались В.А. Белёвцев, А.В. Беляев, А.Ю. Войкин, Т.П. Гвоздева, Ю.И. Дерюгин, С.Ж. Курилов, И.В. Мельчакова и др.

Несомненный интерес в контексте рассматриваемых нами вопросов представляют научные и методические труды Т.П. Гвоздевой, В.В. Деева, Е.С. Евстропова, В.В. Перова, В.Е. Уткина и др., посвященные изучению военно-патриотического воспитания среди молодых воинов и курсантов военных институтов и училищ.

Сегодня можно уверенно говорить о том, что цель военно-патриотического воспитания допризывной молодежи в современных условиях заключается в привитии молодежи чувства гордости, любви и уважения к своему Отечеству, формированию у нее научного мировоззрения, гражданских и патриотических качеств, готовности выполнить конституционный долг по обеспечению безопасности ее территории, границ, развитию государства, а также защите государственных рубежей и национальных интересов Родины [16].

Защита Отечества является долгом и обязанностью каждого гражданина Российской Федерации. Этому посвящена специальная 59-я статья Конституции Российской Федерации. И хотя в части 3-й данной статьи говорится о возможных случаях альтернативной гражданской службы, это не меняет главного положения, которое открывает конституционную статью: «Защита Отечества является долгом и обязанностью гражданина Российской Федерации».

Статьей 2 Федерального закона «О воинской обязанности и военной службе», принятого еще в 1998 году, военная служба определена как особый вид Федеральной государственной службы. Этот же Закон РФ обязал образовательные организации осуществлять подготовку обучающихся до призыва их на военную службу.

Военная служба для большинства юношей по ряду причин и обстоятельств является сложной и в некотором роде экстремальной жизненной ситуацией, что подтверждает тезис о том, что начальная психологическая подготовка молодых людей и знание ими основ военного дела помогут будущим призывникам быстрее адаптироваться к сложным условиям армейской службы и «минимизировать» стрессовые ситуации. Необходимо отметить, что деятельность в этом направлении за последние несколько лет заметно активизировалась при активной поддержке государственных органов.

Например, издан Указ Президента РФ от 16 мая 2006 г. № 727 «О мерах государственной поддержки общественных объединений, ведущих работу по военно-патриотическому воспитанию молодежи», Постановлением Правительства РФ от 24 июля 2006 г. № 551 утверждено Положение о военно-патриотических молодежных и детских объединениях, действует Постановление Правительства РФ от 5 июня 2007 г. № 436 «О проведении конкурса на лучшую подготовку граждан РФ к военной службе, организацию и проведение призыва на военную службу», Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 604 «О дальнейшем совершенствовании военной службы в Российской Федерации», Указ Президента Российской Федерации от 20 октября 2012 года № 1416 «О совершенствовании государственной политики в области патриотического воспитания» и другие нормативно-правовые акты, регулирующие деятельность по военно-патриотическому воспитанию молодежи.

Сегодня мы можем с уверенностью говорить, в дело подготовки молодых людей к воинской службе весомый вклад своей активной деятельностью вносят военно-патриотические общественные объединения: молодежные и детские клубы юных десантников, летчиков, моряков, пограничников, на базе которых юноши не только получают знания и первые профессиональные навыки под руководством опытных наставников, но и улучшают физическую спортивную форму и укрепляют здоровье. В настоящее время в России насчитывается (по разным источникам) более 500 таких объединений; свыше полумиллиона юношей и девушек занимаются в этих объединениях.

Клубы организуют работу в тесном взаимодействии с воинскими частями, военкоматами, органами внутренних дел, общественными организациями, ветеранами. Многие клубы проводят летние военно-спортивные сборы, соревнования на базе воинских частей, которые им в выделяют военную технику, оборудование, а также привлекают высоко-квалифицированных специалистов для проведения занятий [10; 11; 17 и др.].

Практика показывает, что в рамках выполнения законов РФ, Постановлений Правительства Российской Федерации начался этап активного развития сети профильных образовательных учреждений, таких как: суворовские военные училища, кадетские корпуса, кадетские школы-интернаты, военные лицеи и др. Открывают двери для детей кадетские классы на базе общеобразовательных организаций, школ-интернатов, детских домов.

Ежегодно проводятся учебно-методические семинары с руководителями военно-патриотических объединений. Во Всероссийском детском центре «Артек», «Орленок» ежегодно детскими и молодежными общественными объединениями проводятся специализированные смены «Юный моряк», «Юный десантник», «Юный пограничник» и др. [16].

Министерство образования и науки России принимает активное участие в работе Российского оргкомитета «Победа». В перечень мероприятий, проводимых в 2015-17 гг. Оргкомитетом в связи с памяtnыми датами военной истории Отечества и работой с ветеранами, включались такие, как Георгиевская ленточка, Всероссийская Вахта Памяти, Всероссийская встреча ветеранов ВОВ и молодежи и т.д.

Важное место в военно-патриотическом воспитании молодежи отводится мероприятиям, которые организуют органы по делам молодежи субъектов Российской Федерации. В феврале – к Дню защитника Отечества, в мае – к Дню Победы, Дню пограничника, в августе – к Дню воздушно-десантных войск, в ноябре – к Дню Ракетных войск и артиллерии. Так, на территориях Тульской и Могилевской областей ежегодно проходят традиционные фестивали дружбы армейской молодежи России и Беларуси «Братья по оружию», а в городах Воинской славы проходят Всероссийские слеты часовых постов у Огня Вечной Славы, Межрегиональные финальные этапы военно-спортивных игр «Зарница», «Орленок», Межрегиональные фестивали патриотической песни в Ленинградской, Тамбовской, Тверской, Владимирской областях и другие межрегиональные и региональные мероприятия [2; 3; 11; 16 и др.].

Огромную помощь в организации всероссийских мероприятий со школьниками и студенческой молодежью, оборонно-спортивных лагерей, учебно-полевых сборов, стрельб и занятий, укреплении учебно-материальной базы образовательных организаций оказывают Министерство обороны России, Федеральная пограничная служба Российской Федерации, ДОСААФ России, МЧС и другие организации.

Министерство образования и науки, Министерство обороны России подписали Соглашение о сотрудничестве, в котором нашли отражение наиболее важные направления совместной деятельности, начиная от переподготовки кадров военных, которые должны прийти в образовательные учреждения, заканчивая деятельностью суворовских военных училищ, кадетских корпусов, школ и др. Аналогичное Соглашение и план совместных мероприятий подписан с ДОСААФ России.

Во всех регионах Российской Федерации на сегодняшний день разработаны и реализуются на практике региональные межведомственные программы по гражданскому и военно-патриотическому воспитанию молодежи.

Важным направлением в военно-патриотическом воспитании является деятельность по увековечению памяти погибших защитников Отечества. Ежегодно в поисковых экспедициях участвует более 15 тысяч подростков и молодых людей. Совместная работа таких общественных поисковых формирований, министерств и ведомств по поиску, установлению имен погибших и пропавших без вести во время Великой Отечественной войны, их торжественному захоронению проводится в соответствии с Законом «Об увековечении памяти погибших при защите Отечества» и другими нормативно-правовыми актами.

Выводы. Таким образом, несмотря на значительные достижения в области военно-патриотического воспитания, говорить о становлении современной системы еще рано. Необходимо год за годом, постепенно расширять масштабы этой деятельности, охватывать все большее число наших молодых сограждан, применяя новые, более совершенные, научно-разработанные приемы и методы прививания молодежи любви к Родине, гордости за свой народ и ответственности за ее безопасность и будущее. Главным показателем эффективности этой системы должно стать создание сильной, боеспособной Российской Армии, достойной чести и славы истории России.

Литература:

1. Будаговский В.Л. Социально-культурные условия военно-патриотического воспитания учащейся молодежи в деятельности общественных объединений поисковой направленности: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Тамбов, 2014.
2. Военно-патриотическое воспитание молодежи как направление взаимодействия органов власти и общественных организаций / В.А. Романов, С.А. Забелин // Проблемы управления в современных социально-экономических условиях: взгляд молодых: Материалы IV Международной студенческой научно-практической конференции (Омск-Тула, 16 апреля 2011 г.) – Омск-Тула: ГБОУ ВПО РАНХиГС при Президенте РФ, 2011. С. 282-285.
3. Военно-патриотическое воспитание: система и основополагающие принципы / В.А. Романов, Н.В. Бочкин // Проблемы управления в современных социально-экономических условиях: взгляд молодых: Материалы IV Международной студенческой научно-практической конференции (Омск-Тула, 16 апреля 2011 г.) – Омск-Тула: ГБОУ ВПО РАНХиГС при Президенте РФ, 2011. С. 278-282.
4. Войкин А.Ю. Военно-патриотическое воспитание учащейся молодежи в малом городе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Кострома, 2007.
5. Галдобина С.В. Военно-патриотическое воспитание населения СССР в 1946-1991 гг. историографическое исследование: дис. ... докт. исторических наук: 07.00.09. СПб., 2008.
6. Заставенко В.А. Военно-патриотическое воспитание подростков в государственных учреждениях дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – СПб., 2005.
7. Зубков А.А. Формирование военно-патриотической воспитанности военнослужащих в советский и постсоветский периоды: 1941-2004 гг.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. Калининград, 2004.
8. Концепция военно-патриотического воспитания молодежи // 1998. http://www.old.nasledie.ru/voenpol/14_1/article.php?art=34 (дата обращения: 25.11.2019).
9. Концепция Федеральной системы подготовки граждан Российской Федерации к военной службе. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 3 февраля 2010 г. № 134-р г. Москва [Электронный ресурс] // Российская газета. – 12.02.2010, Федеральный выпуск № 5109. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2010/02/12/prisyv-dok.html> (дата обращения 25.11.2019).
10. Кузьмин В.И. Военно-патриотическое воспитание в процессе подготовки молодежи к воинской службе: На примере учреждений Российской оборонной спортивно-технической организации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2004.
11. Основные формы патриотического воспитания в школе / В.А. Романов, А.Б. Данилкина // Молодёжь и наука: Материалы Межвуз. науч. конф. – Электросталь: НГИ, 2008. С. 192-194.
12. Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе / А.Н. Вырщиков, М.Б. Кусмарцев. Волгоград: Авторское перо, 2006. – 172 с.
13. Радионов Е.Г. Педагогические основы воспитания готовности молодежи к защите Отечества: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. М., 2002.
14. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 3 февраля 2010 г. № 134-р «Об утверждении концепции федеральной системы подготовки граждан Российской Федерации к военной службе до 2020 г. [Электронный ресурс] / Российская газета – Федеральный выпуск № 5109. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2010/02/12/prisyv-dok.html> (дата обращения 25.11.2019).
15. Романов В.А. Патриотическое воспитание в России как воплощение в жизнь русской идеи / В.А. Романов // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. – Ч. 2. С. 279-283.
16. Романов В.А. Профессиональная подготовка учителя начальных классов: современные подходы, модели и технологии: Монография. Тула: Изд-во Тульский полиграфист, 2020. – 208 с.
17. Танохин Ю.А. Педагогические основы подготовки юношей-старшеклассников к военной службе: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. СПб., 2000.
18. Трубин Ю.В. Основные характеристики педагогической системы подготовки граждан к военной службе // Армия и общество. – 2013. – № 1. С. 146-150.
19. Хлусьянов О.В. Педагогические условия формирования у подростков социальной позиции к службе в Вооруженных силах в военно-патриотическом клубе: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Киров, 2014.
20. Шурыгин С.В., Пономарёва О.Н. Междисциплинарность как механизм формирования компетенций в военном педагогическом процессе: из опыта преподавания // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 3.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28946> (дата обращения: 25.11.2019).

УДК 372.881.161.1

доктор педагогических наук, профессор Самосенкова Татьяна Владимировна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

старший преподаватель Корнеева Александра Валерьевна

Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова (г. Белгород)

РАЦИОНАЛЬНЫЙ УЧЕТ РОДНОГО ЯЗЫКА УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Аннотация. Статья базируется на принципе опоры на родной язык/ язык-посредник в преподавании РКИ. При обучении второму языку возникает проблема сопоставления систем родного и изучаемого языков. Нами рассматриваются особенности преподавания видо-временных форм русского глагола англоговорящим и испаноговорящим слушателям, анализируются отличия видо-временной системы в русском, английском и испанском языках и связанные с этим трудности в усвоении данной категории иностранными студентами, сравниваются различные речевые ситуации в настоящем, прошедшем и будущем времени в трех языках. Авторами подчеркивается важность опоры на родной язык учащихся при обучении такому сложному явлению, как видо-временная система в русском языке. При обучении иностранных слушателей ПФ русскому языку рациональное использование родного языка для сравнения таких сложных категорий как время и вид глагола необходимо, поскольку дает возможность предусмотреть возможность ошибки и предотвратить ее.

Ключевые слова: русский язык, язык - посредник, русский язык как иностранный, времена глагола, совершенный вид, несовершенный вид, виды глагола.

Annotation. The article is based on the principle of using the students' native language / intermediary language when teaching Russian as a foreign language. When teaching a second language we face problem of comparing the native language and the studied one. We consider the peculiarities of teaching the aspect and tense Russian verb forms to English-speaking and Spanish-speaking students, we analyze differences of aspect and tense verbal categories in Russian, English and Spanish and describe the difficulties associated with learning of this category by foreign students. Different speech situations in the present, past and future tenses in these three languages are compared. The authors emphasize that it is important to use the native language of students in teaching such a complex phenomenon as the aspect and tense verbal system of the Russian language. When teaching foreign students of preparatory department Russian language, it is advisable to rationally use the native language to compare such complex categories as verb tense and aspect because it makes it possible to foresee the possibility of error and prevent it.

Keywords: Russian language, Russian as a foreign language, verb tenses, verbal aspect, perfective verb, imperfective verb.

Введение. Категория учета родного языка учащихся в научно-методическом смысле связана с сопоставлением языков. Исследовательский смысл такого сопоставления неоспорим как в языковедческом плане – при функционально-системном описании русского языка сравнительно с другими (в нашем случае - испанским и английским), так и в методическом – для выявления в изучаемом русском языке фактов с большим или меньшим трудом усваиваемых носителями другого языка, так называемое определение «индекса трудностей» (термин В.А. Бухбиндера). Учет родного языка учащихся – одно из основных положений методики преподавания иностранных языков. Оно тесно связано с сознательностью обучения и особенно актуально, когда обучение иностранному языку ведется в группе учащихся, владеющих одним языком. Данному вопросу уделяли внимание многие авторы работ по методике обучения иностранным языкам: А.А. Акишина, С.Г. Бархударов, Е.Л. Бархударова, А.Л. Бердичевский, Е.Г. Борисова, В.Н. Вагнер, Н.Д. Гальскова, А.И. Иванченко, Г.В. Колшанский, В.Г. Костомаров, А.Н. Латышева, О.Д. Митрофанова, В.Э. Морозов, Л.В. Московкин, Е.И. Пасов, С.П. Розанова, Н.Л. Федотова, Г.М. Фролова, Л.В. Щерба, А.Н. Щукин и др.

Л.В. Щерба писал: «...родной язык является [...] нашим врагом при изучении иностранного языка, т.к. это он заставляет нас делать [...] бесчисленные ошибки», но в то же время он признавал невозможность изолироваться от родного языка: «...мы должны признать раз и навсегда, что родной язык учащихся участвует в наших уроках иностранного языка, как бы мы ни хотели его изгнать. А потому мы должны из врага превратить его в друга» [6, с. 343]. С.Г. Бархударов подчеркивал важность учета родного языка при обучении русскому: «Особенности родного языка учащихся, так же как и специфика русского языка, определяет отбор материала, выделение наиболее трудных для учащихся определенной национальности языковых явлений, последовательность их введения, дозировку различных упражнений и, следовательно, в значительной степени влияют на построение всей программы обучения» [1, с. 7].

В процессе изучения русского языка на подготовительном факультете (ПФ) иностранным учащимся необходимо сформировать ряд грамматических навыков, которые дадут им возможность понимать как устную, так и письменную речь, корректно формулировать высказывания на русском языке, подбирая нужные грамматические конструкции, выстраивать коммуникацию с русскоязычными собеседниками. Включение родного языка в процесс обучения на разных этапах помогает достигать практических, образовательных и развивающих целей. Отметим, что одной из самых сложных тем для изучения на начальном этапе является видо-временная система русского языка. Иностранному студенту необходимо научиться распознавать временные рамки событий или действий и понимать, о каком реальном физическом отрезке времени идет речь, дифференцировать последовательность действий, а также грамотно использовать категорию вида русского глагола.

Изучение литературы по методике преподавания русского языка в иностранной аудитории, опыт практиков в этой сфере доказывают, что невозможно обойтись без сравнения родного и изучаемого языка. В.И. Остапенко отмечает потребность преподавателей РКИ «представлять себе степень лингвистической подготовки учащихся, восполнять пробелы в их знаниях в процессе обучения и самим стремиться к овладению необходимым минимумом знаний о грамматическом строе языка учащихся и лингвистической терминологии, адекватной русской» [4, с. 7]. Это означает, что не только учащиеся должны научиться дифференцировать явления русского и родного языка, но и преподаватели РКИ. Часто возникает вопрос о

том, надо ли преподавателю РКИ при обучении студентов-иностранцев опираться на аналогии в языках. Прямой метод обучения исключает такую возможность, однако другие методы, в том числе преобладающий сейчас коммуникативный, не отрицают принцип опоры на родной язык. «Сонзучение родного и иностранного / иностранных языков приводит к определенной межъязыковой интерференции, когда правила из одного языка механически переносятся на другой» [5, с. 107]. Следовательно, возникают ситуации, когда попытка калькировать фразу с родного языка на русский приводит студента к многочисленным ошибкам.

Принцип учета родного языка реализуется в двух формах: 1) латентной, призванной предотвратить возможные ошибки; 2) открытой, при которой языки сознательно сопоставляются [7, с. 169-170]. Данный принцип реализован в специальных пособиях, ориентированных на родной язык учащихся, среди них пособия, в которых русский язык сопоставляется с английским (Т. Wade, 2011; Е. Некрасова, 1997; М.Д. Резвецова, О.В. Афанасьева, Т.С. Самохина, 1989), с испанским (Aragonés, L., 2010; М. Gorbatkina, С. Mercader, V. Nogueira и др., 2003, 2004; О. Leontieva, М. Oganissian, 2016; Пирогова, Л.И., 1968; И.М. Пулькина, Е.Б. Захава-Некрасова, 1985; С. Хавронина, А. Широкая, 1992), с французским (В.Г. Гак, 1988) и другими языками. Кроме того, преподавателями РКИ используется литература, основанная на компаративном анализе двух и более языков (В.Д. Аракин, 2005; В.Н. Вагнер, 2001; В.С. Виноградов, И.Г. Милославский, 1986; В.Г. Гак, 1976; В.В. Гуревич, 2003; А.Л. Зеленецкий, 2004; А.Э. Левицкий, Н.Д. Борисенко, А.А. Борисов и др., 2009; Т.А. Репина, 1997; Л.Л. Нелюбин, 2012, и др.).

Методически целесообразная организация языковых средств предполагает, на наш взгляд, анализ операционной структуры речевых действий, разработку индивидуализированных приемов овладения соответствующими знаниями, навыками и умения с опорой на родной язык учащихся, как вспомогательное средство в ходе занятий по РКИ. В данной работе в качестве примера проанализированы различия в грамматических временных конструкциях русского, английского и испанского языков и проиллюстрировано преодоление сложности в процессе обучения видо-временной системе русского языка. Нами отмечено, что можно достичь положительных результатов, сделав акцент на положительный перенос аналогичных грамматических явлений и проработав несхожие грамматические ситуации.

Изложение основного материала статьи. «Роль преподавателя заключается в учёте индивидуальных возможностей и способностей каждого иностранного гражданина, кропотливой и систематической работе над учебным материалом» [2, с. 228], полагаем, что при проведении занятий в группе учащихся, владеющих одним языком (это может быть как родной язык, так и язык-посредник) преподаватель не должен постоянно сопоставлять языки. Это нерационально, так как значительно увеличивается время на создание ориентировочной основы речевых действий, и учащиеся постоянно находятся в сфере родного языка. Задача преподавателя заключается не в переводе, а в возможности предусмотреть возможность ошибки и предотвратить ее.

Так, работая над материалом, имеющим аналог в родном языке, преподаватель может отметить это сходство и предложить необходимые упражнения. Если же рассматриваются явления, отсутствующие в родном языке, преподаватель объясняет их значение через ближайший эквивалент и дает достаточное количество упражнений, чтобы навык использования явления в речи прочно сформировался. Особое внимание преподаватель обращает на случаи частичного несовпадения (как наиболее трудные), предлагая максимальное количество упражнений на наблюдение и усвоение этого материала, постоянно к нему возвращаясь. Приведем примеры. Настоящее время в русском языке обозначает как действия, совершаемые в конкретный момент, так и в данный отрезок времени вообще, в нынешний период жизни. Мы говорим: «я делаю домашнее задание», «я ем суп». Если хотим подчеркнуть, что действие происходит в этот конкретный момент, что мы находимся в процессе действия, необходимо использование таких маркеров времени, как «сейчас», «в этот момент» и т.п. В английском и испанском языках в этом случае будет достаточно использовать настоящее длительное время. В английском языке это Present Continuous («I'm doing my homework», «I'm eating soup»), в испанском языке – Presente continuo («estoy haciendo mi tarea», «estoy comiendo sopa»). Если же говорим об обычной для нас ситуации, которая имеет место всегда, регулярно или в данный (длительный) отрезок времени, нам нужно конкретизировать: «каждый день я делаю домашнее задание», «обычно на обед я ем суп». В английском языке для повторяющихся действий используется настоящее простое время (Present Simple): «I do my homework», «I eat soup». В испанском языке употребляется настоящее время изъявительного наклонения (Presente de indicativo): «hago mi tarea», «como sopa». В данных ситуациях маркеры времени не используются в обязательном порядке. Настоящее время в русском языке используется также для озвучивания планов, намерений на ближайшее будущее: «вечером мы идём в театр», «сегодня днём я читаю лекцию в университете». В английском и испанском языках есть свои аналоги, на которые может сослаться преподаватель при объяснении этого грамматического явления. Так, в английском языке широко употребляется оборот to be going to или настоящее длительное время: «we're going to the theater tonight», «I'm giving a lecture at the University this afternoon». В испанском языке в данной ситуации также используется настоящее время (Presente de indicativo) и конструкция *ir + a + infinitivo*, аналогичная английскому обороту to be going to: «esta noche vamos al teatro», «esta tarde voy a dar una conferencia en la Universidad».

Следовательно, студентам нужно усвоить, что настоящее время глагола в русском языке можно использовать в разных ситуациях, а для удобства и корректного употребления данного времени необходимо выучить слова-спутники: сейчас, прямо сейчас, в данный момент; каждый день, всегда, иногда, редко, часто, обычно, регулярно; сегодня, сегодня вечером и др.

Образование прошедшего времени обычно не вызывает больших трудностей у студентов. Другая ситуация с его употреблением. Вся цепочка прошедших времен в английском языке (Past Simple, Past Continuous, Past Perfect, Past Perfect Continuous), а также два настоящих времени английского языка (Present Perfect, Present Perfect Continuous) соответствуют прошедшему времени в русском языке. Таким образом, фразу «я разговаривал с мамой», в зависимости от контекста, англоязычный студент может понять как: «I talked / I was talking / I had talked / I had been talking / I have talked / I have been talking with my mother». Аналогичная ситуация при переводе данной фразы с русского языка ожидает испаноязычного студента, который может использовать все времена группы Pretérito для описания событий в прошлом: «Hablé con mi madre» (Pretérito perfecto simple), «he hablado con mi madre» (Pretérito perfecto compuesto), «hablaba con mi madre» (Pretérito imperfecto), «había hablado con mi madre» (Pretérito pluscuamperfecto), «hube hablado con mi madre» (Pretérito anterior). Данная фраза, вырванная из контекста, может быть не понята студентами. И

наоборот, при необходимости сформулировать фразу на русском языке, студенты могут сомневаться в правильности выбора времени глагола.

В русском языке для корректного описания действия мы используем несовершенный (НСВ) и совершенный (СВ) вид глагола. Каждый из этих видов имеет свои характеристики. Если иностранный студент хорошо усвоил данную категорию глагола, это поможет ему, в частности, при выборе нужного глагола в прошедшем времени. Фразы «я сегодня ел салат» и «я сегодня съел салат» будут иметь для студента разное значение. При этом англоязычный студент сравнит первую фразу с фразой «I ate a salad today», а вторую – с «I have eaten a salad today». На испанском данные предложения могут звучать, соответственно, как «comí ensalada hoy» и «he comido una ensalada». Несмотря на то, что в данном примере русской фразе с СВ глагола соответствуют английские и испанские фразы с перфектом, мы не можем использовать СВ как перфект, а НСВ как имперфект во всех ситуациях. Так, фраза с глаголами СВ «я послушал тебя и купил словарь» на английском языке будет звучать как «I listened to you and bought a dictionary», а на испанском – «te escuché y compré un diccionario». В обоих языках в этом случае используется имперфект. А.А. Караванов отмечает, что «в силу сложившейся в РКИ традиции перфектным значением принято называть только значение [...] разновидности перфекта, действие (которого) закончилось в прошлом, а его результат сохраняется в настоящем, в связи с чем перфектное значение в практике преподавания РКИ связывается только с СВ». Однако, он подчеркивает, что значение действия, которое начато в прошлом и продолжается в настоящем, «является ничуть не менее перфектным [...]»: «Он живёт в Москве два года – это, безусловно, перфект, хотя он и выражается здесь несовершенным видом (НСВ)» [3, с. 80].

Таким образом, распространенные категории перфекта и имперфекта в английском и испанском языках не соотносятся с русской категорией вида глагола. Поэтому перед преподавателем, обучающим иностранных студентов категории вида русского глагола, встает задача – объяснить, в каких конкретно ситуациях используются НСВ и СВ глагола в русском языке, избегая акцента на перфектность или имперфектность совершаемого действия.

Понятие о виде глагола необходимо студентам также при описании ситуаций в будущем времени. Уже на элементарном уровне владения языком (A1) студенты узнают, что в русском языке существует две формы будущего времени: простая (с глаголами СВ) и составная (с глаголами НСВ). Выбор одной из этих форм, на наш взгляд, не представляет больших трудностей. Однако студенты, пытающиеся провести аналогию с родным языком, могут быть дезориентированы. Простая форма будущего времени в русском языке может соответствовать как простому будущему, так и сложному, составному в других языках. Таким образом, аналог русской фразы «я приготовлю блины» на английском звучит как «I will cook pancakes» (Future Simple), в то время как фраза «я приготовлю блины к началу фильма» уже требует перфекта: «I will have cooked pancakes by the time the movie starts» (Future Perfect). Подобная ситуация и в испанском языке, в котором русские фразы звучат соответственно: «haré panqueques» (Futuro simple) или «habré cocinado panqueques antes del comienzo de la película» (Futuro compuesto). Составная форма будущего времени в русском языке также может соответствовать разным временам в других языках. Предложение «он будет работать» в английском языке может звучать как «he will work» (Future Simple), «he will be working» (Future Continuous) или «he is going to work» (оборот to be going to), а в испанском языке – «él trabajará» (Futuro simple) или «él va a trabajar» (Presente de indicativo).

Таким образом, при обучении студентов употреблению будущего времени преподаватель должен обратить пристальное внимание на все случаи употребления НСВ и СВ в русском языке и научить иностранных студентов применять категорию вида как критерий при выборе простого или сложного будущего времени.

Выводы. Рациональный учет и сравнение с родным языком/ языком-посредником проявляется не в том, чтобы каждый урок превратить в занятия сопоставительной грамматикой, а главным образом в том, чтобы выявить и ранжировать трудности, отграничить сходные явления, которые вызывают интерференцию знаний и навыков, использовать такую последовательность прохождения учебного материала, объем тренировочных заданий, которые предупредят или вообще устроят возможное отрицательное и разовьют положительное воздействие ранее приобретенных умений и навыков в пользовании родным языком. Следовательно, опора на родной язык/язык-посредник, его использование как вспомогательного средства, методического приема только усиливает эту значимость в ходе занятий по РКИ.

Литература:

1. Бархударов С.Г. Методика преподавания русского языка иностранцам / С.Г. Бархударов (ред.). – М.: МГУ, 1967. – 308 с.
2. Бондарь Е.А. Особенности предвузовского этапа обучения иностранных граждан в российских вузах / Е.А. Бондарь // European Social Science Journal. Европейский журнал социальных наук. Научный журнал. – М.: МИИ, 2016. – С. 226-233.
3. Караванов, А.А. Значение грамматической категории перфекта и перфектное значение глаголов совершенного вида / А.А. Караванов // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / Ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: Диалог-МГУ, 1999. – Вып. 9. – С. 79-83.
4. Остапенко В.И. Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе / В.И. Остапенко. – 2-е изд. перераб. и доп. – М., «Русский язык», 1983. – 144 с.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 239 с.
6. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность/Л.В. Щерба. – Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.
7. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. – Москва: Высшая школа, 2003. – 334 с.

УДК 623.5

кандидат педагогических наук Светличный Евгений Григорьевич
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

ОБУЧЕНИЕ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ ПРИВЕДЕНИЮ ОРУЖИЯ В ГОТОВНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ПРОТИВОБОРСТВА С НАПАДАЮЩИМ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности приведения табельного огнестрельного оружия в готовность и его применения в условиях противоборства с нападающим. Предлагается один из вариантов приведения в готовность табельного огнестрельного оружия для обучения курсантов и слушателей на занятиях по дисциплинам «Огневая подготовка» и «Основы личной безопасности сотрудников ОВД», который будет способствовать повышению профессионального мастерства, поднимет личную безопасность правоохранителя на качественно новый уровень.

Ключевые слова: огнестрельное оружие, экстремальная ситуация, полицейский, нападение, курсант, слушатель, алгоритм, конфликт, кобура, патрон.

Annotation. The article discusses the features of bringing weapons to readiness and the use of time firearms in the confrontation with the attacker. One of the options for alerting service firearms for training cadets and students in the classes on the subjects "Fire Training" and "Fundamentals of Personal Safety of ATS Officers" is proposed, which will enhance professional skills and raise the personal safety of law enforcement officers to a new level.

Keywords: firearms, emergency, policeman, assault, cadet, listener, algorithm, conflict, holster, cartridge.

Введение. Человек, его права и свободы являются высшей ценностью. Признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина - обязанность государства [4].

Обязательным признаком демократического правового государства является обеспечение общественной безопасности и правопорядка, прежде всего благодаря эффективной правоохранительной деятельности, направленной на предупреждение преступлений, усилению контроля за соблюдением законодательства, повышению правовой культуры граждан и недопущению криминализации населения [3].

В.В. Путин в своем обращении к гражданам Российской Федерации отметил, что диктатура закона должна быть неоспоримой, и независимо от территориальности (Москва, Санкт-Петербург или российская глубинка) требования закона должны трактоваться и выполняться единообразно, а права, свободы и законные интересы граждан должны стоять на первом месте. Диктатура закона – путь к построению единого мощного государства [9].

К сожалению, не все граждане являются сознательными, законопослушными и адекватно реагируют на установленные в обществе и нормативно закрепленные государством, с целью обеспечения защиты прав, свобод и законных интересов преобладающей части населения, правила совместного существования и нормального функционирования государства.

В любом обществе есть «маргинальная прослойка», члены которой считают, что установленные в обществе правила поведения являются обязательными не для всех и часто сознательно или несознательно их нарушают.

Нарушение правил может носить незначительный характер, выражающийся в нарушении норм морали и этических требований поведения.

Но в некоторых случаях, в силу различных причин (хулиганские побуждения, желание получить различные материальные блага незаконным путем, неправильное трактование законодательства, месть и т.д.), нарушения общественного порядка и законности могут носить общественно опасный характер, связанный с причинением материального ущерба, вреда здоровью и жизни граждан.

Для пресечения и профилактики вышеуказанных деяний требуется вмешательство специально уполномоченных органов исполнительной власти.

Одним из органов, обеспечивающих права и свободы граждан, а также охрану общественного порядка и соблюдение законности и правопорядка – являются органы внутренних дел Российской Федерации (далее ОВД).

Изложение основного материала статьи. При выполнении своих функциональных по охране общественного порядка полицейскому периодически приходится использовать предоставленное ему федеральным законом «О полиции» право на применение мер физического воздействия, специальных средств и огнестрельного оружия [6].

Применение вышеуказанных мер принуждения практически всегда является не стандартной ситуацией и требует от сотрудника полиции специальных знаний, умений и навыков.

Общение сотрудника полиции с правонарушителем происходит на коротких дистанциях, в среднем 1-3 метра, и в случае попытки правонарушителя оказать сопротивление путем нападения (вооруженного или путем применения физической силы) на полицейского, оставляет последнему доли секунды на оценку обстановки, принятие решения на выбор средства пресечения нападения и его применения [7].

В ряде ситуаций такое противостояние возникает внезапно, не дав возможности страже порядка подготовиться к таковому заблаговременно.

Любая ситуация, в которой полицейскому приходится применять меры физического воздействия, специальные средства и огнестрельное оружие, является - экстремальной ситуацией, в которой все решения и действия по их выполнению приходится выполнять очень быстро, в считанные секунды и в первую очередь работают навыки, многократно отработанные и закрепленные на уровне рефлексов.

В рамках современных подходов (П. Лагадек, С. Лихтенштейн и др.) в качестве определяющего или универсального сущностного признака экстремальной ситуации рассматривается фактор опасности – прежде всего, непосредственной угрозы для здоровья и жизни людей либо же угрозы срыва их деятельности по решению жизненно важных задач [5, 14]. Понятие экстремальная ситуация отражает не просто чрезвычайное, а именно исключительно опасное событие или совокупность опасных событий относительно и только во взаимосвязи с деятельностью людей, их существованием. Экстремальные ситуации (стихийные бедствия, катастрофы, аварии, кризисы, конфликты), являющиеся порой неизбежными реалиями жизнедеятельности

людей, в том числе, их профессионально осуществляемой деятельности, несмотря на разнообразный характер, имеют ряд общих существенных характеристик:

- 1) внезапность наступления, требующая специальной готовности к экстремальностям;
- 2) резкий выход за пределы нормы привычных действий и состояний;
- 3) насыщенность развивающейся ситуации противоречиями, требующими оперативного разрешения;
- 4) прогрессирующие изменения в состоянии обстановки, условий деятельности, элементов, связей и отношений экстремальной ситуации, т.е. темпоральность изменений;
- 5) возрастание сложности протекающих процессов в связи с прогрессирующими изменениями и новизной ситуативных противоречий, состояний;
- 6) релевантность, переход ситуации в фазу нестабильности, выход к пределам, критичности;
- 7) порождение изменениями опасностей и угроз (срыва деятельности, гибели, разрушения систем);
- 8) насыщенность ситуации неопределенностью ряда изменений по причине их стохастичности, непредвиденности и новизны;
- 9) нарастание напряженности для субъектов экстремальной ситуации (в плане ее осмысления, принятия решений, реагирования) и др [1].

Экстремальные ситуации представляют собой крайнее проявление трудных ситуаций, требуют максимального напряжения психических и физических сил человека для выхода из них.

Отличием экстремальной ситуации от повседневной становятся неожиданность и подключение к сильнейшему стресс-фактору неопределенности поступающей информации, что затрудняет процесс предвосхищения и управления ситуацией. Человек как бы оказывается позади ситуации, она им руководит, растет эмоциональное и психическое напряжение, и требуется время на подключение мыслительных процессов. Ранее отработанные механизмы поведения оказываются недейственными.

Изучив сущность и признаки экстремальных ситуаций, а так же их влияние на человека и окружающую среду, ученые дают ряд понятий, характеризующих такие ситуации.

Экстремальная ситуация (лат. *Extremum* - крайнее, предельное; *situatio* - положение) - понятие, посредством которого дается интегративная характеристика радикально или внезапно изменившейся обстановки, связанных с этим особо неблагоприятных или угрожающих факторов для жизнедеятельности человека, а также высокой проблемностью, напряженностью и риском в реализации целесообразной деятельности в данных условиях [12].

Экстремальная ситуация - резкий, скачкообразный, сопровождаемый социально негативными явлениями переход системы (социальной, личностной, экологической и т.п.) в результате чрезмерного нарастания внутренней и/или внешней напряженности из устойчивого и стабильного состояния в неустойчивое и нестабильное, угрожающее распадом данной системы [10].

Экстремальная ситуация - это ситуация, выходящая за рамки обычного, связанная с особо неблагоприятными или угрожающими факторами для жизнедеятельности человека [11].

Из вышесказанного следует, что любая ситуация, в которой сотрудник полиции применяет огнестрельное оружие (есть вероятность, что оно будет применено) может считаться экстремальной, по следующим причинам:

- практически во всех случаях момент применения огнестрельного оружия возникает внезапно, что требует от полицейского специальной готовности к действиям в таких ситуациях.
- такие ситуации всегда насыщены противоречиями, требующими оперативного разрешения.
- ситуация применения оружия всегда нестабильна (непредсказуема) по возможным последствиям и находится на пределе критичности.
- применение/вероятность применения оружия всегда порождает ряд опасностей и угроз, могущих повлечь за собой гибель и ранения.
- нарастание напряженности для субъектов противостояния, требующее осмысления ситуации, оперативного принятия решений и немедленного реагирования и др.

Следовательно, и готовить полицейского в рамках огневой подготовки необходимо к действиям в таких ситуациях:

- воспитывать психологическую готовность к применению огнестрельного оружия.
- научить оперативно принимать решения в огневом контакте, путем отработки ряда алгоритмов действий в типовых ситуациях, ранее возникавших в практической деятельности сотрудников полиции.
- закрепить и отработать до автоматизма навыки скоростного обращения с оружием (извлечения из кобуры, приведения в готовность, прицеливание и производство выстрела, смены положений для стрельбы, уход с линии огня, стрельба в усложненных условиях, устранение возникающих при стрельбе задержек).
- закрепить навык правильного поведения с противником (тактически и психологически) и т.д.

Безусловно, сотрудники полиции могут уступать правонарушителям в физическом развитии, однако грамотные тактические действия (в том числе в составе группы), наличие устойчивых навыков применения физической силы и специальных средств, уверенное владение табельным оружием должны обеспечить максимальную эффективность выполнения служебных обязанностей [2].

Чем больший арсенал алгоритмов поведения в ситуациях подобного рода есть у полицейского, тем больше вероятность выйти из противостояния победителем.

Как отмечалось выше, общение с возможным нападающим происходит на очень коротких расстояниях (от 1 до 3х метров), соответственно, вероятность внезапного нападения очень высока.

Если полицейский принял решение применить огнестрельное оружие, с технической стороны ему необходимо произвести ряд манипуляций:

- открыть кобуру;
- извлечь табельное огнестрельное оружие;
- выключить предохранитель;
- дослать патрон в патронник;
- направить оружие на цель (правонарушителя);
- произвести выстрел [8].

Учитывая особенности огнестрельного оружия, состоящего на вооружении в органах внутренних дел Российской Федерации, для приведения его в готовность необходимо задействовать обе руки, в частности для досылания патрона в патронник.

Напомним, что люди разделяются на две основные категории:

- которые в большей степени владеют правой рукой - дextrалы («правши» - около 85-92%).
- которые в большей степени владеют левой рукой - сенестралы («левши» - около 8-15%) [13].

Меньшинство людей одинаково владеет обеими руками. Их называют амбидекстрами.

Для удобства изложения предлагаемого нами алгоритма поведения правоохранителя в сложившейся экстремальной ситуации введем ряд определений таких как:

- «Сильная рука» - это рука, которой человек преимущественно осуществляет все относительно сложные действия, требующие точности выполнения («правши» - правая, «левши» - левая).

- «Слабая рука» - это рука, которая выполняет вспомогательные функции.

- «Сильная сторона» - сторона тела, с которой находится «сильная рука»

- «Слабая сторона» - сторона тела, с которой находится «слабая рука».

Рассмотрим ситуацию, в которой правонарушитель совершает нападение на правоохранителя и пытается нанести ему удар в голову или корпус, а разорвать дистанцию не представляется возможным.

В данном случае полицейскому необходимо закрыться от удара «слабой рукой», заблокировав противника на максимально большом расстоянии, одновременно совершая разворот корпуса «слабой стороной» к противнику, убирая как можно дальше сторону, на которой расположена кобура с оружием, чтобы уменьшить вероятность выхватывания пистолета противником и сократить площадь тела для поражения (Фото 1).



Фото 1

Далее необходимо извлечь оружие из кобуры, привести его в готовность и в случае необходимости применить.

Классический способ приведения пистолета в готовность в данной ситуации может быть не удобным, так как придется полностью убрать «слабую руку», оставив сторону, обращенную к противнику не защищенной (Фото 2).



Фото 2

Для досылания патрона в патронник следует использовать способ, при котором рука, досылающая патрон в патронник, направлена большим пальцем в сторону курка (Фото 3).



Фото 3

При необходимости производства выстрела сразу после приведения оружия в готовность, в случае невозможности разорвать дистанцию с противником и сформировать хват оружия двумя руками, обязательным условием является плотное прижатие тыльной стороны ладони «слабой руки» к корпусу в районе солнечного сплетения (расположение пальцев этой руки – вертикально вниз) во избежание ранения (Фото 4).



Фото 4

Если же удалось разорвать дистанцию с противником, формирование хвата слабой рукой происходит так, чтобы исключить пронос её перед дульным срезом ствола (Фото 5, 6, 7, 8).



Фото 5

Фото 6

Фото 7

Фото 8

Выводы. Использование такого способа приведения оружия в готовность (досылания патрона в патронник) в ситуациях противоборства с противником, позволит полицейскому «слабой рукой» защититься от нападающего, а также применить табельное оружие (в случае необходимости), в случаях, когда «традиционный» способ приведения оружия в готовность затруднителен или невозможен.

Разворот «сильной стороной», на которой находится кобура с оружием, от противника, максимально исключает возможность выхватывания/выбивания оружия.

Обучение курсантов и слушателей вышерассмотренному способу приведения оружия в готовность, а также его отработка на занятиях по дисциплинам «Огневая подготовка» и «Основы личной безопасности сотрудников ОВД», будет способствовать повышению профессионального мастерства, поднимет личную безопасность правоохранителя на качественно новый уровень.

Литература:

1. Анохин М.Г., Гришин О.Е. Экстремальная политика: о некоторых подходах к определению категории и границах влияния // Вестник РУДН. – серия Политология. – 2010. – № 2. – С. 5-11.
2. Бокий А.Н. Актуальные вопросы применения табельного оружия сотрудниками полиции в условиях противоборства с правонарушителем // Вестник Краснодарского Университета МВД России. – 2019. - № 3 (45). - С. 97-101.
3. Буткевич С.А. Предупреждение преступлений: методология, теория и правовые основы // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. – Юридические науки. – 2018. – Т. 4 (70). № 2. – С. 131-142.
4. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс]: принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года.: (с учетом поправок, внесенных Законами Российской Федерации о поправках к Конституции Российской Федерации от 30.12.2008 N 6-ФКЗ, от 30.12.2008 N 7-ФКЗ, от 05.02.2014 N 2-ФКЗ, от 21.07.2014 N 11-ФКЗ30 декабря 2008 № 6-ФКЗ и № 8 – ФКЗ) // Консультант плюс
5. Лагадек П. Чрезвычайное положение в условиях технологических аварий и социальной дестабилизации: Реферат. – М.: ИНИОН РАН, 1989; Lagadec P. Das grosse Risiko: technische Katastrophen und gesellschaftliche Verantwortung. – Nördlingen: Greno, 1987.
6. О полиции [Электронный ресурс]: федеральный закон Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ // Консультант плюс.
7. Светличный Е.Г., Лейнова О.С., Жамборов А.А. Формирование у курсантов и слушателей тактических навыков применения огнестрельного оружия в конфликтной ситуации // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2019. – Выпуск 64 (2). – С. 153-156.
8. Светличный Е.Г., Лейнова О.С., Чобитко С.П. Использование пистолета для пресечения противоправных действий с минимальным ущербом здоровью правонарушителя // Материалы XVII международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями» 8-9 февраля 2019 г. – Барнаул. – 2019. – С. 183-184.
9. Телевизионное обращение к гражданам России (17 мая 2000 года, Москва) // Путин В.В. Избранные речи и выступления. М.: Книжный мир. 2008. 480 с.
10. Уланова О.И. Политология и социология: основные понятия, краткий словарь и тесты. – Пенза: РИО ПГСХА. – 2015. – 140 с.
11. Шамионов Р.М. Поведение человека в экстремальных и чрезвычайных ситуациях // URL: http://www.mchs.gov.ru/dop/info/smi/news/Novosti_glavnih_upravlenij/item/576175
12. Экстремальная ситуация Новейший философский словарь // URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_new_philosophy/1404/%D0%AD%D0%9A%D0%A1%D0%A2%D0%A0%D0%95%D0%9C%D0%90%D0%9B%D0%AC%D0%9D%D0%90%D0%AF
13. Hardyck, C., & Petrino, L.F. (1977). «Left-handedness», Psychological Bulletin, 84, 385-404.
14. Slovic P., Fischhoff B., Lichtenstein S. Perceived risk: Psychological factors and social implications // The risk assessment and perception of risk. London: Royal Society, 1981.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования Седых Татьяна Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ НАВИГАЦИЯ» В SIBFU HONORS COLLEGE

Аннотация. В статье рассмотрены направления в работе с одаренными студентами в системе высшего образования, а также специфика организации образовательного процесса по направлению «Образовательная навигация», направленного на осознание студентами собственных образовательных потребностей и дефицитов, формулирование образовательных запросов и целей, разработку индивидуального образовательного маршрута в условия открытой образовательной среды SibFU Honors College.

Ключевые слова: высшее образование, дополнительное образование, студенты с высокими академическими достижениями, образовательная навигация, индивидуальная образовательная программа, индивидуальный образовательный маршрут.

Annotation. The article considers the directions in working with gifted students in the higher education system, as well as the specifics of the organization of the educational process in the direction of "Learning navigation", aimed at understanding students' own educational needs and deficits, formulating educational requests and goals, developing an individual educational route in the conditions of an open educational environment SibFU Honors College.

Keywords: higher education, additional education, honors education, honors college, honors program, students with high academic achievements, learning navigation, individual educational program, individual educational route.

Введение. В настоящее время одним из ведущих декларируемых приоритетов общества и государства становится создание условий для всестороннего развития интеллектуального потенциала молодежи и его реализации в условиях российского рынка труда. Результатом чего является актуализация проблем, связанных с поиском наиболее результативных способов подготовки специалистов и руководителей для

современных организаций, в том числе и в рамках деятельности образовательных организаций высшего образования.

Ответом на требования текущей ситуации становится усиление внимания к организации работы вузов с одаренными и талантливыми студентами, демонстрирующими высокие академические достижения. Появляется достаточно большое количество экспериментальных площадок, образовательных проектов и программ, методических материалов, посвященных специфике проектирования и организации образовательного процесса со студентами, имеющими высокие академические достижения.

Формулировка цели статьи. Раскрыть особенности особенности работы со студентами с высокими академическими достижениями в условиях SibFU Honors College, описать основные принципы и модули направления «Образовательная навигация» в условия открытой образовательной среды.

Изложение основного материала статьи. В системе высшего образования не сложилось единого подхода к организации работы с одаренными студентами, демонстрирующими высокие академические достижения. Каждая образовательная организация относительно самостоятельно выстраивает стратегию сопровождения и поддержки развития данной категории студентов в условиях университета. На наш взгляд, основными направлениями работы выступают адаптация одаренных студентов к условиям и особенностям получения высшего образования; сопровождение личностного, профессионального и социального самоопределения; организация программ дополнительного образования.

Деятельность по адаптации одаренных студентов в вузе нацелена на помощь в приспособлении к методам и формам организации процесса профессиональной подготовки в условиях системы высшего образования, связанным с обучением в университете условиям жизни, а также усвоении определенных социальных норм и правил, формировании обусловленных новой социальной ситуацией ценностных ориентаций и личностных качеств [2].

Структура работы по сопровождению личностного, профессионального и социального самоопределения одаренных студентов включает достаточно широкий спектр направлений и форматов работы. К наиболее распространенным можно отнести направления можно отнести организацию системы кураторов и тьюторов из числа старшекурсников, наставничество со стороны наиболее авторитетных и опытных преподавателей, проведение профессиональных проб в ходе производственных практик и стажировок в ведущих по профилю подготовки организациях страны и региона, приобщение студентов к научно-исследовательской работе и т.д.

Одним из наиболее действенных средств для ориентирования студентов на профессиональное развитие и осуществление научно-исследовательской деятельности является систематическая работа по их привлечению к олимпиадному движению, когда в ходе подготовки в частности в различных олимпиадах и конкурсах они начинают систематизировать и упорядочивать усваиваемую учебную информацию, самостоятельно приобретать новые знания и использовать их при решении нестандартных прикладных задач. Многие из студентов, активно участвовавшие в олимпиадах, в дальнейшем продолжают заниматься наукой, продолжают собственное образование в магистратуре, аспирантуре, докторантуре [3].

Организация программ дополнительного образования как направление в работе со студентами с высокими академическими достижениями является достаточно эффективным средством развития их личностного и профессионального потенциала. При этом многообразии предлагаемых образовательными организациями программ дополнительного образования можно разделить на ориентированные на развитие метапредметных компетенций и навыков, в том числе soft skills, а также предметных компетенций в области проведения научных исследований, управления и предпринимательства и бизнес-инноваций.

В последнее десятилетие в России появляется специализированный тип программ дополнительного образования, ориентированных на обучение студентов с высокими академическими достижениями. Данный опыт является результатом интеграции российской системы образования в международное образовательное пространство, которое содержит достаточно развитую сеть специализирующихся на работе с данной целевой группой структурных подразделений (honors colleges) и образовательных программ (honors programs).

В 2017 году в Сибирском федеральном университете была организована образовательная программа SibFU Honors College. Целью создания данной программы является развитие системы поддержки научно-исследовательской и образовательной деятельности талантливых студентов СФУ [1].

Реализация программы SibFU Honors College предполагает создание открытой избыточной вариативной образовательной среды, включающей образовательные направления, ориентированные на формирование и совершенствование наиболее востребованных на рынке труда «мягких» навыков, так называемых «soft skills». Студенты в ходе обучения должны выстраивать собственную образовательную траекторию на основе выбора тех или иных образовательных направлений, участия в научно-исследовательской и проектной деятельности, инициативных проектах и мероприятиях.

Введение направления «Образовательная навигация» обусловлено существующей у студентов потребностью в развитии субъектной позиции по отношению к собственному образованию, предполагающей наличие готовности к расстановке приоритетов в собственной образовательной деятельности, осуществлении выбора значимых образовательных целей и путей их достижения, осуществлении рефлексии хода и результатов образования и самообразования.

Основной целью направления «Образовательная навигация» является развитие у студентов компетенций, связанных с осуществлением самообразования и организацией собственной образовательной деятельности, в том числе проектированием индивидуальных образовательных программ. Данная цель позволяет студентам в дальнейшем выстраивать собственные образовательные траектории как в системе формального образования, так и в условиях неформального и информального образования.

К основным задачам направления можно отнести:

- формирование представлений о современных смыслах феномена образования;
- развитие готовности к осуществлению образования и самообразования в условиях открытой информационно-образовательной среды;
- совершенствование способности к организации собственной образовательной деятельности;
- развитие способности к самостоятельному проектированию и реализации индивидуальной образовательной программы;
- воспитание субъектной позиции в ходе проектирования и реализации индивидуальной образовательной программы, получения высшего и дополнительного образования.

Общий объём нагрузки по направлению «Образовательная навигация» составил 72 часа или 2 зачетные единицы (далее ЗЕ), в том числе 36 часов аудиторной работы (1 ЗЕ), 36 часов самостоятельной работы (1 ЗЕ). Образовательный процесс по направлению был достаточно интенсивным и предполагал проведение девяти образовательных мероприятий, продолжительность каждого из которых составила 4 академических часа. Мероприятия проводились каждую неделю в течение первого семестра.

Генеральной линией деятельности студентов по направлению «Образовательная навигация» выступало проектирование и реализации индивидуальной образовательной программы. При этом в качестве основных действий по проектированию и реализации индивидуальной образовательной программы были выбраны следующие:

- осознание студентами собственных образовательных потребностей и дефицитов;
- формулирование образовательных запросов и определение актуальных целей образования и самообразования;
- разработка индивидуального образовательного маршрута в условиях открытой образовательной среды SibFU Honors College.

Студентам была предложена индивидуальная образовательная программа, которая включала четыре раздела:

1 «Профайл» включает общие сведения о студенте, а также результаты и интерпретацию диагностики особенностей мышления, мотивации, стиля деятельности, ценностных ориентаций, направленности образовательных интересов.

2 «Профиль soft skills» содержит результаты анализа наиболее развитых hard, soft, digital skills; визуализацию уровня развития основных групп soft skills, а также заключение о приоритетных для развития soft skills.

3 «Образовательные цели» предполагает построение дерева образовательных целей, детализацию образовательных задач по наиболее значимым стратегическим образовательным целям.

4 «Индивидуальный образовательный маршрут» раскрывает возможные траектории реализации выбранных студентом образовательных целей в условиях открытой образовательной среды SibFU Honors College посредством выбора образовательных направлений в каждом из трёх последующих учебных семестров, участия в научно-исследовательской и проектной деятельности, личной образовательной и общественной инициативы.

Реализация направления предполагала последовательное прохождение обучающимися следующих этапов:

1. Проблематизирующий.

Данный этап направлен на рассмотрение сущности феномена образования и его смыслов в современном мире, поиск наиболее актуальных для студентов проблем и направлений образования и самообразования.

2. Аналитико-диагностический.

В ходе реализации следующего этапа студенты познакомились с основными факторами и условиями, оказывающими влияние на результативность образовательной деятельности личности, а также с помощью стандартизированных методик исследования выявляли особенности мышления, мотивации, стиля деятельности, системы ценностных ориентаций, направленности образовательных интересов.

Помимо этого студенты формировали представление о сущности и основных группах soft skills, анализировали уровень их сформированности, определяли актуальные образовательные потребности по развитию данных навыков.

3. Целеполагающий.

Третий этап предполагал знакомство студентов с принципами и техниками целеполагания в области образования, а также построение ими дерева образовательных целей, проведение декомпозиции образовательных целей по логическим уровням.

При этом в качестве основы для определения наиболее актуальных образовательных потребностей и формулирования образовательного запроса использовалось представление о возможных сценариях развития мира в будущем. Для этого была организована и проведена учебная форсайт-сессия «Мир-2065».

4. Проектировочный.

Осуществление этапа связано с формированием у студентов представления о специфике проектирования собственной образовательной стратегии, принятии решений в области поиска ресурсов для достижения поставленных образовательных целей, выбора конкретных способов и средств удовлетворения актуальных образовательных запросов.

5. Аналитический.

Завершающий этап предусматривал оформление и представление студентами индивидуальной образовательной программы, а также организацию групповой рефлексии ходе и результатов освоения образовательного направления.

При защите индивидуальных образовательных программ студенты могли выбрать одну из следующих её форм:

- выступление с докладом, отражающем содержание индивидуальной образовательной программы;
- презентацию созданного тематического видеоролика;
- представление визуального образа индивидуальной образовательной программы, выполненного с помощью художественных средств или сервисов инфографики;
- проведение мастер-класса, направленного на развитие у участников наиболее актуальных навыков;
- написание и презентация поста в социальной сети, направленного на раскрытие ключевых разделов индивидуально образовательной программы.

Важной особенностью реализации направления «Образовательная навигация» является предварительная разработка и использование в образовательном процессе в качестве web-поддержки электронного образовательного курса на корпоративной образовательной платформе Сибирского федерального университета. Электронный образовательный курс включал теоретические и справочные материалы, актуальные задания и видеоинструкции по их выполнению, предназначенные для оперативного взаимодействия и взаимного рецензирования студентами работ форумы. Использование курса позволило сделать образовательный процесс в аудитории максимально интерактивным за счёт переноса

информационной составляющей (передачи готового знания) на самостоятельную работу и направленным на внедрение студентами полученных знаний в собственную образовательную деятельность.

Выводы. Подводя итоги, необходимо отметить, что разработка студентами в ходе реализации направления «Образовательная навигация» индивидуальной образовательной программы по их мнению в обсуждения итогов курса позволила более осознанно планировать собственное образование и самообразование при получении высшего образования в целом и осуществлять выбор образовательных направлений для изучения в рамках образовательной программы SibFU Honors College в частности.

Описанный выше опыт может представлять интерес для сотрудников системы профессионального и высшего образования, а также быть использован при проектировании работы с одаренной молодежью в условиях неформального и информального образования.

Литература:

1. SibFU Honors College [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edu.sfu-kras.ru/honors> (дата просмотра: 05.02.2020)
2. Пименова Е.В., Семина И.С. Проблема адаптации одаренных студентов к условиям вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 5 (36). – С. 117-118.
3. Прядко Ю.Г., Слепова С.В. Об опыте работы с одаренными студентами // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 10-2. – С. 289-291.

Педагогика

УДК 373.1

**доктор педагогических наук, доцент, главный научный
сотрудник Сергеева Марина Георгиевна**

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

ПОДГОТОВКА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Для современной ситуации в отечественной и мировой экономике характерны неопределенность, высокий уровень риска и значительная изменчивость социально-финансовых условий. Вузы и ССУЗы – образовательные учреждения, предоставляющие услуги в области профессионального образования – также ощущают на себе существенное воздействие упомянутых трансформаций, что оказывает влияние на уровень спроса на различных специалистов, обусловленного насущными потребностями сформировавшегося рынка и направленного на совершенствование адаптационных навыков профессионала в современных условиях.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, конкурентоспособный специалист, профессиональные качества, личностные характеристики.

Annotation. The current situation in the domestic and global economy is characterized by uncertainty, a high level of risk and a significant variability in social and financial conditions. Higher education institutions and higher education institutions, which provide professional education services, also have a significant impact on the above-mentioned transformations, which has an impact on the level of demand for various specialists due to the urgent needs of the formed market and aimed at improving the professional's adaptation skills in modern conditions.

Keywords: Professional training, competitive specialist, professional qualities, personal characteristics.

Введение. В наши дни специалист вынужден подстраиваться под запросы рынка труда, для которого свойственны такие процессы, как падение спроса в низкоквалифицированной рабочей силе; появление особого «страта» сверхкомпетентных работников, обеспечивающих надлежащее функционирование сложной и дорогостоящей техники; уменьшение количества лиц, занятых на производстве, и расширение персонала, чьи трудовые обязанности связаны с конструированием, проектированием, обслуживанием, продвижением; поощрение работников, умеющих обращаться с новейшими устройствами и приборами и владеющих иностранным языком (как правило, английским) в рамках полученной профессии; активный поиск руководителей, способных выстраивать коллективную деятельность, использовать человеческие и неодушевленные (материальные, хронологические и т.д.) ресурсы с максимально возможным результатом; повышение внимания к специалистам, демонстрирующим высокий уровень профессионализма в самом начале взрослой карьеры. Для текущего периода характерна интенсивная модернизация рынка образовательных услуг, стимулирующего вузы и ССУЗы к применению новой стратегии обучения квалифицированных кадров. Педагог должен разумно чередовать учебные методы и приемы, позволяющие обеспечить подготовку компетентных специалистов, востребованных на рынке труда. Ожидается, что многообразие данных способов пробудит у учащихся интерес к познанию нового в рамках учебного процесса. Функция педагога заключается в укреплении мотивационного фундамента деятельности студентов, стимулировании их к активному приобретению и освоению новых знаний и навыков без посторонней помощи, интенсификации познавательной потребности, повышении интереса к академической дисциплине с помощью современных технологий.

Изложение основного материала статьи. На текущем этапе рынку труда присуще динамичное изменение спроса на навыки, компетенции и личностно-профессиональный опыт. По данной причине рыночная экономика выдвигает новые аргументированные императивы, направленные на успешную подготовку современного работника. К указанным требованиям относятся [7]: 1) высокая квалификация; 2) выстраивание базовых компетенций в контексте ускорения и углубления интеграционных процессов в области производства; 3) подготовка специалиста к смене места работы или занятию смежной должности без снижения эффективности; 4) обучение профессионала, способного сопротивляться негативным или неоднозначным изменениям собственной личности или окружающей социально-экономической среды. Перечисленные императивы позволили нам выстроить модели специалистов в рамках направлений «Менеджмент» и «Бухгалтерский учет», опираясь на ФГОС в сфере высшего и среднего профессионального образования. Предлагаемые модели основаны на индивидуальных свойствах специалиста, а также на

компетенциях, соответствующих направлениям подготовки. Индивидуальные свойства специалиста выстраиваются по трем траекториям: адаптация к общественным нормам, развитие качеств, позволяющих интегрироваться в современный рынок труда, и профессионально значимые характеристики.

Формирование компетенций осуществляется с учетом общих и профессиональных компонентов ФГОС в рамках определенной специальности. Свойства, выстроенные в модели специалиста, выступают ключевым условием качественного обучения и дальнейшей конкурентоспособности, что обуславливает тесную взаимосвязь понятий «качество образования», «эффективный работник» и «конкурентоспособный специалист» (далее – КС). Молодому человеку, способному бросить профессиональный вызов своим сверстникам, претендующим на аналогичную должность, необходимо обладать некоторыми возможностями и способностями: осознавать сложившуюся ситуацию; владеть конкретными умениями и навыками; вести себя в соответствии с определенным поведенческим сценарием.

Умение понимать ситуацию и сопутствующие ей процессы позволит индивиду разобраться в азах бизнеса: осмысливать и анализировать текущее состояние предпринимательской сферы, быть способным к пониманию человеческих поступков, оценке поведения окружающих, предвидению вероятных ответных реакций [1]. Перечень умений и навыков, являющихся обязательными для современного специалиста, включает в себя способность находить рациональное применение устным и письменным сведениям (прежде всего официального характера), умение работать с оргтехникой, владение одним или несколькими иностранными языками. Реализация определенного поведенческого сценария подразумевает, что профессионал должен отличаться достаточно высоким уровнем общей культуры: иметь четкое представление об истории и традициях своей страны, учитывать нормы морали, принятые в данном обществе, следовать правилам этикета, действующим в конкретных ситуативных контекстах. Профессионал должен быть приспособлен к работе в коллективе, соизмерять собственные потребности с интересами группы, уметь при необходимости жертвовать своими целями и комфортом ради коллективных задач, даже если последние кажутся не очень разумными или недостаточно масштабными и т.п. Все перечисленные свойства, характеризующие личность будущего специалиста, будут весьма важны и в его последующей трудовой активности. Подобная интерпретация позволяет трактовать конкурентоспособность специалиста как признак эффективности обучения и возможность использования его личностных и профессиональных свойств с пользой для общества или организации. Следует подчеркнуть тесную связь, существующую между понятиями «качество образования» и «КС»: индивид, имеющий среднее или высшее профессиональное образование, является конкурентоспособным при наличии необходимых знаний и подходящих индивидуальных свойств [3].

Личностные качества КС можно разделить на три базовые категории: психологические, когнитивные и поведенческие. К психологическим качествам принадлежат эмпатия (умение сочувствовать, сопереживать); благосклонное отношение, доверие к окружающим; толерантность, способность противостоять стрессу, обостренное восприятие (включая так называемое «шестое чувство», интуицию). Когнитивные качества предполагают склонность к анализу, высокую скорость реакции, внимательность, непротиворечивость мышления в рамках отдельной взятой когнитивной задачи. К поведенческим качествам относятся коммуникабельность, дисциплинированность, инициативность, умение выступать в роли руководителя и подчиненного [4].

На базе проведенного исследования мы можем выделить три категории свойств, присущих КС: технические, экономические и организационные. Технические свойства свидетельствуют о полученной индивидом специальности (с учетом профиля или направленности обучения), объеме учебной нагрузки в академических часах, осваиваемых дисциплинах, уровне образования, наличии соответствующего документа. Экономические свойства коррелируют с финансовыми ресурсами, затраченными на обучение специалиста (принимая во внимание все аспекты данных расходов). Организационные свойства отражают социальный состав целевой аудитории, в данном контексте – работодателей и самих выпускников, а также местную специфику выстраивания производственного процесса [2]. При этом следует помнить, что человек, имеющий профессиональное образование – это полноценная личность, способная вызвать интерес на рынке труда. Таким образом, все требования, предъявляемые к индивидуальным свойствам будущего профессионала, можно дифференцировать на три ключевые категории: психологические, когнитивные и поведенческие. К психологическим качествам принадлежат эмпатия (умение сочувствовать, сопереживать); благосклонное отношение, доверие к окружающим; толерантность, способность противостоять стрессу, обостренное восприятие (включая так называемое «шестое чувство», интуицию). Когнитивные качества предполагают склонность к анализу, высокую скорость реакции, внимательность, непротиворечивость мышления в рамках отдельной взятой когнитивной задачи. К поведенческим качествам относятся коммуникабельность, дисциплинированность, инициативность, умение выступать в роли руководителя и подчиненного [5].

В рамках формирующей фазы исследования в экспериментальных группах организовано преподавание нового учебного предмета – практического курса имитационного характера «Учебная Фирма» (Таблица 1). На данном этапе мы ставили перед собой следующие задачи: 1) определиться с основными имитационными методами подготовки и условиями их использования в ходе обучения КС; 2) выбрать и осмыслить содержание образовательного процесса; 3) составить тематический план практического курса «Учебная Фирма».

Примерный тематический план имитационного практикума «Учебная фирма»

№ п/п	Наименование разделов и тем	Содержание	Всего часов	Рекомендуемый имитационный метод обучения
1.	Введение	Предмет и задачи курса "Учебная фирма". Принципы создания и функционирования учебных фирм. Сеть учебных фирм.	1	Анализ конкретных ситуаций.
РАЗДЕЛ 1. СОЗДАНИЕ УЧЕБНОЙ ФИРМЫ				
2.	Основы предпринимательской деятельности	Основные положения Закона о предпринимательской деятельности в РФ. Формы собственности. Виды предпринимательской деятельности. Учредительные документы. Порядок регистрации фирмы.	3	Решение ситуационных задач. Упражнения – действия по инструкции.
3.	Сфера маркетинговой деятельности	Товар. Рынок товаров и услуг. Исследование спроса и предложения товара. Конкурентные преимущества. Проведение анализа среды с использованием метода СВOT (SWOT – анализ).	4	Выполнение индивидуальных задач.
4.	Имидж фирмы	Название фирмы. Миссия фирмы. Логотип. Бизнес – этикет.	4	Деловая игра.
5.	Организационная структура фирмы	Понятие организационной структуры. Функции отделов. Штатное расписание. Должностные обязанности сотрудников фирмы.	5	Разыгрывание ролей.
6.	Документы фирмы и документооборот	Документы, их классификация, назначение и формы. Порядок регистрации и хранения документов. Документооборот.	5	Упражнения - действия по инструкции.
	Итого по разделу		22	
РАЗДЕЛ 2. ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ ФИРМЫ				
7.	Управление фирмой	Принципы, методы, стили, формы управления предприятием. Функции управления. Стратегическое и текущее планирование. Прием на работу и работа с персоналом. Аттестация персонала, контроль исполнения рабочих процедур. Анализ работы фирмы.	8	Разыгрывание ролей. Анализ конкретных ситуаций. Решение ситуационных задач. Деловая игра.
8.	Секретарское дело	Порядок работы с исходящими и входящими документами фирмы. Правила составления деловых писем. Порядок подготовки и проведения совещаний. Порядок ведения телефонных переговоров. Прием и передача факсимильных и электронных сообщений.	8	Упражнения - действия по инструкции. Разыгрывание ролей. Деловая игра.
9.	Маркетинговая деятельность фирмы	Роль и задача маркетинга на предприятии. План маркетинга фирмы. Маркетинговое исследование рынка товаров и услуг. Прайс – лист и каталог продукции фирмы. Реклама. Презентации. Ярмарки.	8	Анализ конкретных ситуаций. Решение ситуационных задач. Упражнения – действия по инструкции. Выполнение индивидуальных задач. Разыгрывание ролей.
10.	Организация покупок и продаж	Порядок осуществления и оформления торговых сделок	6	Упражнения – действия по инструкции. Выполнение

		(покупка/продажа). Работа с клиентом. Ведение складской документации. Инвентаризация товарно-материальных ценностей.		индивидуальных задач. Разыгрывание ролей.
11.	Бухгалтерский учет. Создание АРМ (автоматизированного рабочего места) бухгалтера.	Варианты организации бухгалтерской службы предприятия. Оформление первичных документов, ведение учета, уплата налогов, оформление финансовой отчетности. Решение сквозной задачи бухгалтерского учета с использованием компьютерной программы 1С: БУХГАЛТЕРия и ИНФО-БУХГАЛТЕР.	48	Упражнения – действия по инструкции. Имитация деятельности на тренажере.
	Итого по разделу		78	
	Всего		100	

При обучении будущих управленцев основное внимание следует уделять формированию у них компетенций, позволяющих взаимодействовать с коллегами, разрешать проблемные ситуации, анализировать внутреннюю и внешнюю активность своей фирмы, понимать текущее состояние и тенденции развития рынка, продумывать алгоритм деятельности компании в условиях повышенной конкуренции. В работе управленца бухгалтерский учет отличается практической направленностью – поэтому люди, осваивающие данную специальность посредством современных программных продуктов «Инфо-Бухгалтер» и «1С:Бухгалтерия», учатся оформлять базовую документацию, работать с отчетами по финансам и с налоговыми документами. После введения компьютеризированного рабочего места управленца студенты используют графический редактор PowerPoint для создания слайдовой презентации собственной «Учебной фирмы».

Модель КС содержит ряд важнейших компетенций, формирующих личностно-индивидуальные и профессиональные качества. Первые можно представить в виде четырех категорий: эмоционально-волевые, социально-коммуникативные, умственные и морально-этические. Вторые же следует рассматривать в качестве набора знаний, навыков и умений в контексте определенной специальности или профиля [6]. В ходе данного исследования были выявлены два комплекса качеств: личностно-индивидуальные и уровень профессиональных знаний, приобретаемых при применении в образовательном процессе учебных методов имитационного характера. Личность преподавателя и его креативные возможности имеют решающее значение при подготовке КС, а также для осуществления новаторского подхода, в рамках которого педагог раскрывает потенциал студентов с помощью специальных творческих заданий. Такой подход нацелен на выстраивание готовности учащегося к непрерывному поиску необходимых сведений в образовательном пространстве с применением современных технологий.

Выводы. В рамках экспериментального этапа автором статьи были структурированы предпосылки и способы, повышающие продуктивность деятельности трудового коллектива вуза или ССУЗа по выстраиванию личности КС.

Определены следующие предпосылки: нацеленность педагогических работников на обогащение личности учащихся, учет их личностных характеристик, академических и коммуникативных затруднений; профессиональные знания, умения и навыки участников учебно-воспитательного процесса, повышающие эффективность их деятельности; грамотное выстраивание и структуризация активности всех субъектов образования; наличие у образовательного учреждения документов, регламентирующих распределение функций педагогов, сотрудников администрации, работников общежитий; ключевое место психологической службы в установлении сотрудничества всех лиц, принимающих участие в обучении и воспитании студентов, а также в последовательном развитии и коррекции их личности.

Выявлены методы развития личности будущего профессионала: анализ результатов оценки личности учащихся, изучение продуктивности реализованных мер и их оперативная коррекция; налаживание системы повышения квалификационного уровня педагогов, тьюторов, кураторов общежитий для совершенствования их профессиональных характеристик в психолого-педагогическом аспекте; выстраивание научно-исследовательской деятельности по вопросам психологии и педагогики; установление стабильного взаимодействия преподавателей и сотрудников администрации с родителями учащихся; проектирование механизма студенческого самоуправления; анализ рынка труда и предъявляемых компаниями требований; осуществление регулярных контактов с социальными партнерами. Всему этому в значительной мере способствуют информационные технологии, ориентированные на подготовку КС.

Литература:

1. Колчина В.В. Современные подходы к формированию готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности // Профессиональное образование и общество. 2017. № 4. С. 56-66.
2. Колчина В.В. Формирование готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности как педагогическая проблема // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 3. С. 28-34.
3. Колчина В.В. Состояние проблемы и условия формирования инновационно-предпринимательских умений в педагогической теории и практике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 91. С. 196-201.
4. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский о воспитании всесторонне развитой личности. Педагогика. 1991. № 9. С. 104-110.
5. Мухин М.И. Миссия новой школы – изменение личностной сущности человека // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2013. Т. 2. № 2 (3). С. 61-66.
6. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский: человеческая личность неповторима. Курск. 1991.

УДК 373.1

доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В наши дни производственный потенциал государства позиционируется как ключевое условие экономического развития социума. Квалификационный уровень работников, занимающих любые должности, – от кассира до федерального чиновника, – влияет не только на эффективность труда, но и на скорость прогресса в области экономики и, наконец, на общую конкурентоспособность нашей страны в контексте международных рыночных отношений. К первостепенным факторам, позволяющим определить уровень конкурентоспособности государственной экономики, безусловно относится качество обучения новых кадров, напрямую связанное со степенью коинтегрированности соответствующей сферы общественной жизни (одной из четырех базовых, наряду с политической, социальной и духовной) с образовательным сектором.

Ключевые слова: педагогическая компетентность, профессиональные образовательные организации, конкурентоспособность, современный преподаватель.

Annotation. Nowadays, the productive potential of the state is positioned as a key condition of economic development of the society. The qualification level of employees in any position - from the cashier to the federal official - affects not only the efficiency of work, but also the speed of progress in the field of economy and, finally, the overall competitiveness of our country in the context of international market relations. The primary factors that make it possible to determine the level of competitiveness of the State economy are, of course, the quality of training of new personnel, directly related to the degree of integration of the relevant sphere of public life (one of the four basic, along with political, social and spiritual) with the educational sector.

Keywords: Pedagogical competence, professional educational organizations, competitiveness, modern teacher.

Введение. С точки зрения подавляющего большинства отечественных авторов, в современной России существуют серьезные проблемы с подготовкой высококвалифицированных работников – и руководители вынуждены «доводить» своих сотрудников до необходимого профессионального уровня в рамках специальных курсов и программ, реализуемых внутри организации. Эффективному решению вытекающих из этого задач способствует продвижение сотрудников по должностной («карьерной») лестнице. Данную «эволюцию» можно охарактеризовать как поэтапное, имеющее положительную динамику продвижение специалистов в области промышленной, научной, творческой или любой другой конструктивной деятельности от базового квалификационного уровня до высшего, то есть, иначе говоря, как карьерное развитие конкретного индивида, принимающее во внимание его умственные, психологические, профессиональные и иные ресурсы.

Участие Российской Федерации в Болонском процессе и принципиально новый подход к оценке результата профессиональной подготовки, рассматриваемого как комплекс навыков и умений, которыми полагается обладать выпускнику, предполагают повышенное внимание к способности педагогов принимать адекватные и продуктивные решения в условиях постиндустриальной турбулентности. При этом следует отметить, что применительно к современной интерпретации компетенций (включая профессиональные) основная часть исследователей выделяют обязательную составляющую любой компетенции – индивидуальные свойства, без развития которых процесс усвоения и использования профессиональных компетенций является практически нереализуемым. Самыми важными личностными характеристиками, которые должны быть присущи выпускнику современного учебного заведения, предоставляющего высшее или среднее профессиональное образование, выступают дисциплинированность, открытость, творческое мышление, стремление к совершенствованию в рамках профессии и за ее пределами. Формирование упомянутых индивидуальных свойств предусматривает выстраивание в образовательных учреждениях определенных педагогических условий. Данное обстоятельство детерминирует особую роль педагогического обучения будущих работников высших и среднеспециальных учебных заведений. Среди ключевых факторов, лежащих в основе указанной концепции образования, следует выделить потребность социума в стабильной модернизации экономики в инновационном ключе, что зависит, прежде всего, от тех человеческих ресурсов, обучение которых реализуется в области профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Не подлежит сомнению то обстоятельство, что для текущей стадии развития технологий характерно возрастание значения человеческого фактора, прежде всего, как относительной гарантии безопасности работы технологических комплексов, а также как предпосылки непрерывного совершенствования самих технологий. При этом качество реализации профессиональных задач в существенной мере детерминировано не только скоростью и глубиной освоения определенных ЗУНов (знаний, умений, навыков), но и уровнем сформированности у выпускника морально-этических свойств. Необходимо осознавать, что создание гибкой, инновационной, социально направленной экономики неосуществимо без непосредственного и непрерывного участия высококвалифицированных специалистов, рассматривающих человека как высшую ценность, имеющую самодовлеющее значение. Это обуславливает особую важность педагогической компетентности работников вузов и ССУЗов, которая должна способствовать повышению их результативности, более успешному решению плановых задач и устранению трудностей, требующих особого подхода. В имеющемся контексте представляется разумным сосредоточиться на улучшении содержательной части и модернизации процесса психолого-педагогического

развития кадров, задействованных при подготовке квалифицированной рабочей силы для современной экономики в условиях высшего и среднего профессионального образования. Таким образом, создание концепции формирования профессиональной компетентности преподавателей вузов и ССУЗов выступает новаторским и многообещающим вектором научных изысканий в теоретическом и прикладном аспектах [5].

На данном этапе интерпретация компетентностного восприятия образовательного результата разнится в зависимости от подхода к трактовке самой компетентности и того, как данная характеристика соотносится с приобретенными знаниями и сформированными умениями. В процессе профессионального обучения методисты и преподаватели должны иметь четкое представление о сущности компетентности будущего специалиста, а также о содержании и структуре базовых понятий: «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность». Выстраивание компетентности личности является сложным, многоаспектным процессом, который имеет непосредственное отношение к формированию разнообразных компетенций, отличающихся по своей внутренней специфике и внешним проявлениям. Фундамент компетентности профессионала – это, в первую очередь, общие и специальные компетенции, отражающие уровень квалификации выпускника вуза или ССУЗа, то, в какой степени он освоил содержательные компетенции и научился применять их в своей практической деятельности [1].

В данном контексте следует обсуждать возможности компетентностного подхода, о чем свидетельствует и необходимость включения нашей страны в международное образовательное пространство, испытывающее влияние Копенгагенской и Болонской систем. В значительной степени это связано с реализацией новаторских моделей обучения, включая компетентностную, в рамках которой происходит смещение фокуса образования со знаний, навыков и умений учащихся на их компетентность и входящие в ее структуру компетенции. Исследование научных трудов позволило трактовать компетентность в качестве личностно-профессионального свойства индивида, которое репрезентируется в его готовности к результативной деятельности на базе полученного профессионального образования (высшего или среднего) с учетом общественной ценности и потенциальных рисков; создает условия для продуктивного взаимодействия с действительностью посредством определенных компетенций.

Педагогические компетенции выступают обязательным компонентом системы компетенций, необходимых преподавателю высшего или среднего учебного заведения не только для эффективного осуществления содержания образования, но и для всестороннего содействия обогащению личности учащегося как будущего специалиста. Потребность в выстраивании именно комплекса педагогических компетенций обусловлена тем фактом, что профессионально-педагогическая активность педагога проявляется в социуме – сложной многоаспектной системе. Педагог и студент функционируют в рамках социальной структуры – общественного целого, состоящего, по Уледову А.К., из элементов (типов деятельности, индивидов), нацеленных на реализацию тех или иных общественных нужд. Определение социальных субъектов – например, педагога и учащегося вуза или ССУЗа, типов осуществляемой ими деятельности и тех связей, которые между ними установились, – является в настоящее время наиболее востребованной и функциональной концепцией структурных компонентов общественных систем. Пренебрежение данным обстоятельством способно привести к формированию непродуктивных комплексов, включая комплексы компетенций специалистов, выполняющих свои профессиональные обязанности [3]. Таким образом, разработка системы компетенций педагогического работника, демонстрирующего свои знания и умения в сфере профессионального образования, предполагает учет специфики личных взглядов субъектов учебно-воспитательного процесса, многообразие типов их деятельности и социальный контекст взаимодействия преподавателя и учащегося. Составляющие общественных систем (включая образовательные) находятся в состоянии непрерывной коинтеграции, причем каждый элемент может выступать по отношению к другим либо следствием, либо причиной, либо их диалектическим сочетанием (Барулин В.С., Кузьмин В.П., Вебер М.).

В связи с этим необходимо отметить, что каждая компетенция педагога, работающего в высшем или среднеспециальном учебном заведении, включает в себя определенное количество структурных элементов, детерминирующих характеристики других педагогических компетенций в проектируемом комплексе и, в свою очередь, порожденных составляющими прочими компетенций, предусмотренных системой. Следует подчеркнуть, что ключевые компоненты всех систем (и социальных в том числе) объединены между собой разнообразными зависимостями, выполняющими определенные функции. Сочетание данных зависимостей отражает конкретный аспект общественной структуры. Отталкиваясь от вышесказанного, мы приходим к выводу, что профессиональная активность педагога и процесс обучения студента реализуются в социальной системе, компонентный состав которой детерминирован спецификой главных типов активности (включая профессиональную) и взаимной обусловленностью общественных сфер. Таким образом, эффективность педагогической деятельности зависит от того, насколько законченным, «спаянным» является комплекс педагогических компетенций, выстроенных у преподавателя вуза или ССУЗа. При этом успешность данной системы сопряжена с относительной результативностью педагога в рамках включения в образовательно-профессиональную среду, интегрированную в более масштабную общественную систему [6].

Принято выделять следующие ключевые педагогические компетентности (далее – ПК): выстраивания профессиональной самоидентификации учащихся, реализации межличностного взаимодействия, моделирования педагогической активности, интерпретации педагогической действительности и своего места в ней, осуществления учебно-воспитательного процесса, самоанализа, социальной организации, профилактики и устранения конфликтных ситуаций [2].

На базе проведенного исследования автору статьи представляется возможным определить следующие векторы профессиональной деятельности педагогов высших и средних профессиональных образовательных организаций ПК [4]:

1) моделирование педагогической активности, ее осуществление, а также рефлексия процесса и результата с внесением необходимых изменений (перемоделированием) согласно наблюдаемой динамике;

2) интеграция в педагогическое общение с участниками учебно-воспитательного процесса для соизмерения педагогических принципов, методов и задач, а также для взаимного обогащения профессиональным опытом, что способствует компенсации его дефицита, неизбежного при обособленном, интровертированном функционировании в профессии;

3) создание педагогического пространства конструктивного взаимодействия педагогов и учащихся, ориентированного на сглаживание идиосинкразических, возрастных и социально-детерминированных трудностей, возникающих в рамках профессионально-педагогического сотрудничества.

Полученные результаты позволяют сформулировать следующие выводы, связанные с эффективностью осуществления сценария выстраивания ПК преподавателей вузов и ССУЗов, спроектированного на базе разработанной модели.

Во-первых, эффективность выстраивания ПК преподавателей определяется степенью осознания ими сущности этого явления как сочетания теоретической и эмпирической способности к педагогическому труду.

Во-вторых, уровень выстроенности ПК преподавателя в существенной степени обусловлен его личностно-профессиональной позицией относительно общей цели, преследуемой высшими и среднеспециальными образовательными учреждениями, а также относительно значительности собственного вклада в формирование профессионала.

В-третьих, огромную роль в рамках педагогической деятельности педагогов играет осознание особенностей целевой аудитории – студентов, которым в наши дни присущи низкий уровень образовательной мотивации, социальная наивность, отсутствие некоторых базовых знаний и навыков, сниженная самооценка и активация защитных механизмов в ответ практически на любое требование или просьбу преподавателя.

В-четвертых, весьма важное место в ходе становления и совершенствования ПК педагогов отводится системе регулирования учебно-воспитательного процесса, участникам которого следует не только пользоваться административными полномочиями, но и быть для своих сотрудников эталоном педагогической и организационной компетентности.

В-пятых, одной из ключевых предпосылок выстраивания ПК выступает установление взаимодействия всех субъектов образовательного пространства, сложившегося в вузе или ССУЗе, на основе кооперации и взаимной ценности.

При этом нужно принимать во внимание потенциальные риски осуществления программы выстраивания ПК педагогов вузов и ССУЗов, характерные для подавляющего большинства процессов.

Выводы. В нашей статье мы сосредоточились на рассмотрении негативных последствий выстраивания ПК для личности преподавателя. Прежде всего, необходимо учитывать деструктивные для психики и морального облика профессиональные неудачи, неизбежные при отсутствии адекватных условий для продуктивного анализа педагогической активности. Кроме того, не вполне желательными считаются такие индивидуальные свойства преподавателя, как чрезмерная эмоциональность, невосприимчивость к критическим замечаниям, склонность к оправданию своих ошибок и некрасивых поступков и т.д., которые крайне отрицательно сказываются на выстраивании ПК. Также для положительной самоидентификации в контексте формирования данной компетентности немалый риск представляют догматы консервативной педагогики, базирующейся на субъектно-объектных связях между руководством образовательных учреждений и преподавателями, между преподавателями и студентами. При этом стандартное восприятие образовательной практики, основанное на постоянном воспроизводстве накопленного опыта для достижения формально приемлемого результата, предполагает значительную экономию психологических и хронологических ресурсов. Выстраивание учебно-воспитательного процесса на концепции субъектно-субъектных связей благоприятствует существенному усложнению педагогической деятельности и увеличению временного отстояния ее итогов. Наконец, нужно осознавать, что студенты высших и среднеспециальных учебных заведений чаще сталкивались именно с конвенциональным, «авторитарно-знаниевым» педагогическим подходом (что связано с социальными обстоятельствами, в которых происходило формирование их личности) – и поэтому, как правило, воспринимают традиционные методы и технологии намного легче, нежели современные, индивидуализированные. В некоторых случаях учащиеся трактуют желание преподавателя установить субъект-субъектные отношения как демонстрацию его неуверенности, робости, порожденной, по их мнению, недостаточной компетентностью. С профессионализмом, педагогическим мастерством у таких студентов ассоциируется авторитарный подход.

Концепция выстраивания ПК педагогов, преподающих в вузах и ССУЗах, включает в себя взаимосвязанные, взаимообусловленные составляющие. Ее компонентный состав согласуется с логикой процесса выстраивания ПК и содержит следующие планомерно реализуемые стадии: мотивационную, активностную, рефлексивно-аналитическую и содержательную.

Литература:

1. Колчина В.В. Формирование готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности как педагогическая проблема // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 3. С. 28-34.
2. Колчина В.В. Состояние проблемы и условия формирования инновационно-предпринимательских умений в педагогической теории и практике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 91. С. 196-201.
3. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский о воспитании всесторонне развитой личности. Педагогика. 1991. № 9. С. 104-110.
4. Мухин М.И. Миссия новой школы – изменение личностной сущности человека // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2013. Т. 2. № 2 (3). С. 61-66.
5. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский: человеческая личность неповторима. Курск. 1991.
6. Соколова А.С., Колчина В.В. Организация исследовательской деятельности студентов в контексте профессионального самоопределения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 275-278.

УДК 373.1

доктор педагогических наук, доцент, главный научный
сотрудник Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Аннотация. Период обучения в учебном заведении, предоставляющем услуги в области профессионального образования, имеет огромное значение для личности, поскольку именно в данное время она начинает принимать участие в производственных отношениях, демонстрировать зрелое, осмысленное восприятие собственной профессии, подкрепленное четкой мотивацией и сформированной системой ценностей. Интенсификация личной ответственности за собственное социальное благополучие и вклад в ту или иную профессиональную деятельность должна сочетаться с интенсификацией ответственности учебного заведения за уровень подготовки будущего работника.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, подготовка современного специалиста, компетентностный подход.

Annotation. The period of study in an educational institution providing vocational education is of great importance to the individual, as it is at this time that she begins to participate in industrial relations, to demonstrate a mature, meaningful perception of her own profession, supported by a clear motivation and a developed system of values. Intensification of personal responsibility for own social well-being and contribution to certain professional activities should be combined with intensification of the responsibility of the educational institution for the level of training of the future employee.

Keywords: Professional self-determination, training of a modern specialist, competence approach.

Введение. В контексте осуществленного исследования задачи обеспечения профессиональной самоидентификации (далее – ПС) не сводятся к выбору специальности и профиля. Данный процесс помогает студентам адекватно оценить перспективы раскрытия собственной индивидуальности в рамках предстоящей профессиональной деятельности. ПС трактуется научным сообществом и как процесс, и как итог эволюции специалиста, каждая фаза которой имеет разное функциональное содержание. При этом особое внимание уделяется позднему подростковому возрасту, т.к. именно в этот период вопросы, связанные с выбором сферы приложения ежедневных оплачиваемых усилий, обретают выраженную, далеко не умозрительную актуальность. К основным составляющим самоидентификации как психолого-педагогического явления относятся следующие: связь с субъектом, процессуальный характер, осознанность, автономность. ПС представляет собой тип человеческой активности (аспект личностной самоидентификации), реализуемый в рамках возрастных, мировоззренческих и статусных изменений и в случае необходимости регулируемый посредством специально предусмотренных мер – профориентации, образовательного процесса, исследовательской работы [6].

Компетентностный подход, служащий основой для ФГОС 3-го поколения, базируется на культуре самоидентификации. Согласно данному подходу, главным показателем профессионального совершенствования работника является способность обогатить свою профессию чем-то новым, оригинальным, пусть даже не очень масштабным (методом, частной идеей, гипотезой и т.д.), нести персональную ответственность за совершенный выбор, формулировать цели и задачи, отталкиваясь от собственной ценностно-смысловой иерархии. Период обучения в учебном заведении, предоставляющем услуги в области профессионального образования, имеет огромное значение для личности, поскольку именно в данное время она начинает принимать участие в производственных отношениях, демонстрировать зрелое, осмысленное восприятие собственной профессии, подкрепленное четкой мотивацией и сформированной системой ценностей. Интенсификация личной ответственности за собственное социальное благополучие и вклад в ту или иную профессиональную деятельность должна сочетаться с интенсификацией ответственности учебного заведения за уровень подготовки будущего работника [3].

Изложение основного материала статьи. Непрерывно растущий вклад личности в выстраивание персональных «образовательных траекторий» предполагает грамотное использование учебно-воспитательных методов и приемов, способствующих раскрытию потенциала личности, предоставляющих учащемуся больше творческой свободы и позволяющих ему продемонстрировать собственную заинтересованность в долгой и плодотворной профессиональной жизни. Тем не менее, по наблюдениям экспертов, учебные заведения пока не отказываются от устоявшегося знания подхода к обучению и воспитанию, в рамках которого индивид выступает объектом внешних воздействий, что в конечном счете делает его безответственным, пассивным и склонным к неадекватной оценке собственных возможностей.

Формирование факторов, благоприятствующих наиболее полному самовыражению и наиболее эффективной самореализации учащегося, обнаружению и применению его внутренних ресурсов, еще не получило статуса массовой практики. С точки зрения современных исследователей – таких, как Протас Е.В., Шаронин Ю.В. и некоторых других – поставленные временем задачи можно выполнить с опорой на самоэволюционирующие педагогические системы, обуславливающие главные векторы деятельности учебных заведений, работодателей, независимых экспертов по обеспечению результативности образования в целом и высшей школы в частности. При этом к приоритетным задачам относят укрепление позиций ПС, мотивирование учащихся к активному высказыванию своей точки зрения по интересующим их вопросам, подчеркивание роли профессиональных проявлений, обогащающих выбранную деятельность элементом творческой новизны; формирование у будущего специалиста правильной самооценки как ключевого индивидуального свойства, определяющего эффективность подготовки; повышение активности педагогических работников и других лиц, принимающих участие в совершенствовании профессиональной среды и оттачивании навыков и умений студента. Одним из неоспоримых преимуществ, характерных для многоуровневой (иерархически выстроенной) системы высшего образования, принято считать потенциал реализации возможностей индивида при проектировании личностно-ориентированного образовательного

вектора и выборе профессии. Специальность и направление подготовки, выбираемые учащимися технических институтов и университетов, начинают играть особую роль в выстраивании собственного сценария профессионального роста, уточнения и применения собственных потребностей и способностей [1].

В настоящее время сопровождение ПС в отечественных вузах представляется недостаточным с учетом современных возможностей и предъявляемых требований. Отсутствуют благоприятные условия для освоения студентами дополнительных учебных дисциплин, отвечающих их ценностям и интересам, способных принести им конкретную пользу; смены направления подготовки в рамках магистерской программы; переподготовки или повышения квалификационного уровня. Люди, получающие высшее образование, слабо осведомлены о содержании своих будущих обязанностей, о заинтересованности рынка труда в дипломированных специалистах данного профиля, об индивидуальных характеристиках, необходимых или весьма желательных в контексте выбранной ими деятельности. Требуется создание единого комплекса принципов и представлений, связанных с педагогическим обеспечением ПС студентов вузов на базе профориентации, благоприятствующей осмысленному личностно-профессиональному развитию и усилению образовательной мотивации. Присутствует необходимость скорректировать содержание ряда дисциплин, преподаваемых в высшей школе, оптимизировать средства и методы непрерывной поддержки ПС учащихся [4].

Согласно расширенной интерпретации данного понятия, качество образования определяется степенью соответствия обучения и воспитания (как результата и процесса) различным стандартам, потребностям, задачам и условиям. Как один из базовых векторов модернизации системы высшего и среднего образования Российской Федерации и значимый показатель его качества рассматривается конкурентоспособность выпускников, подразумевающая не только высокий уровень профессионализма, наличие определенного представления о смежных сферах деятельности, готовности к успешному функционированию в рамках выбранной специальности в международном пространстве, но и развитое ПС будущих (или уже подготовленных) специалистов, выстроенность Я-концепции личности. По данной причине отечественные вузы и ССУЗы уделяют повышенное внимание вопросам, связанным с ПС студентов. Тезис о том, что разумный, аргументированный выбор специальности подготовки гарантирует как будущий карьерный успех, так и стабильную эволюцию социума, приобретает статус аксиомы. При этом следует отметить, что в современном обществе, для которого характерна высокая и непрерывно возрастающая роль информационных технологий, значительно возрастает ценность человеческих ресурсов (информации, навыков, умений, норм, конвенций) для формирования материально-технического капитала. Однако весьма существенная часть данных ресурсов не получают практического применения из-за недооценки их значимости или неспособности индивида реализовать свой потенциал, найти собственное место в профессии и жизни в целом [2].

Повышенный интерес к данной проблеме со стороны высшего и среднего профессионального образования имеет следующие причины. Во-первых, подробный анализ вопросов, связанных с ПС личности учащихся, согласуется с актуальными потребностями модернизации, оптимизации и общего совершенствования системы отечественного образования. Во-вторых, целевую аудиторию вузов и ССУЗов составляют представители тех возрастных групп, для которых самоидентификация (социальная, морально-этическая, метафизическая и т.д.) является одной из приоритетных задач (если не самой значимой). В-третьих, проблема ПС занимает важнейшее место в содержании профессиональной подготовки, где оно позиционируется, с одной стороны, как сущностный центр, наиболее важная составляющая профессиональной эволюции индивида, с другой – как базовая характеристика одной из стадий данного процесса. В-четвертых, прикладной подход к обучению профессионалов, благоприятствовавший абсолютизации прав и возможностей специалистов, способствовал выстраиванию адаптивной модели личности учащихся, падению уровня креативности, персональной ответственности, игнорированию традиционных моральных ценностей. В-пятых, в сегодняшнем контексте каждый из участников учебно-воспитательного процесса обязан и вынужден реализовывать ряд функций саморазвития, самоосуществления посредством определенного спектра методов и технологий. Современный исследователь Коджаспирова Г.М. подчеркивает, что субъектность представляет собой умение человека выступать стратегом реализуемой им деятельности, формулировать и обновлять цели, осмысливать мотивы, формировать свой жизненный проект без посторонней помощи [5].

В контексте осуществления исследования задачи обеспечения профессиональной самоидентификации (далее – ПС) не сводятся к выбору специальности и профиля. Данный процесс помогает студентам адекватно оценить перспективы раскрытия собственной индивидуальности в рамках предстоящей профессиональной деятельности. На базе анализа научных трудов было установлено основное содержание понятия педагогического обеспечения ПС студентов технических университетов и институтов – систематизированной деятельности, предполагающей оказание образовательным учреждениям помощи в реализации задач профессиональной подготовки студентов и их адаптации к социальным нормам с учетом индивидуальных возможностей.

Основные признаки самоидентификации как психолого-педагогического явления: субъектность, процессуальность, осмысленность, автономность. На основе данных характеристик мы считаем целесообразным предложить следующее толкование понятия «самоидентификация»: осмысленный, автономный ориентированный процесс выявления и раскрытия внутренних ресурсов человека, определения сценариев развития и эффективного использования его интересов и способностей, реализуемый через общение с людьми. Подход авторов данной статьи к устранению трудностей, имеющих отношение к ПС студентов ССУЗов, базируется на точке зрения Митиной Л.М., согласно которой профессиональная эволюция неразрывно связана с личностной: в обоих случаях краеугольным камнем выступает принцип самосовершенствования, который обуславливает способность индивида трансформировать свою ежедневную активность в предмет непрерывных конструктивных изменений, создающих условия для непрерывной творческой самореализации в конкретной области или ряде взаимосвязанных сфер [7].

Проведенное нами исследование позволило установить, что оперирование понятием «профессиональная самоидентификация», распространенным среди психологов и педагогов, подразумевает обращение к категориям профессии, специальности, личности, работы и общества. С нашей точки зрения, самое полное и непротиворечивое толкование данного понятия было сформулировано Пряжниковой Е.Ю. и Пряжниковым Н.С. Исследователи трактуют самоопределение (самоидентификацию) как способность

индивида осмысленно и независимо прогнозировать и осуществлять перспективы собственной личностно-профессиональной эволюции. Приведенный тезис апеллирует к проблеме взаимного обогащения личности и окружающей ее реальности, алгоритмов данного процесса, в котором каждый индивид выступает в роли независимого субъекта деятельности, автономно выбирающего механизмы взаимодействия с миром, где он живет. Следовательно, в данной интерпретации термина «самоопределение» репрезентируется степень вовлеченности личности в ее собственную жизнедеятельность.

Сценарий личностной самоидентификации – это умение совершить независимый выбор. Определяя цель, планируя будущую деятельность для каждого возрастного периода, человек пытается соизмерять ее не только со своими потребностями и возможностями, но и с внешней ситуацией (на местном и глобальном уровнях). В 2000-х и 2010-х годах во многих докладах ЮНЕСКО, трудах участников международных симпозиумов и конференций, статьях и диссертациях российских исследователей и практикующих специалистов в области образования аргументируются значимость и целесообразность интенсификации исследовательской работы студентов. Например, еще в конце 80-х годов европейский политический деятель Жак Делор (Jacques Delors) подчеркнул в своем программном докладе, что совершенствование соответствующих навыков, способности формулировать и реализовывать исследовательские задачи выступает в настоящее время одним из ключевых векторов профессионального образования.

Роль учебной и исследовательской деятельности в рамках подготовки высококвалифицированных профессионалов описывается создателями нового поколения ГОС среднего профессионального образования. С точки зрения ряда российских авторов, исследовательская деятельность студента является инструментом его личностной эволюции, напрямую отражающим миссию современной отечественной школы – и высшей, и средней, и начальной (в том виде, в каком это репрезентировано в Законе Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации»). Согласовываясь с данной миссией, интенсификация исследовательской работы учащихся способствует реализации гуманистического принципа, в соответствии с которым задача умственного и нравственного совершенствования человека (в таких аспектах, как независимость, дисциплинированность, творчество и т.д.) является главной в учебно-воспитательном процессе. Это проявляется наиболее рельефно в профессиональном образовании, которое готовит людей к самостоятельному вкладу в народное хозяйство, что требует от них разумности, энтузиазма, независимости, ответственности, креативности. Исследования учащихся как самостоятельная разновидность их образовательной активности реализуются на различных этапах обучения в неодинаковом объеме. При этом исследовательская деятельность характеризуется содержательно-структурной и организационной стабильностью.

Выводы. Таким образом, ПС представляет собой тип человеческой активности (аспект личностной самоидентификации), реализуемый в рамках возрастных, мировоззренческих и статусных изменений и в случае необходимости регулируемая посредством специально предусмотренных мер – профориентации, образовательного процесса, исследовательской работы. Причем, в соответствии с Концепцией профессионального самоопределения, данные меры предполагают паритетное взаимодействие человека и социума, в максимальной степени отвечающее индивидуальным свойствам первого и потребности второго (через рынок труда, производственную сферу) в квалифицированных специалистах. ПС является сложным многоэтапным процессом, одним из ключевых аспектов развития личности, ее адаптации к общественным нормам, состоящим, по наблюдению Кона И.С., из четырех стадий: игры (детство), фантазии (подростковый возраст), «чернового» выбора профессии и принятия «условно окончательного» решения по данному вопросу (в результате анализа спроса и предложения, чтения специализированной литературы, обучения в вузе или ССУЗе, прохождения преддипломной практики, выполнения профессиональных обязанностей в рамках испытательного срока).

Принимая во внимание теорию «профессиональной зрелости» американского психолога Дональда Сьюпера (Donald Super), автор статьи полагают, что результативность процесса ПС учащихся во многом определяется успешностью их исследовательской работы в контексте образовательной деятельности. Это вытекает прежде всего из того, что возрастному периоду, который обычно совпадает с получением высшего или среднеспециального образования, соответствует исследовательская фаза профессионального развития, связанная с эмпирической проверкой собственных возможностей и определением профессиональных перспектив. При том, что в рамках нашего исследования данное обстоятельство следует отнести к факторам общего характера, исследовательская деятельность студентов может также позиционироваться в качестве частного фактора. Это связано с наличием у нее особенностей, которые обусловлены спецификой конкретного образовательного учреждения, связанной с содержанием регионального и областного законодательства в области образования. Кроме того, данный тип активности может рассматриваться как внутренний фактор, поскольку склонность и способность к подобной работе в существенной степени обусловлена индивидуальными характеристиками учащегося.

Литература:

1. Колчина В.В. Современные подходы к формированию готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности // Профессиональное образование и общество. 2017. № 4. С. 56-66.
2. Колчина В.В. Формирование готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности как педагогическая проблема // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 3. С. 28-34.
3. Колчина В.В. Состояние проблемы и условия формирования инновационно-предпринимательских умений в педагогической теории и практике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 91. С. 196-201.
4. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский о воспитании всесторонне развитой личности. Педагогика. 1991. № 9. С. 104-110.
5. Мухин М.И. Миссия новой школы – изменение личностной сущности человека // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2013. Т. 2. № 2 (3). С. 61-66.
6. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский: человеческая личность неповторима. Курск. 1991.

УДК 371:34:78

кандидат педагогических наук, доцент Фурсенко Татьяна Фёдоровна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ В ОБЛАСТИ МОЛОДЁЖНОЙ МУЗЫКИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки учителей к формированию ценностных ориентаций подростков в области молодёжной музыки. Автор подчёркивает, что учебный процесс должен строиться на основе личностно ориентированных технологий, с учётом профессиональных интересов и потребностей студентов, с использованием субъект-субъектных отношений, с установлением практических связей между общеобразовательными учебными учреждениями и вузом. Для повышения эффективности профессиональной подготовки будущих учителей необходимо обогатить содержание, формы и методы аудиторной, внеаудиторной, практической и самостоятельной студенческой работы, основанной на интеграции искусствоведческого современного музыкального, фольклорного и академического материалов.

Ключевые слова: педагогические условия, подготовка будущего учителя, формирование ценностных ориентаций, подростки, молодёжная музыка.

Annotation. The article discusses the problem of teachers preparing for the formation of value orientations of teenagers in the field of youth music. The author emphasizes that the educational process should be based on personality-oriented technologies, taking into account the professional interests and needs of students, using subject-subject relationships, with the establishment of practical ties between general educational institutions and the university. To increase the effectiveness of professional training of future teachers, it is necessary to enrich the content, forms and methods of classroom, extracurricular, practical and independent student activities based on the integration of art history and modern music, folklore, and academic materials.

Keywords: pedagogical conditions, preparation of the future teacher, the formation of value orientations, teenagers, youth music.

Введение. В свете реформирования сферы образования в Российской Федерации деятельность гуманитарных учреждений высшей школы направлена на обеспечение условий для творческого развития личности будущего учителя музыки, его профессиональной компетентности. В связи с тем, что среди обучающихся подросткового возраста большой популярностью пользуется поп- и рок-музыка, особую актуальность приобретает проблема подготовки будущего учителя к формированию ценностных ориентаций подростков в области молодёжной музыки.

Изложение основного материала статьи. Вопросы подготовки учителей музыки к профессиональной деятельности освещаются в трудах Э. Абдулина, Ю. Алиева, О. Апраксиной, Л. Арчажниковой, Е. Николаевой, Г. Стуловой, Г. Цыпина.

Учёные справедливо заметили, что в профессиональной подготовке будущего учителя музыки, направленной на личностно ориентированное обучение, необходимо продумать систему формирования личностных и профессиональных качеств.

В ряде последних исследований по проблемам профессиональной подготовки учителя (Г. Балл, Е. Барбина, И. Бех, С. Гончаренко, И. Зязюн, Ю. Малеванный) определены те качества, которые особенно необходимо развивать у будущего педагога: эмпатия, толерантность, стремление к эмоциональной поддержке, способность обосновать свои поступки, выделять мотивы своей деятельности, рефлексия.

Подготовка музыкантов-бакалавров к формированию ценностных ориентаций подростков в области молодёжной музыки приобретает особое значение потому, что личная система художественных ценностей учителя и умение формировать ее у будущих воспитанников во многом предопределяет уровень развития подрастающего поколения.

Эти вопросы нашли широкое отражение в современной педагогической литературе, в трудах О. Апраксиной, В. Дряпки, В. Петрушина, Г. Шевченко, Т. Цвелих, многочисленных публикациях, в которых подчеркивается, что определяющим принципом обучения на музыкально-педагогических факультетах является подготовка всесторонне образованных, квалифицированных музыкантов-просветителей с развитыми художественными ориентациями, готовыми к выполнению почетной роли носителей и пропагандистов музыкального искусства. В связи с этим одним из «важнейших критериев профессиональных качеств будущего учителя и наставника молодежи должно быть умение правильно ориентироваться и четко определять ценность музыкальной информации, аргументировано объяснять свое отношение к ней» [1, с. 90].

Важно создать благоприятные педагогические условия для подготовки будущего учителя к формированию ценностных ориентаций подростков в области молодёжной музыки. Профессиональное становление является этапом индивидуально-личностного развития будущего учителя музыки.

Е. Дубасенко выделила три вектора профессионального развития личности, которые заключаются в следующем: в изменении функциональной структуры деятельности (при выработке соответствующих профессиональных умений совершенствуется педагогическое мастерство, вырабатывается определённый алгоритм действий, формируется собственный педагогический стиль); в изменении личности субъекта, проявляющемся в языке, эмоциях, коммуникации, профессиональном внимании, перцепции, мышлении; в изменении направленности по объекту деятельности, проявляющейся в когнитивной сфере, уровне информированности об объекте, степени осознания его значимости, в эмоциональной сфере, интересе к

объекту деятельности, стремлении к взаимодействию с ним и в практическом аспекте, оценке собственных возможностей воздействия на объект [3, с. 4]. Указанные изменения определяют уровень профессионализма.

Обучение в университете должно быть организовано таким образом, чтобы активизировать механизм личностного развития каждого студента. Это возможно только при использовании личностно ориентированных средств и методов организации учебного процесса: создании на занятиях личностно утверждающих ситуаций, переносе общения в диалогическую плоскость, формировании положительных образов «Я», моделировании ситуаций успеха, изменении позиции педагога к обучающемуся [2]. Личностно ориентированная модель выдвинула на первый план формирование таких качеств личности, которые позволяют молодому человеку самореализоваться.

Важным фактором подготовки будущего учителя музыки является организация личностно ориентированной образовательной среды в процессе изучения профессиональных дисциплин и практической деятельности в роли учителя в школе.

Образовательный процесс должен строиться с учётом профессиональных интересов и потребностей обучающихся, с использованием субъект-субъектных отношений, личностно ориентированных технологий обучения, созданием системных, комплексных связей между школой и университетом. В условиях личностно ориентированного обучения преподавателям следует научиться уважать в студенте личность, понимать всю сложность и многогранность его внутреннего мира, создавать благоприятную атмосферу для развития индивидуальности. С этим связано формирование таких нравственных осознанных мотивов поведения студентов, как целеустремлённость, решительность, настойчивость, самостоятельность, умение владеть собой. Указанные положения способствуют кардинальному изменению типа мышления как преподавателей вуза, так и обучающихся. Интерес к профессиональной деятельности пробуждает в сознании обучающегося устойчивую самостоятельную психологическую установку на активизацию творческих способностей, вызывает потребность в рефлексии собственных знаний и умений.

Очертим пути подготовки будущих учителей к формированию ценностных ориентаций школьников в области молодежной музыки.

Процесс обучения специалистов по музыкальным специальностям имеет свои особенности и отличается сложностью и многоаспектностью. Подготовка студентов включает два комплекса художественных дисциплин. Первый объединяет музыкальные предметы инструментального, дирижерско-хорового и музыкально-теоретического цикла, а второй составляют такие курсы, как «История искусства», «Методика преподавания МХК и искусства» включающие изучение литературы, изобразительного, театрального, музыкального искусства, архитектуры, скульптуры и методик их преподавания.

Умение организовать обучение на различных уровнях сложности музыкального материала, формировать и укреплять позитивную оценку лучших музыкальных образцов как на уроках музыки, так и во внеучебной деятельности – необходимое качество и обязанность педагога, воспитателя и музыканта. Ценностные ориентации учителя в сфере искусства должны выступать регулятором вкусовых предпочтений воспитанников, а в дальнейшем нацеливать их на освоение подлинных ценностей, пробуждать их активность и творчество. Поэтому будущему педагогу-музыканту необходимо хорошо ориентироваться не только в ценностях мировой музыкальной культуры, но и в современных направлениях, стилях и жанрах молодежной музыки [5].

Как свидетельствует практика, студенты высших учебных заведений имеют небольшой опыт общения с произведениями молодежной музыки. Интерес будущих учителей к молодежной музыке наталкивается на сложности восприятия, понимания и осознания именно этих композиций; неосведомленность в процессах современного музыкального искусства негативно сказывается на отношении будущих учителей и к формированию ценностных ориентаций подростков в области молодежной музыки, ограничивает их общую культуру и лишает личностно-ценностной ориентированности на её использование в своей дальнейшей работе.

Формирование ценностных ориентаций в области молодежной музыки предполагает организацию специальной системы работы с целью овладения будущими педагогами-музыкантами комплексом профессионально-значимых знаний, умений и навыков, являющихся основой воспитания этого феномена духовной культуры и прогнозирует тенденции его развития, как в процессе специальной музыкальной подготовки, так и при освоении теоретических дисциплин. Вместе с тем новые технологии требуют замены субъект-объектных отношений в процессе ценностного взаимодействия между наставником и воспитанниками на субъект-субъектные, которые предусматривают диалогичность педагогического общения и привлечения обучающихся к художественно-творческой деятельности, самосовершенствованию и саморазвитию.

Н. Свещинская подчёркивает: «Ценностные ориентации личности в музыкальном образовании – это призма, которая определяет ракурс постижения музыки и внутреннего мира личности, связанный с индивидуально-ценностным осознанием мира музыки» [4, с. 7].

Для повышения профессиональной компетентности будущих педагогов-музыкантов был введён в учебные планы Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского» в г. Ялте курс «Музыкальный досуг молодёжи». Ведущей задачей курса является подготовка высококвалифицированного педагога-музыканта к решению проблемы формирования ценностных ориентаций подростков в области молодежной музыки; овладение студентами знаниями о методах, формах эстетического воспитания школьников средствами молодежной музыки.

Содержание курса основывается на современных подходах к творческой самореализации личности. При преподавании учитываются межпредметные связи с дисциплинами общегуманитарного, психолого-педагогического, методического циклов. Занятия курса направлены на овладение студентами системой знаний о теоретических основах профессиональной компетентности будущего учителя, а также на непосредственное формирование у студентов практических умений и навыков. Среди дидактических средств выделяем следующие: постоянное привлечение студентов к самостоятельной поисковой, индивидуальной, групповой и коллективной познавательной деятельности, включение в учебный процесс проблемных ситуаций, использование самостоятельных работ творческого характера, интерактивные формы работы [6].

«Профессиональная деятельность имитируется при помощи деловых игр, разыгрывания ролей и игрового проектирования» [7, с. 95].

Для обеспечения обратной связи при изучении вышеупомянутого курса в процессе корректировки знаний, умений и навыков осуществляется контроль, основанный на рейтинговой оценке и состоящий из индивидуальных, коллективных проблемных, творческих, поисковых задач, многоуровневых тестов и поощрений. Данный курс на протяжении пятнадцати лет успешно преподаётся в ГПА в г. Ялте.

Подготовка обучающихся к формированию ценностных ориентаций подростков в области молодежной музыки эффективен при соблюдении следующих педагогических условий:

– личностно-ценностной ориентированности будущих учителей на восприятие, осознание и преобразование ценностей музыкального искусства, совершенствования своей подготовки и профессионального самоопределения;

– обогащение содержания образовательного процесса, форм и методов учебной, практической и самостоятельной деятельности студентов, основанной на использовании межпредметных связей;

– стимулирование учебно-познавательной и творческо-поисковой активности на основе личностно-ценностного ориентирования;

– использование в учебно-воспитательном процессе высших учебных заведений широкого круга образцов молодежной музыки.

Осмысление молодежной музыки предусматривает использование эволюционно-синергетического метода и других методических приемов, направленных на расширение ассоциативного фонда воспитанников, актуализацию личностного ориентирования, активизацию оценочной деятельности личности, выбор и творческую интерпретацию музыкальных произведений, применение сравнительного и аксиологического анализа разностилевых произведений, а также самоанализ и самооценку собственных достижений студентов.

Условия педагогической деятельности должны обеспечить воспитанникам «позицию активных действующих субъектов учебно-воспитательного процесса» [1, с. 126], предоставлять возможность студентам активно, самостоятельно и творчески подходить и готовиться к решению насущных задач формирования ценностных ориентаций школьников.

Педагогические условия включают овладение каждым обучающимся опытом профессиональной деятельности, поиском нестандартных методик обучения музыке и решений исполнительских задач. В деятельности учителя музыки неразрывно соединяются знания по педагогике и музыкальному искусству, так как обучающимся необходимо содержательно и доступно рассказать о музыке, проанализировать музыкальные произведения, а также проиллюстрировать их на инструменте или голосом. Поэтому большую роль в профессиональном становлении играет культурологическое развитие личности будущего учителя музыки, которое осуществляется в ходе изучения дисциплин культурологического цикла и включает в себя определенный объем культурологических, психологических, педагогических, философских знаний, умений, навыков, напрямую связанных с удовлетворением профессиональных потребностей учителя для выполнения своей культуросозидающей просветительской деятельности.

Целостное понимание системы культурологической подготовки личности будущего учителя музыки позволяет выделить ее системообразующие, интегративные свойства. Ведущей из них является культурологическая направленность личности учителя в процессе его профессиональной деятельности, без которой невозможна реализация требований ФГОС к подготовке культурно развитых и всесторонне образованных специалистов. Повышению объёма знаний и умений студентов способствует интеграция – взаимопроникновение элементов содержания одной дисциплины в структуру другой, следствием чего становится осознание будущими учителями того, что отдельные педагогические понятия, теории переходят в ранг общих, то есть более глубокое осмысление практической направленности педагогической теории. Это позволяет реализовать педагогическую стратегию и тактику взаимоотношений со студентами, коллегами и отражается в диалогизации целостного педагогического процесса.

Эффективность подготовки будущих учителей к формированию ценностных ориентаций учащихся в области молодежной музыки значительно возрастет при условиях:

а) педагогически целесообразного отбора искусствоведческого материала (как теоретического, так и практического), учитывая воспитательный потенциал различных видов искусства;

б) систематического использования различных видов искусства как информативного и иллюстративного материалов, дидактического фактажа в учебно-познавательной, практической, поисково-исследовательской и художественно-творческой деятельности будущих учителей;

в) обоснованного отбора организационных форм и методов подготовки будущих учителей, соответствующих цели и содержанию эстетического воспитания школьников и основывающихся на ценностях молодежной музыки, обеспечивая взаимосвязь и взаимозависимость аудиторной и внеаудиторной деятельности.

Выводы. Таким образом, представленные педагогические условия по подготовке студентов к формированию ценностных ориентаций подростков в области молодежной музыки дают возможность повысить результативность музыкально-педагогического процесса, открывая возможности для ценностного и целостного постижения всего спектра музыкального пространства.

Литература:

1. Дряпка В.И. Теория и практика формирования ценностных ориентаций педагога-музыканта: учебное пособие / В.И. Дряпка. – К. – Кировоград – Ужгород: Лира, 2000. – 228 с.

2. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І.А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 636 с.

3. Професійна підготовка педагогічних працівників: науково-методичний збірник / за ред. О.А. Дубасенюк, Л.П. Пуховської. – Київ-Житомир: Житомир. держ. пед.ун-т, 2000. – 270 с.

4. Свещинская Н.В. Формирование ценностных ориентаций будущих учителей средствами современной фортепианной музыки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н.В. Свещинская. – Кировоград, 2005. – 20 с.

5. Фурсенко Т.Ф. Музыкальный досуг молодежи: учебник / Т.Ф. Фурсенко. – 3-е изд. – Ялта: РИО ГПА, 2015. – 464 с.

6. Фурсенко Т.Ф. Формирование профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в области организации музыкального досуга молодежи / Т.Ф. Фурсенко // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика. – Ялта: РИО ГПА, 2015. – Вып. 49. – Ч. 1. – С. 298-305.

7. Фурсенко Т.Ф. Методика формирования профессиональной компетентности будущего педагога-музыканта в области организации музыкального досуга молодежи / Т.Ф. Фурсенко // Профессиональная подготовка будущих специалистов различного профиля: коллективная монография / отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2019. – С. 92-101.

Психология

УДК 159.923+37

доктор психологических наук, доцент кафедры психологии Андреев Александр Сергеевич
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь)

МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНОГО СИСТЕМНО-ПРОЦЕССУАЛЬНОГО ПОДХОДА

Аннотация. В работе проблемы современной отечественной школы. Показаны их психологические составляющие, а также связь с реформами образования. Дано представление об авторском интегративном системно-процессуальном подходе в психологии и педагогике. На его основе предложена личностно-ориентированная модель образовательного процесса. Рассмотрены развиваемые качества, методы их развития, принципы организации и основные элементы учебного процесса.

Ключевые слова: проблемы образования, интегративный системно-процессуальный подход, личностно ориентированная педагогика.

Annotation. The paper is devoted to problems of the modern blighty school. Their psychological components are shown, as well as their connection with educational reforms. The basic sets of the author's integrative systemic-procedural approach in psychology and pedagogy are given. On this ground, the personality-oriented model of the educational process is proposed. Developed qualities, methods of their development, organization principles and basic elements of the educational process are considered.

Keywords: problems of education, integrative systemic-process approach, personality-oriented pedagogy.

Введение. С начала 90-х годов 20 века наше общество пережило радикальные перемены. В частности, была предпринята попытка привести систему образования в соответствие с европейскими стандартами. Складывается впечатление, что результат не вполне соответствует изначальным ожиданиям. В данной статье мы излагаем свою точку зрения на психологические аспекты актуальных ныне проблем образования.

«Образование – освоение общих и специальных знаний, умений и навыков и развитие на этой основе познавательных способностей учеников, формирования их мировоззрения и подготовка к практической жизни» [8]. Насколько современное образование соответствует этому определению, каждый? Этот вопрос представляется риторическим.

Проблемы современной отечественной школы известны каждому, кто с ней соприкасался. Формализация образовательного процесса привела к снижению интереса к нему не только у учащихся, но нередко и у самих учителей. Отсюда низкий уровень знаний и практических навыков, а также неготовность выпускников к самостоятельной жизни и практической деятельности. Бесправие учителей вследствие «гуманизации» образования привело к низкому уровню дисциплины учащихся. Ориентация на западные нормы и ценности приводит к обесцениванию родной культуры и традиционных для неё ценностей.

Эти проблемы являются объектом нашего исследования, а его предмет – их решение на основе предложенного нами интегративного системно-процессуального подхода. Актуальность темы данной работы обусловлена актуальностью рассмотренных в ней проблем и новизной предложенного подхода к их решению. Новизна подхода основана на новизне предложенной системы принципов, хотя каждый из составляющих эту систему принципов сам по себе не нов. Цель работы – выставить на обсуждение концепцию образовательной системы, направленную на гармонизацию системы человек – общество – природа.

Изложение основного материала статьи. Наша концепция развития личности описана ранее применительно к личностному росту в телесно ориентированных тренингах [1], а также решению социальных [2] и экологических [3] проблем. Основные принципы авторского подхода изложены в [4]. Данная статья посвящена возможному применению нашего интегративно-процессуального подхода в системе образования.

На конечную цель образования можно взглянуть с двух сторон: (1) со стороны общества и (2) со стороны личности. Фрейд [7] утверждал, что конфликт между человеком и обществом неизбежен. Так ли это в действительности?

Обществу выгодно, когда человек полностью проявляет свой общественно-полезный потенциал. Человеку важно удовлетворять свои потребности, в частности – потребность в самоактуализации [5]. Следовательно, человек, полноценно и творчески раскрывая свои потенциальные возможности на благо социума, одновременно удовлетворяет и свои, и общественные интересы. Однако как этого достичь?

Интегративный системно-процессуальный подход.

В соответствии с системным подходом, мы рассматриваем социум, как целостную систему взаимодействующих личностей. Личность тогда можно представить, как функциональную систему, обеспечивая Опираючись на системное качество индивида, обеспечивающее эго бытие в социуме.

Одной из основ нашего подхода является принцип единства в человеке биологического, собственно психического, социального и духовного начал. В [4] мы рассматриваем основные принципы развития личности. Перечислим их. Ориентация на её актуальные потребности с учётом особенностей ситуации. Содействие осознанному проявлению естественной нравственности. Адекватная забота о себе и других. Тонкое чувствование себя и других. На этой основе – чередование значительных нагрузок и предельного расслабления. Удовольствие от процесса развития.

Развиваемые качества.

1. Осознанность – основа развития личности. Тесно связана с вниманием.

2. Ответственность происходит из осознанного выбора. Содействует прочим аспектам развития, в том числе – осознанности.
3. Адекватность самовосприятия, самовыражения и действий – синоним конгруэнтности [6]. Тесно связана с осознанностью. Частный случай: соответствие между мыслями, чувствами, словами и поступками.
4. Адаптивность психическая и психофизиологическая – это поддержание гомеостаза в изменяющемся мире. Ключевую роль тут играет осознание своих связей с внешней социальной и экологической средой. Навыки осознанной психофизической саморегуляции – важная часть адаптации.
5. Творчество как психическое состояние и стиль взаимодействия со средой.
6. Толерантность, доброжелательность и уважения - основа отношений.
7. Адекватный оптимизм и чувство юмора Акак важные ресурсы жизненности.
8. Чистота как освобождение от лишнего. Это относится к словам, мыслям, переживаниям и делам.
9. Честность – правдивость, уважение к чужим границам, отказ от лжи и кражи.
10. Независимость – способность самостоятельно формулировать и решать проблемы; самостоятельно обучаться.

11. Естественность (аутентичность) – способность быть собой.

12. Целостность личности обеспечивается полным принятием себя. Для этого требуется осознание отвергаемых частей себя и их принятие через осознание их позитивных сторон, а также развитие навыка сознательно управлять своими проявлениями.

13. Сензитивность – чуткость к воздействиям и их дифференциации.

Перечисленные выше качества взаимосвязаны и вместе образуют единый комплекс. Например, для адаптации все названные качества необходимы.

Методы развития.

1. Экспериментирование – основа исследовательского процесса, развивающая творческое мышление и осознание.

2. Наблюдение – важнейший способ получения информации, необходимой для развития личности. Вместе с представлением и воображением, внимательное самонаблюдение является основой психофизической саморегуляции.

3. Расширение границ возможностей можно рассматривать, как разновидность экспериментирования. Достигнув предела своих возможностей полезно побыть в этом состоянии, освоиться в нём, исследуя границу достижимого на данный момент. Это создаёт благоприятные условия для дальнейшего расширения пространства возможностей.

4. Творческое самовыражение стимулирует процесс спонтанного саморазвития с расширением границ возможного и создаёт условия для инсайтов и обнаружения в себе новых качеств.

5. Сотворчество учеников способствует не только развитию их креативности, но и социализации. Сотворчество учеников, преподавателей и родителей создаёт благоприятную для развития личности творческую атмосферу.

6. Изменение контекста даёт возможность расширить взгляд на исследуемый объект или процесс.

7. Целенаправленные действия являются способом достижения намеченной цели. Развитию личности способствует самостоятельной целеполагание и согласование его с внешними условиями, в учебном процессе – с целями учебного процесса в целом.

Принципы организации учебного процесса.

1 Психологическая среда учебного заведения определяется, прежде всего, его руководством и преподавателями. Доброжелательность и уважение способствуют ощущению безопасности и желанию принадлежности к сообществу. Это – важнейшие основы успешного обучения, имеющие также ключевое значение для воспитания учащихся.

2 Актуальность изучаемого - ключевое условие интереса к учёбе. Искусство преподавания в данном контексте состоит в том, чтобы направлять актуальный интерес учащихся в соответствии с задачами обучения.

3 Мотивация тесно связана с актуальностью. Для успешной мотивации необходимо учитывать актуальные потребности учащихся. В частности, способствовать развитию индивидуальных способностей каждого.

3.1 Свобода и ответственность. Каждый ученик имеет свободу в выборе изучаемых дисциплин. Каждый учитель имеет свободу в выборе подачи материала и ответственность за то, чтобы результат соответствовал задачам обучения. Каждый учитель и ученик отвечает за свои слова и поступки, а также за свой вклад в то, что происходит на занятиях.

3.2 Контролируемое самоуправление. Свобода, ответственность и учёт потребностей учеников в наибольшей мере могут быть развиты при самоуправлении учащихся. Во избежание сопряжённых с этим рисков принимаемые учениками решения должны получать одобрение классным руководителем (для класса) или руководством учебного заведения (для заведения в целом).

3.3 Свобода выбора учебных дисциплин, а также возможность обучения и перехода на следующий уровень (класс) по отдельно взятым дисциплинам.

4 Междисциплинарный подход: учитель должен использовать каждую возможность для демонстрации связей излагаемой дисциплины с другими дисциплинами и жизнью.

5 Взаимодействие учебных заведений – единый комплекс: детский сад – школа (лицей, училище) – ВУЗ (колледж, техникум) – потенциальное место работы.

6 Отчисление учеников, постоянно мешающих учебному процессу; отстранение от работы преподавателей и прочих сотрудников, нарушающих принципы и правила образования – общие или принятые в данном учебном заведении.

7 Регулярный контроль эффективности обучения (проверка знаний учащихся) и качества преподавания (на основе не только инспекции, но и заполняемых учащимися опросников).

Основные элементы учебного процесса.

1. Развитие способностей к обучению на основе (а) телесных ощущений, (б) эмоциональных переживаний, (в) умственных операций, (г) интуиции.

2. Формирование целостной картины мира на основе критического обзора накопленных человечеством знаний и знакомства с основными направлениями человеческой деятельности, в частности – познавательной.

3. Выявление своих» областей в социально-информационно-географическом пространстве с целью метою обнаружения учеником возможных направлений личностного развития в профессиональной деятельности и возможность углублённого знакомства с выявленными видами деятельности.

4. Развитие творческих способностей в сочетании с навыками формирования творческого состояния. Тренировка навыков творческого решения задач (от формально-логических до житейских). Базовое овладение искусствами и ремёслами.

5. Гармоничное развитие личности: развитие тела, душевных качеств, мышления и духовности в отношениях, оптимальных для данной личности в данный момент.

6. Развитие самостоятельности как способности самостоятельно формулировать проблему и творчески находить её решения. Имеется в виду широкий спектр проблем, связанных с социальной адаптацией, сохранением и развитием здоровья, духовного развития, дальнейшего обучения и проч.

7. Приобретение и развитие знаний, навыков и личностных качеств, необходимых для взрослой жизни – бытовых, культурных (в т.ч. научных), профессиональных и проч. Также имеются в виду качества, обеспечивающие в жизни безопасность, эффективную самореализацию, добрые и конструктивные отношения.

8. Физическая культура как культура чувствования своего тела, его связей с эмоциональной, интеллектуальной и волевой сферами личности [9].

9. Развитие культуры эмоционального проявления необходимо для адекватного построения межличностных отношений и профилактики психосоматических заболеваний. Навыки трансформации эмоций также весьма полезны.

10. Развитие внимания, мышления, памяти и прочих психических процессов.

В детских садах и младших классах важно всесторонне развивать осознанность, в частности – осознание своих интересов и способностей. В средней школе необходимо развивать способность к самостоятельной постановке задач и самостоятельному поиску их решений. В старших классах на передний план выходит способность осваивать не только новую информацию, но и новые виды деятельности.

После такой подготовки молодой человек по окончании школы сможет найти свою социальную и профессиональную нишу в соответствии как со своими, так и государственными интересами. Это – важное условие как личного благополучия, так и счастливой жизни.

Выводы. В данной статье мы предлагаем для обсуждения основные положения такой системы образования, которая, на наш взгляд, наиболее способствовала бы гармоничному развитию учащихся, а также гармонии в их взаимодействии с социумом и природой. Конечно же, это – лишь предварительный набросок, нуждающийся в дальнейшем обсуждении и коррекции. Однако мы надеемся, что посеянные здесь семена ещё принесут свои плоды.

Литература:

1. Андреев А.С. Телесно ориентированный тренинг личностного роста на интегративной основе: возможные социально-психологические приложения. Гуманитарні науки. № 1, 2010. С. 29-36

2. Андреев А.С. Возможности применения интегративного подхода в решении актуальных проблем общения. "Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти". Выпуск 38, 2007. Наукові записки РДГУ С. 104-108.

3. Андреев А.С. Развитие экологического сознания посредством психологических тренингов. Конференция «Дни Петербургской философии». Тезисы и статьи секции: «Новый век: гармония природы и интеллекта». СПб. 2008 – 130 с.

4. А.С. Андреев Личностный рост как развитие осознанности. «Мир психологии», №2, 2016, с. 70-77.

5. Маслоу А. Мотивация и личность. / 3-е издание. – СПб: Питер, 2003. – 352 с.

6. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М. Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

7. Фрейд З. Психология бессознательного: Сборник произведений. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с.

8. Энциклопедический словарь. / Главный редактор Б.А. Введенский. Т. 2. – С. 527. М.: Научное издательство «Большая советская энциклопедия», 1954. – 719 с.

9. Kerner J. Body process. – San-Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993. – 223 p.

Психология

УДК 159.923

аспирант Байрамуков Рамазан Махарович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО ПРОФИЛЯ ЮРИСТА В ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. В статье раскрыты теоретические аспекты по вопросу психологических особенностей личностного профиля юриста в исполнительской деятельности. На основе анализа современной психологической литературы, автор рассматривает психологические особенности исполнительской деятельности юристов. В статье представлен теоретический аспект выстраивания личностного профиля исполнительской деятельности юриста, характеризующийся психологическими особенностями, зависящими от специфики труда субъекта профессиональной деятельности. Представленный автором статьи концептуально-теоретический аспект психологических особенностей личностного профиля юриста в исполнительской деятельности основывается на полном понимании специфики профессии – представлений о ее сущности, ее роли, результирующей идеал профессионального поведения. Автором выделены четыре главных психологических составляющих личностного профиля юриста в исполнительской деятельности: личностные психологические особенности (индивидуальные профессионально значимые психологические качества), познавательные психологические особенности (психические познавательные процессы), эмоциональные психологические особенности (психические эмоциональные состояния), этические психологические особенности (социально-психологические установки и ценностные ориентации).

Ключевые слова: юрист, исполнительская деятельность юриста, личность, психологические особенности, личностный профиль юриста.

Annotation. The article reveals the theoretical aspects of the psychological characteristics of the personality profile of a lawyer in performing activities. Based on the analysis of modern psychological literature, the author considers the psychological characteristics of the performing activities of lawyers. The article presents the theoretical aspect of building the personal profile of the lawyer's performing activities, characterized by psychological characteristics that depend on the specifics of the subject of professional activity. The conceptual and theoretical aspect presented by the author of the psychological characteristics of the personality profile of a lawyer in performing activities is based on a full understanding of the specifics of the profession - ideas about its essence, its role, resulting in the ideal of professional behavior. The author identifies four main psychological components of the personality profile of a lawyer in performing activities: personal psychological characteristics (individual professionally significant psychological qualities), cognitive psychological characteristics (mental cognitive processes), emotional psychological characteristics (mental emotional states), ethical psychological characteristics (socio-psychological settings and value orientations).

Keywords: lawyer, executive activity of a lawyer, personality, psychological characteristics, personality profile of a lawyer.

Введение. В современных условиях профессиональная деятельность стала более сложной и оказывает значительное влияние на психологические особенности их личности. Эти особенности определяют понимание правовых явлений, отношение к ним, а также потенциал для профессиональной деятельности в сфере правосудия. Исследование значимости психологических особенностей личностного профиля юриста и их влияние на характер и эффективность исполнительской деятельности является актуальной задачей современной психологической науки. Знание психологических особенностей личностного профиля юриста необходимо также для понимания закономерностей развития исполнительской деятельности.

Изложение основного материала статьи. Исполнительская деятельность юристов имеет много особенностей, отличающие ее от исполнительской деятельности представителей других профессии [10]. Профессиональная деятельность юриста является сложной социальной открытой системой, так как является частью общественно-правовой системы, а также исполняет государственные задачи правосудия, личной и общественной безопасности, предотвращения преступлений.

Н.В. Гулидова характеризует исполнительскую деятельность юристов как решение широкого круга задач правоохранительных органов с участием различных юристов при исполнении судебной, следственной, адвокатской и прокурорской деятельности, а также юристов, занимающихся решением гражданско-правовых ситуаций при исполнении консультативной, нотариальной и другой деятельности [2].

Профессия юриста относится к разряду тех профессий, в которых выраженным является умение развивать себя как профессионала. Авторы Т.С. Пухарева и И.Н. Улитин отмечают, специфичность профессиональной деятельности юриста заключается в том, что она протекает в рамках правового поля, направлена на исполнение закона, защиту прав, свобод и интересов граждан и государственности [7]. Юристы различных профессиональных профилей в своем труде опираются на объемную базу действующего законодательства, а его изменения, пробелы и коллизии требуют высокого уровня владения теоретико-практическими знаниями, способности к постоянному переобучению и профессиональному самообновлению.

В.Л. Васильев выделяет следующие особенности исполнительской деятельности юристов: многочисленность и уникальность исполнительных задач; регламентация исполнительской деятельности юристов; правовые условия исполнительных межличностных отношений; высокая морально-нравственная ответственность в управлении человеческими судьбами; повышенная эмоциональная напряженность; креативный характер исполнительской деятельности юристов, но ограниченный законом [1].

Концептуальные подходы к проблеме сознания и личности рассматриваются различными науками [3]. В этом контексте признается, что личность юриста представляет собой субъект, который занимается профессиональной юридической практикой, в которой применяет физические и психические усилия, испытывает успехи и поражения для достижения конкретных целей.

Психологический анализ феномена «исполнительской деятельности» приводит к пониманию необходимости анализа и учета тех или иных ситуаций, возникающих в поле профессиональной деятельности [9]. Содержательное наполнение данного феномена зависит как от специфики профессии, так и конкретной деятельности, выполняемой субъектом труда [8].

Исполнительская деятельность юристов проявляется в различных видах деятельности в сфере познания, организации, коммуникации, управления, регламентации, контроля, надзора и т.д.

В результате современная психология выстраивает определенный личностный профиль юриста в исполнительской деятельности, отличающийся теми или иными психологическими особенностями личности в зависимости от профиля деятельности: судья, прокурор, адвокат, следователь, судебный пристав, нотариус и т.д. Личностный профиль юриста в исполнительской деятельности – это отражение его профессионально важных качеств, необходимых для эффективного осуществления исполнительской деятельности, а также определение показателей результативности их труда [5].

Личностный профиль юриста в исполнительской деятельности включает в себя ряд составляющих, отражающих те или иные психологические особенности. Главной составляющей личностного профиля юриста являются его индивидуальные профессионально значимые психологические качества.

Анализ современной психологической литературы и психологических особенностей исполнительской деятельности юристов позволяет выделить следующие их качества личностной компетенции: повышенная степень развития общего и профессионального правосознания; преобладание социально важных стимулов в исполнительской деятельности (защитить права людей, достичь справедливости, бороться с преступностью, решительно отстаивать верховенство закона, добиваться успеха в работе, полностью реализовать свой потенциал, завоевать профессиональный авторитет и признание и т.д.); преобладание волевых качеств личности (мужество, честность, принципиальность, самоотверженность, целеустремленность, инициативность, решительность, настойчивость, выдержка, самообладание, выносливость, чувство долга, сознательность, смелость, ответственность, исполнительность, добросовестность, дисциплинированность и т.д.).

Л.Э. Кузнецова описывает психологические качества, которые характеризуют волевою устойчивостью, в числе которых: высокая степень исполнительности, стойкость (высокая работоспособность) в условиях продолжительной, усиленной физической и психической загруженности, способность поддерживать оперативную значимость и результативность деятельности; способность сохранять устойчивость к стрессам, высокий уровень эмоционального и поведенческого самоконтроля, самообладание, способность контролировать неожиданные непроизвольные реакции; высокая адаптивность психики (сила, уравновешенность, подвижность, активность, динамизм процессов, происходящих в нервной системе человека); упорство (твердость), умение, несмотря на многие трудности, достичь поставленной цели, исполнить решение, завершить начатую работу; выносливость, самоконтроль, который проявляется в способности контролировать возникновение негативных психических состояний, чувств, мешающих достижению цели [4].

Концептуально-теоретический аспект психологических особенностей личностного профиля юриста в исполнительской деятельности основывается на полном понимании концепции профессии – представлений о ее сущности, ее роли, результирующей идеал профессионального поведения.

Следовательно, следующей немаловажной составляющей при построении личностного профиля юриста в исполнительской деятельности являются психические познавательные процессы. Знание психических познавательных процессов в исполнительской деятельности, таких как: ощущения (сенсорика), восприятия, внимания, памяти, мышление и воображения необходимо в исполнительской деятельности юристов. Рассмотрим эти процессы более подробно.

Ощущения и восприятия. Знание механизма и характеристик ощущений (зрительных, слуховых и т.д.) помогают юристу правильно оценивать свидетельские показания, подзащитных и других участников правового процесса (уголовного, административного, гражданского, трудового и т.д.). В отличие от ощущений, восприятие приводит к целостному взгляду на предмет, ситуацию.

Память. В исполнительской деятельности юристов память должна обладать достаточным объемом, силой запоминания, высокой мобилизацией, чтобы точно и своевременно воспроизвести необходимую информацию и факты. Память особо важна в оперативно-розыскной деятельности. Умение извлекать информацию из памяти, применяя знание технологии запоминания, сохранения и воспроизведения, является профессионально необходимой особенностью юристов при исполнении следственной деятельности, оперативно-розыскной деятельности, прокурорской, судейской и адвокатской деятельности [4].

Мышление. В исполнительской деятельности юристов мышление способствует решению трудных и проблемных ситуаций, включающих ряд альтернативных решений, помогающих оценить эти события и понять их юридические последствия. Безусловно, логическое мышление у юристов является важным процессом. Дискуссионное мышление у юристов важно при доказывании вины обвиняемого, при выяснении обстоятельств преступления, при изучении гражданско-правовых дел, требующих детального анализа, выявления взаимосвязей и несоответствий в тех или иных фактах. Поэтому мышление юристов должно отличаться когнитивной активностью, эффективностью генерации идей, масштабом и охватом, альтернативностью и рефлексивностью, самостоятельностью, гибкостью и подвижностью.

Воображение. Особенно ярко этот психический познавательный процесс проявляется при исполнении следственной и оперативно-розыскной деятельности. Недостаток необходимой информации, загадка ситуации призывают следователя структурно представить механизм совершенного деяния, мысленно сформировать образ разыскиваемого преступника. Воображение в некоторой степени восполняет недостающие сведения, благодаря чему усиливается мышление следователя, дознавателя, помогая им находить правильные решения, а так же видеть результат своих действий. Профессионально важной чертой личности юриста также является творческое воображение.

Внимание. В исполнительской деятельности юристов внимание напрямую влияет на качество исполнения их обязанностей. Способность юриста распределять внимание является ключевой квалификацией юриста, особенно в ситуациях загруженности и напряжения. При активном участии в деятельности внимательность зарождается и развивается в силе воли, решимости и осознании важности оперативных задач, которые юрист должен решить при исполнении.

Таким образом, психические познавательные процессы являются неотъемлемой составляющей личностного профиля юриста в исполнительской деятельности, поскольку их осознание необходимо как при оценке показаний конкретного участника юридического процесса, роста результативности своей исполнительской деятельности, так и потому, что они взаимосвязаны с интеллектом, осведомленностью различных участников уголовного, гражданского, административного судопроизводства.

Еще одной составляющей при построении личностного профиля юриста в исполнительской деятельности являются психические эмоциональные состояния, поскольку они оказывают непосредственное влияние на результативность работы и являются ключом развития межличностных отношений юристов исполнительской деятельности в части установления психологического контакта и взаимопонимания между ними (например, между судьей и адвокатом, между судьей и прокурором, между прокурором и адвокатом и т.д.).

В этой связи умение справляться со своими эмоциями и чувствами является очень важным навыком юриста. Это отражается как умение оценивать эмоциональные состояния и переживания других лиц, давать психолого-правовую оценку их поведению и действиям.

Юристы в исполнительской деятельности подвержены психическим эмоциональным состояниям, которые негативно сказываются на результате их труда. К таким состояниям относятся: тревожное состояние, страх, стресс и сопутствующие ему состояния депрессии, фрустрации, аффекта, страдания.

Постоянное состояние эмоциональной напряженности, депрессии, может перейти в состояние фрустрации, что способствует проявлению состояния аффекта. Понятие «состояние аффекта» присутствует в уголовном законодательстве.

Страдания представляют собой негативные эмоциональные переживания, которые могут возникнуть в результате событий, влияющих на чувства и эмоциональное состояние человека, наносят ущерб его психике, влияют на настроение, здоровье, самочувствие, структуру личности. Так, законодатель устанавливает два типа таких эмоций: нравственно-психические страдания и физические страдания [4].

Таким образом, понимание юристами роли эмоциональных состояний в исполнительном административном, гражданском и уголовном процессах, помогает им объективно оценивать действия и деяния людей, их мотивацию, принимать правильные решения в своей исполнительской деятельности.

И наконец, также важной составляющей при построении личностного профиля юриста в исполнительской деятельности является социально-психологические установки и ценностные ориентации личности. Т. С. Пухарева при изучении ценностных ориентаций в контексте личностного профессионального развития подчеркивает, что важные ценности для юриста служат неким стимулом для исполнительской деятельности и служат ориентиром саморазвития и самореализации [6].

Таким образом, социально-психологические установки и ценностные ориентации являются органически заложенными явлениями в личность, которые помогают им формировать и определять свой статус в профессиональной деятельности юристов.

Выводы. Вышеизложенный теоретический анализ современной психологической литературы позволяет выделить четыре главных психологических составляющих личностного профиля юриста в исполнительской деятельности:

1. Личностные психологические особенности (индивидуальные профессионально значимые психологические качества), представляющие собой последовательные характеристики психических действий, которые имеют отношение к конкретной профессии юриста в исполнительской деятельности.

2. Познавательные психологические особенности (психические познавательные процессы), знание и осознание которых необходимо в исполнительской деятельности юристов, таких как: ощущения (сенсорика), восприятия, внимания, памяти, мышление и воображения.

3. Эмоциональные психологические особенности (психические эмоциональные состояния), понимание которых в исполнительном административном, гражданском и уголовном процессах, помогает юристам объективно оценивать действия и деяния людей, их мотивацию, принимать правильные решения в своей исполнительской деятельности.

4. Этические психологические особенности (социально-психологические установки и ценностные ориентации), лежащие в основе мотивов профессиональной деятельности, являются органически заложенными явлениями в личность, которые помогают им формировать и определять свой статус в профессиональной деятельности юристов.

Литература:

1. Васильев В.Л. Юридическая психология. 5-е изд. доп. и перераб. / В.Л. Васильев. – СПб.: Питер, 2005. – С. 220-224.

2. Гулидова Н.В. Психологическая составляющая в системе подготовки студентов к деятельности в сфере правосудия: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07 Ставрополь, 2006.

3. Китова Д.А., Семенова Ф.О. Феномен сознания как предмет психологического анализа // Вестник Университета Российской академии образования. 2019. № 4. С. 49-54

4. Кузнецова Л.Э. Основы юридической психологии: учебно-методическое пособие. – Казань: Изд-во «Бук», 2017. – 58 с.

5. Петрова Е.С., Антиперович Е.Г. Психологические особенности миссии и индивидуальных качеств субъекта юридического труда // Сборник трудов конференции Института бизнеса, психологии и управления. – М., 2018. С. 180-184.

6. Пухарева Т.С. Социально-психологические установки и ценности в контексте профессионального развития юристов // Прикладная юридическая психология. 2016. №1. С. 53-61.

7. Пухарева Т.С., Улитин И.Н. Саморазвитие юристов на разных этапах профессионализации // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2019. №2 (25). С. 322-331.

8. Семенова Ф.О., Узденова А.М. Особенности психологической структуры исполнительской деятельности студентов вуза // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2011. № 12. С. 108-114.

9. Семенова Ф.О., Узденова А.М. Исполнительская деятельность в языковых фреймах // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2013. № 10 (104). С. 144-148.

10. Семенова Ф.О. Социально-психологические предикторы профессиональной успешности личности // Семья и личность: проблемы взаимодействия. 2018. № 10. С. 98-104.

11. Дихтяренко В.И. Психологические аспекты профессиональной деятельности юристов // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. LXV междунар. студ. науч.-практ. конф. № 5(65). URL: [https://sibac.info/archive/guman/5\(65\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/5(65).pdf) (дата обращения: 02.02.2020)

УДК 159.9

соискатель кафедры общей и прикладной психологии Богданова Екатерина Анатольевна
 Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург),
 Федеральное казенное учреждение Исправительная колония №7 Управления Федеральной службы исполнения наказаний по городу Санкт-Петербургу и Ленинградской области (г. Санкт-Петербург)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЦ СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА, НАХОДЯЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ИЗОЛЯЦИИ. СОВЕРШИВШИХ НАСИЛЬСТВЕННЫЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ ПРОТИВ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье описываются выявленные психологические особенности лиц совершивших насильственные преступления против личности. Представлены статистически значимые различия, полученные у исследуемых групп. Приведены рекомендации по работе с данным контингентом.

Ключевые слова: психологические особенности, осужденные, средний возраст, социальная изоляция, насильственные преступления, адаптация.

Annotation. The article describes the identified psychological characteristics of individuals who have committed violent crimes against the individual. Statistically significant differences obtained from the studied groups are presented. Recommendations on working with this contingent are given.

Keywords: psychological features, convicted, average age, social isolation, violent crimes, adaptation.

Введение. Исследование личности очень сложный и интересный процесс, он позволяет раскрыть многогранность и уникальность каждого отдельного индивида. Большое количество работ направлено на изучение личности преступника: Ю.А. Клейберг, В.Ф. Пирожков, А.Д. Глоточкин, Ч. Ламброзо, М.Ю. Антонян, М.И. Еникеев, В.Е. Эминов, Е.В. Змановская, В.Д. Менделевич, Ю.А. Дмитриев, Б.Б. Казак, А.Н. Баламут, И.И. Аминов и т.д.

В научной литературе статью 105 (убийство), 111 ч.1-3 (умышленное причинение тяжкого вреда здоровью) и 111 ч.4 (умышленное причинение тяжкого вреда здоровью, повлекшее по неосторожности смерть) УК РФ объединяют в одну группу лиц совершивших насильственные преступления против личности. Так, осужденных отбывающих наказание по статье 105 и 111 УК РФ, характеризуют как лиц, у которых ярко выражены агрессивность, враждебность, уклонение от контактов, замкнутость, внутренняя напряженность, тревожность [1, 2, 5]. Однако, полученные результаты в ходе проведенного исследования, показали статистически значимые различия между группами лиц, осужденных по статье 105 УК РФ и осужденных по статье 111 ч.1-3 и 111 ч.4 УК РФ. Сравнительный анализ, проведенный между группами осужденных по статье 111 ч.1-3 и 111 ч.4 УК РФ, значимых различий не выявил. Поэтому в дальнейшем исследовании данные группы будут рассматриваться как единая.

Изложение основного материала статьи. В представленной работе, для определения психологических особенностей осужденных по статье 105, 111 ч.1-3 и 111 ч.4 УК РФ, были использованы следующие методики: характерологический опросник К. Леонгарда; методика К. Томаса «Стили поведения в конфликтной ситуации»; Самоактуализационный тест (САТ); методика «Индекс жизненного стиля» (ИЖС) в апробации Л.И. Вассермана; методика «Стратегии совладающего поведения» (ССП) в апробации Л.И. Вассермана; методика диагностики степени готовности к риску А.М. Шуберта (PSK); методика определения ценностных ориентаций М. Рокича; Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина.

В исследовании принимали участие лица среднего возраста, находящиеся в условиях социальной изоляции, осужденные по статье 105 УК РФ (убийство), статье 111 ч.1-3 УК РФ (умышленное причинение тяжкого вреда здоровью) и статье 111 ч.4 УК РФ (умышленное причинение тяжкого вреда здоровью, повлекшее по неосторожности смерть потерпевшего) Федерального казенного учреждения Исправительной колонии №7 Управления Федеральной службы исполнения наказаний по г.Санкт-Петербургу и Ленинградской области, в количестве 150 человек, а также лица среднего возраста, ранее не привлекавшиеся к уголовной ответственности, работники Совмещенного трамвайно – троллейбусного парка (СТТП) №10 в количестве 40 человек, в возрасте от 26-46 лет.

В ходе проведенного исследования, с помощью параметрического критерия t-Стьюдента и непараметрического критерия U-Манна-Уитни, были выявлены статистически значимые различия у осужденных по статье 105 УК РФ по показателям сензитивность к себе ($t=2,318$, $p=0,023$), ценностные ориентации ($t=-2,386$, $p=0,019$), избегание ($U=688,500$, $p=0,010$). Полученные данные характеризуют осужденных по статье 105 УК РФ, как лиц, обладающих высокой чувствительностью к собственным переживаниям и потребностям. Волнообразной сменой настроения и поведения, чаще прибывая в подавленном состоянии, сосредоточившись на своих внутренних переживаниях. Испытуемым кажется, что общество не понимает их и не воспринимает, что окружающие относятся к ним недоброжелательно, из-за этого им трудно наладить общение, поскольку обследуемые считают, что весь мир противостоит им одним, в результате чего возможно недовольство собой, которое может получить разрядку через направленную агрессию на раздражающий объект. Осужденным по статье 105 УК РФ характерно повышенное осознание своей ценности и не сформирована установка относительно ценности жизни другого человека.

Полученные данные по методике (МЛО) «Адаптивность» свидетельствуют о том, что личностный адаптационный потенциал ($t=4,541$, $p=0,000$), поведенческая регуляция ($t=4,598$, $p=0,000$), моральная нормативность ($t=4,324$, $p=0,000$), осужденных по статье 105 УК РФ, находятся на среднем уровне, коммуникативные способности ($U=809,500$, $p=0,121$) на низком уровне развития. Результаты, полученные с помощью данной методики, являются обратными, высокий балл по показателю несет в себе низкое значение параметра. Лица данной группы обладают невысокой эмоциональной устойчивостью, конфликтны, могут допускать асоциальные поступки. Полученные значения по поведенческой регуляции и моральной нормативности говорят о нестабильности протекающих психических процессов и способности проявлять асоциальное поведение, т.к. у индивидов слабо выражены морально-нравственные нормы поведения и отношения к требованиям социального окружения. Они не способны адекватно воспринимать свою

социальную роль в обществе. Низкий уровень развития коммуникативных способностей говорит о затруднении в построении контактов с окружающими, о проявлении агрессивности и повышенной конфликтности.

В ходе анализа полученных данных с помощью методики М.Рокича, было выяснено, что осужденные по статье 105 УК РФ, предпочитают такие терминальные ценности как: здоровье (3,6) и жизненная мудрость (6,26). Предпочитаемой инструментальной ценностью является воспитанность (6,48). Полученные данные говорят о направленности личности испытуемых на свои физиологические потребности, без учета социального окружения.

Сравнительный анализ психологических особенностей лиц среднего возраста, находящихся в условиях социальной изоляции, осужденных по статье 111 ч.1-3 и 111 ч.4 УК РФ с лицами среднего возраста, ранее не привлекавшимися к уголовной ответственности, показал следующие результаты. В ходе проведенного исследования, с помощью параметрического критерия t-Стьюдента и непараметрического критерия U-Манна-Уитни, у лиц среднего возраста, находящихся в условиях социальной изоляции, осужденных по статье 111 ч.1-3 и 111 ч.4 УК РФ, были выявлены статистически значимые различия таких показателей как: эмотивный тип акцентуаций ($U=1844,000$, $p=0,464$), приспособление ($t=3,594$, $p=0,000$), конфронтация ($t=-2,006$, $p=0,047$), принятие ответственности ($U=1673,500$, $p=0,129$), контактность ($t=-2,785$, $p=0,006$), креативность ($t=2,930$, $p=0,004$), познавательная потребность ($U=1911,000$, $p=0,677$).

Лица среднего возраста, находящиеся в условиях социальной изоляции, осужденные по статье 111 ч.1-3 и 111 ч.4 УК РФ, отличаются повышенной лабильностью эмоциональной сферы, потребность в сочувствии и сопереживании, умении слушать со стороны социального окружения. В то же время обследуемые испытывают сложности в установлении эмоциональных контактов с другими людьми. Попадая в конфликтную ситуацию, стараются уйти от проблемы, приспособиться к сложившейся ситуации для сохранения статуса своего «Я» и поддержки социальных отношений. Принимают ответственность за совершенные деяния. Обладают творческой направленностью, а также испытывают желанием учиться чему-то новому, постигать ранее не известные знания.

Личностный адаптационный потенциал ($t=4,168$, $p=0,000$), моральная нормативность ($t=3,216$, $p=0,002$), поведенческая регуляция ($U=1157,500$, $p=0,000$) лиц среднего возраста, находящихся в условиях социальной изоляции, осужденных по статье 111 ч.1-3 и 111 ч.4 УК РФ находится на среднем уровне. Полученные результаты говорят о явных признаках присутствия акцентуаций характера, которые в привычных условиях частично компенсированы и могут проявляться при смене деятельности или появлении экстремальной ситуации. При таком показателе личностного адаптационного потенциала, возможны нервно-психические срывы, проявление агрессии и конфликтности, проявление асоциального поведения. Коммуникативные способности ($U=1657,500$, $p=0,113$) осужденных по статье 111 ч.1-3 и 111 ч.4 УК РФ, находятся на низком уровне, что указывает на возникновение трудностей при взаимодействии с окружающими.

Полученные результаты личностного адаптационного потенциала у лиц среднего возраста, находящихся в условиях социальной изоляции, осужденных по статье 105, 111 ч.1-3 и 111 ч.4 УК РФ, можно объяснить тем, что сила воздействия мест лишения свободы различна в зависимости от возраста, пола, количества судимостей. Впервые осужденные к лишению свободы особенно трудно переносят начальный период, тогда как среди лиц, имеющих две и более судимости, их меньше. Это объясняется тем, что у неоднократно отбывавших лишение свободы, имеются четкие представления об обстановке в исправительном учреждении, накопленный опыт их предыдущей адаптации. Осужденные за насильственные преступления характеризуются большими сроками лишения свободы. Соответственно, чем больше срок осужденный отбывал в исправительном учреждении, тем быстрее у него срабатывает механизм адаптации при повторном лишении свободы.

Анализ результатов полученных с помощью методики М. Рокича показал, что наряду с предпочитаемыми терминальными ценностями, такими как: здоровье (3,23), и жизненная мудрость (6,40), осужденные по статье 111 ч.1-3 и 111 ч.4 УК РФ предпочитают такие ценности как: любовь (5,70) и счастливая семейная жизнь (6,0). Предпочитаемой инструментальной ценностью для лиц среднего возраста, находящихся в условиях социальной изоляции, осужденных по статье 111 ч.1-3 УК РФ является аккуратность (6,40), как способ достижения желаемого, с помощью четко организованного пространства и поддержания его системности. Для осужденных по статье 111 ч.4 УК РФ – воспитанность (5,48), как способ организации взаимодействия между людьми, умения вести себя в соответствии с нормами поведения.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование показало значимые отличия между группами лиц среднего возраста, находящимися в условиях социальной изоляции, осужденными по статье 105 и осужденными статьям 111 ч.1-3 и 111 ч.4 УК РФ. Осужденные по статье 111 ч.1-3 и 111 ч.4 УК РФ оказались более восприимчивыми для проведения коррекционных работ. С помощью коррекционных методов возможно исправление данного контингента с последующей успешной адаптацией на свободе. Для этого работу необходимо выстроить на позитивных, доверительных отношениях. Эмоциональной отзывчивостью, сочувствием и сопереживанием в данном случае можно достичь того, что не удастся сделать никакими другими способами, так как у испытуемых потребность в сочувствии и сопереживании ярко выражена. У осужденных по статье 111 ч.1-3 и 111 ч.4 УК РФ проявились творческие способности через «Креативность», а также желание учиться чему-то новому, приобретать новые знания. Шкала «Принятие ответственности» предполагает признание индивидом своей роли в возникнувшей проблемной ситуации и ответственности за ее решение. Очень важно добиться у осужденного истинного признания вины и раскаяния, так как правильное восприятие наказания осужденным возможно только при возникновении «установки раскаяния». [4]. Несмотря на сильное накопление отрицательных эмоций, нервно-психическую напряженность раздражительностью, повышенную тревожность и возбудимость, которые могут способствовать нарушению режима, испытуемые, как стиль поведения в конфликтной ситуации, выбрали «Приспособление». Такое поведение способствует соблюдению режимных требований, но совершенно не подходит, чтобы освоится на свободе. Поэтому необходимо обучить данную группу испытуемых стилю поведения «Сотрудничество» опирающемуся на баланс интересов и признания ценности межличностных отношений. Основной упор коррекционной работы надо направить на поддержание и укрепление ценностей «Любови» и «Счастливой семейной жизни». Коррекционную работу, необходимо строить на развитие и поддержание самой важной общественной ценности – семья. Семья, - это то, что определяет социальный статус человека, дает ощущение поддержки, помогает справляться с трудностями, ради чего хочется жить и добиваться высоких результатов.

Надлежит формировать жизненный сценарий осужденных, который в последующей работе можно попытаться изменить с их же помощью.

Психологам при работе с осужденными по статье 105 УК РФ, в первую очередь необходимо нормализовать эмоциональное состояние, снизить нервно-психическое напряжение, высвободить накопившиеся отрицательные эмоции. Затем с помощью подобранных методов способствовать изменению ложно сформулированных представлений о том, что социальное окружение настроено против них самих, что мир не противостоит только им одним. Помочь найти наиболее конструктивные способы выхода из конфликтных ситуаций. Коррекционную работу направлять на переубеждение, под которым понимается коренное изменение взглядов и убеждений, зарождение сомнения в их истинности. Работать над формированием ценностно-смысловых ориентаций, т.к. у данной группы обедненная ценностная сфера. По мнению А.Г. Здравомыслова [6], ценности выступают важным связующим звеном между обществом, социальной средой и личностью, ее внутренним миром. Основной упор в коррекционной работе необходимо делать на формирование семейных ценностей - счастливой семейной жизни, любви духовной и физической, а также уважении к своим родным и близким. Сформировать в качестве ценности трудолюбие, как источник получения заработка честным, законным способом. Определить как ценность небольшой круг хороших и верных друзей, поведение которых социально одобряемо обществом. Выработать как ценность, такие качества, как ответственность, чувство долга, сдержанность, чуткость, терпимость к взглядам и мнениям других, умение понять чужую точку зрения, уважать интересы, обычаи, привычки других людей.

Литература:

1. Антонян Ю.М. Криминология: Учебник для бакалавров / Ю.М. Антонян. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2012. – 523 с.
2. Антонян Ю.М. Личность преступника: криминологическое исследование / Ю.М. Антонян, В.Е. Эминов. – М.:Норма: Инфра-М, 2010. – 368 с.
3. Губин В.А. Психология трудовой деятельности закрытых коллективов: автореферат дис. ... доктора психологических наук: 19.00.03 / С.-Петербург. гос. ун-т. - Санкт-Петербург, 1996. - 32 с.
4. Губин В.А., Борохов А.Д. Методы экспресс-диагностики отклоняющегося поведения у лиц призывного возраста (социально-психологические и судебно-психиатрические аспекты): методические рекомендации. – Ленинград: Полит. упр. ЛВО, 1990. – 84 с.
5. Дмитриев Ю.А. Пенитенциарная психология / Ю.А. Дмитриев, Б.Б. Казак. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 681 с.
6. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. - М.: Политиздат, 1986. - 221 с.

Психология

УДК 159.9

**старший преподаватель кафедры практической
и специальной психологии Ганпанцурова Ольга Борисовна**

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

КОММУНИКАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ И ИХ РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье анализируется специфика формирования коммуникативных компетенций в процессе профессионализации студентов разных профессиональных направлений. Обозначаются современные вызовы к процессу профессионализации для успешного усвоения студентами различных направлений профессиональных компетенций в рамках образовательного процесса, которые ориентированы на формирование навыков коммуникации в условиях медиареальности, с обязательным акцентом на навыки межличностного общения.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, профессионализация, навыки, студенты, soft skills.

Annotation. The article analyzes the specifics of the formation of communicative competencies in the process of professionalization of students of different professional areas. The article identifies modern challenges to the process of professionalization for successful mastering of various areas of professional competence by students in the educational process, which are focused on the formation of communication skills in the conditions of media reality, with a mandatory emphasis on interpersonal communication skills.

Keywords: communicative competence, professionalization, skills, students, soft skills.

Введение. На сегодняшний день, для того чтобы специалисту той или иной сферы деятельности соответствовать всем современным тенденциям и требованиям рынка труда, чтобы достигать поставленных профессиональных целей, необходимо не только грамотно использовать знания в рамках профессиональной деятельности, но и необходимо постоянно развивать компетенции, которые способствуют повышению коммуникативной эффективности – это сегодня диктует время для конкурентоспособности любого профессионала. Это коммуникация в «субъект-субъектном» поле общения, а также в сфере современного мессенджер-пространства, что является необходимым культурным пластом взаимодействия в цифровом постмодернизме (возможно и постпостмодернизме). Современная информационная среда и мировая социально-экономическая ситуация создаст новые вызовы, которые влияют на будущее современной молодежи.

Изложение основного материала статьи. Динамичные, даже стремительные темпы современной жизни и профессиональной деятельности требуют от современных специалистов различных направлений умения быстро вливаться в производственный коллектив, адаптироваться в нем и справляться с многозадачностью, в условиях постоянного приёма и переработки огромного количества информации. Работа в команде для достижения общего результата, где возможны различные интеракции между людьми: профессиональные дискуссии, публичные презентации, предъявление содержательной критики, конфликты и стратегическая конкуренция, принятие точки зрения партнера по общению для рационального решения или компромисса и

др., – это сегодня характеристики, которые необходимо «нарабатывать» для роста, престижа и потенциала специалиста во многих сферах деятельности. Коммуникативная компетентность в рамках многих специальностей, в современных условиях необходима также как профессиональные знания и умения, а иногда и вовсе становится основной составляющей профессиональной компетентности специалиста. Овладение навыками общения, их эффективное применение может сыграть решающее значение в профессиональной адаптации, в карьерном продвижении и наконец, личностной реализации человека. Важно понимать, что приобретение таких навыков (в процессе профессионализации) не происходит стихийно или само собой, они развиваются в ходе систематической целенаправленной (выстроенной с учетом специфики будущей специальности) подготовки [3].

Значимыми коммуникативными компетенциями для развития специалиста в профессиональной сфере, являются *soft skills* («мягкие» навыки) – это: диалоговые навыки, навыки медиаторства, коммуникация в команде, ораторское мастерство, асертивная коммуникация и др. *soft skills* – общепринятое понятие описывающее личные качества, которые позволяют человеку эффективно и гармонично взаимодействовать с другими людьми, но единого, универсального определения не существует. В научном дискурсе, в последнее время встречается обозначение *soft skills* как навыков XXI века, которые необходимы современному человеку как атрибуты общества настоящего и будущего. Навыки XXI века охватывают критическое, творческое и изобретательское мышление, навыки работы с информацией, интерактивные и коммуникативные навыки, гражданскую и кросс-культурную грамотность, а также эмоционально-поведенческие навыки [8]. *hard skills* («твердые» навыки) – это навыки, которые в отличие от *soft skills* навыков возможно определить, замерить и наглядно продемонстрировать, это и профессиональные умения и знания. Профессиональные знания и различные *hard skills* навыки, без сомнения, являются важной основой для достижения профессионализма в любой сфере деятельности. Профессионализм сложно определяем как феномен, но возможно предположить что это – совокупность психофизиологических, психологических и личностных характеристик индивида, которые в процессе профессионализации, а затем в процессе профессиональной адаптации и профессионального обеспечивают качественно новый, эффективный и творческий уровень решения любых задач в особых условиях. Поэтому правомерно говорить о гармоничном формировании сочетания *hard skills* и *soft skills* в процессе профессиональной подготовки. Сегодня профессионал (во многих сферах деятельности) – это во многом публичный специалист, умеющий быстро находить выход из различных коммуникативных ситуаций (как в межличностном так и в «виртуальном» общении), умеющий работать в команде. Сегодня в разных профессиональных направлениях востребованы и необходимы творческие люди, преодолевающие границы средних возможностей, активные и предприимчивые [12].

Из вышесказанного можно заключить, что вхождение в мир супертехнологического прогресса у молодых специалистов потребует сформированных ключевых компетенций: социально-информационных, когнитивных, поведенческих, эмоционально-регуляторных, коммуникативных, специализированно-профессиональных и др. В данном обсуждении среди основных компетенций выделены коммуникативные компетенции, как ключевые в силу ряда причин. Первая и наиболее значимая – это вызовы времени от профессионально деловых сфер, так как на рынке труда отмечается проблемное поле дефицита выпускников вузов, у которых сформированы коммуникативные навыки (часто все сводится к личностным характеристикам человека). Особенно если речь идет о сферах деятельности, где коммуникация является основой профессионального процесса. Современные выпускники вузов часто становятся неконкурентоспособными, поскольку приобретенные за годы обучения в университете *hard skills* навыки стремительно устаревают, а *soft skills* не сформированы на высоком уровне, следовательно, выпускники сами остро ощущают свою некомпетентность и не всегда способны вступать в конкурентные споры на рынке труда [6].

Вторая важная причина – это потребность в пересмотре самого процесса профессионализации в современном образовании. Если говорить о процессе профессионализации как о периоде развития практических знаний и умений, которые детерминируют успех в профессиональной, общественной и личной жизни человека, то ключевой является коммуникативная компетентность, как основа межличностного взаимодействия.

Третий аспект для выдвижения коммуникативной компетентности, как остро необходимой для современного человека заключается в понимании коммуникации не как обмена знаниями и информацией между общающимися посредством общей системы символов или знаков. Коммуникация сегодня не сводится к вербальному общению, к межличностному взаимодействию, это более сложный способ и условие существования любого современного, макро- или микрочеловеческого общества в свертехнологичной реальности.

Аналитики World Economic Forum составили прогноз, в котором перечислили десять ключевых компетенций, которые будут востребованы в ближайшем будущем у специалистов разных видов деятельности [10]. В данном прогнозе проанализированы *soft skills* компетенции, среди которых присутствуют: умение решать сложные задачи, наличие критического мышления, креативность, убедительная коммуникация и межличностные навыки [1].

Канардов И. активно исследует психологические составляющие *soft skills* и относит к числу актуальных социальных навыков: умение убеждать, находить подход к людям, лидировать, межличностное общение, ведение переговоров, процессов, работу в команде, личностное развитие, управление временем, эрудированность, креативность и др. Перечисленные актуальные социальные навыки сегодня необходимо приобретать каждому с момента получения первого социального опыта. А далее в рамках профессионально-личностного становления формировать индивидуально-ориентированные навыки необходимые для каждой конкретной деятельности. Коммуникативные навыки, как основу для любого профессионального личностного общения возможно формировать с самых первых этапов социализации, как основу для дальнейшего развития всех остальных социальных навыков (как и всех других *soft skills* навыков) в рамках компетентностного образовательного пространства в свертехнологичном инновационном обществе [4].

Современные исследователи считают, что некоторые элементы *soft skills* навыков являются основополагающими навыками, которые способствуют обучению и развитию человеческого капитала, необходимых для инновационного общества [7]. Обозначены пять ключевых вызовов, которые диктует современное пространство человеку. Первый значимый вызов – это несоответствие между формальным образованием и потребностями инновационного общества. Императив инновационного развития в России в

числе ключевых ставит задачу подъема образования. Именно образование – как система формирования интеллектуального капитала нации создает базовые условия для пересмотра образовательных программ, где должны быть максимальным образом отражены компетенции с элементами soft skills навыков для каждого конкретного профессионального направления. Второй значимый вызов современности – это переход от того, не чему учится современный человек, а как он учится. Современное образование важно не только получением знаний, оно важно нетворкингом, теми связями, которое оно дает. Умение структурировать знания, «склеивать» их в глобальном информационном пространстве сегодня должно формироваться в образовательном процессе, начиная с самого раннего возраста. Третий вызов обозначен как связь между цифровыми технологиями и содержанием любой деятельности в которую включён современный человек. Важной задачей для современного образовательного пространства является повышение уровня познавательных способностей обучающихся через использование цифровых технологий. Коммуникативные компетенции должны формироваться с учетом использования цифровых технологий, необходимо прививать умения ориентироваться в особенностях общения в информационном пространстве, информационной активности и медиаграмотности. Четвертый вызов современности – это изменение представлений о пространстве-времени обучения, сегодня расставлен акцент на обучение на протяжении всей жизни. Lifelong Learning – это концепция перманентного поиска новых знаний, овладения новыми умениями и навыками. Данный поиск вдохновляется как профессиональными, так и личными причинами. Подобный образ жизни современного человека способствует его профессиональному росту и конкурентоспособности на рынке труда, и при этом является важнейшей детерминантой для личностного роста. Пятый вызов современных реалий говорит о потребности развития soft skills навыков у каждого специалиста, вне зависимости от стиля деятельности, так как они позволяют быть успешным независимо от специфики и направления, в котором работает человек. Soft skills – это то, что может «взять с собой» любой профессионал, меняя место работы или сферу деятельности. Это навыки, которые повышают эффективность выполняемой работы и взаимодействия с другими людьми. Формирование навыков коммуникации как элемента soft skills, должно стать одним из стратегических инновационных приоритетов для образовательного пространства современного общества [11].

Сегодня в Российском научном сообществе активно рассматриваются вопросы связанные с коммуникативным образованием как основой для современных компетенций в любом профессиональном направлении. Однако, несмотря на изменения, происходящие в российском образовании, эта область все еще остается несколько «неопределенной-неопознанной», как охарактеризовала эту ситуацию Матяш О.И., говоря о том, что мало эмпирических исследований посвящено коммуникативному обучению. В связи с этим автор активно исследует два вопроса: первый – это необходимость дискуссии российских педагогов о коммуникативном обучении; и второй вопрос – это как они рассматривают необходимость коммуникативного образования на университетском уровне, в рамках различных профессиональных направлений [9].

Возникает необходимость обсуждения возможных методов развития soft skills навыков в процессе профессионализации, с учетом важности формирования коммуникативных компетенций.

Самообучение – представление студентам заданий с указанием источников, для самостоятельного построения моделей успешного поведения. Чтение литературы, прослушивание вебинаров в рамках заданных тем, которые помогают определиться с пониманием набора элементов soft skills необходимых для успешного профессионального становления. Включение студентов в различного рода проектно-исследовательскую деятельность, для повышения собственной эффективности в решении интеллектуальных задач. Так же для практики межличностного взаимодействия с различными преподавателями и специалистами в рамках работы над проектом, приближаясь к формированию своей профессиональной траектории становления ещё в процессе обучения. Задания, направленные на формирование рефлексивных навыков, например написание эссе на темы, которые помогают проанализировать сильные и слабые стороны коммуникации в различных социальных ситуациях [5].

Структурирование обратной связи – при составлении программ различных дисциплин учитывать время и способы для предоставления обратной связи обучающимся. Обратная связь должна быть как содержательная, так и эмоциональная, также важно чтобы, в эмоциональной обратной связи участвовали не только преподаватели, но и студенты всей группы. Содержательная обратная связь может осуществляться во фронтальном и оперативном индивидуальном опросе, в периодической постановке вопросов на выяснение понимания и анализа учебного материала. При помощи содержательной обратной связи в процессе интерактивного взаимодействия возможно прояснить научились ли студенты, рассуждать, делать выводы, критически анализировать информацию, обобщать, конкретизировать или сопоставлять факты. Эмоциональная обратная связь должна формироваться в различных тренинговых программах таких как: «Психология общения», «Личностно-рефлексивный тренинг», «Тренинг эмоциональной регуляции», «Коммуникация в конфликтных ситуациях», «Тренинг ассертивности» и др. Набор и количество тренингов, для формирования коммуникативных компетенций может быть логически выстроен и лонгитудно распределен в процессе профессионализации с учетом специфики приобретаемой профессии.

Обучение на опыте и нетворкинг – современное образование важно не только получением знаний, оно важно нетворкингом, не в понимании налаживания связей для общения по разработанным схемам и правилам, а как говорилось ранее, – современное образование ценно теми информационными связями, которое оно дает. Умение структурировать знания, «склеивать» их в глобальном информационном пространстве, а затем применять их в различных ситуациях общения, на разных социальных уровнях. Возможна форма анализа, выделения моделей успешного поведения и коммуникации специалистов, обладающих высоким уровнем профессиональных компетенций. Это общение с тьютерами групп, руководителями разного вида практики, ценно общение с преподавателями – практикующими специалистами, работа с наставниками, стажировки и др.

Специальные задания – это специально разработанные упражнения, задачи, кейсы (исследование конкретных ситуаций с предложением оптимальных путей решения) для работы на лекциях, семинарах, лабораторных занятиях, формирующие определенные компетенции (в частности и коммуникативные), воспитывающие профессионально-личностные качества. Также возможны специальные задания для «утилизации» или нивелирования вредных привычек, которые могут в последствии выступать психологической детерминантой для формирования отрицательных профессиональных деструкций. Для

формирования коммуникативных компетенций хорошо реализуются кейсы трех типов (структурированные, неструктурированные и «первооткрывательские» или исследовательские). Структурированные кейсы – это короткие, точно изложенные ситуации, с определенным количеством правильных ответов. Решение такого типа кейсов, помогает приобрести навык для конкретной ситуации в рамках трудового процесса. Неструктурированные кейсы – это ситуации, которые описаны с большим количеством данных, участников, например многолетний конфликт между структурными подразделениями в организации с несколькими правильными ответами. Данный тип кейсов помогает формировать нестандартное профессиональное мышление, умение отделить главное в ситуации от второстепенного, навыки общения в сложных ситуациях, со «сложными» во взаимодействии людьми. Первооткрывательские кейсы – это могут быть как простые, конкретные ситуации, так и сложные, нестандартные, но в них всегда должен быть исследовательский вопрос и актуальные исследовательские проблемы. Такие кейсы формируют умение работать в команде, развивают творческие способности, помогают проанализировать специфику профессиональной среды, освоить ассертивный тип общения и навыки медиаторства [2].

Метод анализа сюжетных линий на основе бинарных тематических оппозиций. Это метод сравнения положительных и отрицательных сторон явления, ситуации, сотрудника, команды и пр. Это изучение различного материала через представление его в виде связанного текста, описания, с выявлением эмоционально-личностной значимости. Затем данный текст необходимо представить с переформулированными суждениями, там где положительные суждения подобрать негативные факторы и наоборот. Данный метод помогает осознать многогранность оценки любого процесса или явления, входящих в профессиональный функционал. Развитие ораторского мастерства, грамотное использование профессионального глоссария, нестандартное мышление, толерантность.

Выводы. Четкое определение коммуникативных навыков и их перечень необходимо формулировать только с учетом профессионального направления, а развивать их в процессе профессионализации необходимо как элемент soft skills навыков, где все элементы между собой частично взаимосвязаны. Очень важно понимать что, развитие soft skills навыков – это личный мотив каждого современного студента, и только от него зависит, в какой мере коммуникативные компетенции необходимы ему для успешной реализации в профессиональной конкурентоспособной среде. Но также это современный вызов образовательной среде – новые подходы к процессу профессионализации, к воспитанию специалистов общества сверх информационной активности и медиаграмотности, где только специалисты экспертного уровня, будут востребованы на рынке труда.

Литература:

1. Воронина Е.А., Кунгурова И.М., Рындина Ю.В. и др. Инновационные технологии преподавания иностранных языков в вузе: монография. – Саарбрюккен: LAP LAMBERT, 2013. – 184 с.
2. Деркач А.М. Кейс-метод в обучении // Специалист. — 2010. — N 4. — С. 22-23.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. – М.: Академия, 2007. – 239 с.
4. Канардов И. Soft skills и Hard skills – в чем разница? – [Электронный ресурс] 2018. URL: <http://www.znai.su/statya/soft-skills-i-nard-skills-%E2%80%93vchem-raznica> (дата обращения: 10.02. 2020).
5. Кларин М.В. Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта: монография. – М.: Луч, 2016. – 640 с.
6. Кочергина Н. Планирование развития по компетенциям. Развиваемые и не развиваемые компетенции. – [Электронный ресурс] 2019. URL: www.trainings.ru (дата обращения: 15.02. 2020).
7. Cristobal Cobo (2013). Skills for innovation: envisioning an education that prepares for the changing world, The Curriculum Journal, 24:1, p 67-85, DOI: 10.1080/09585176.2012.744330
8. Lee Wing On (2012). Education for future-oriented citizenship: последствия для образования компетенций XXI века, Азиатско-Тихоокеанский журнал образования, 32: 4, p 498-517, DOI: 10.1080 / 02188791.2012.741057
9. Матяш О.И. (2015). Перспективы российских педагогов в области коммуникации и коммуникативного образования в российских вузах: анализ опроса, Russian Journal of Communication, 7: 1, p 1-26, DOI: 10.1080 / 19409419.2015.1008941
10. Отчет World Economic Forum [Электронный ресурс] 2016. URL: <https://reports.weforum.org/> (Дата обращения: 11.02.2020).
11. Портланд Ю. Что такое soft skills и почему они так важны для карьеры? [Электронный ресурс] 2019. URL: <http://dnevnyk-uspeha.com/rabota-ikarera/chto-takoe-soft-skills-i-pochemu-oni-tak-vazhnyi-dlya-kareryi.html> (Дата обращения: 30.03.2019).
12. Яркова Т.А., Черкасова И.И. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2016. – Том 2. - № 4. – С. 222-234.

Психология

УДК 159.99

кандидат психологических наук **Енгибарян Людмила Сергеевна**

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ К СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ В АСПЕКТЕ ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ В ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности психологической адаптации первокурсников к студенческой среде в аспекте личностного становления в вузовском образовательном пространстве, которая зависит от взаимоотношений «студент-студент», «студент-педагог», создания оптимальных условий, технологий обучения и личностных особенностей молодых людей, при этом необходима единая адаптационная среда, единая целевая программа, комплекс мероприятий по психологической адаптации к новым условиям жизни, обучения и психологической поддержке студентов первого курса.

Ключевые слова: психологическая адаптация, первокурсник, студенческая среда, личностное становление, высшее учебное заведение, образовательное пространство.

Annotation. In the article the peculiarities of psychological adaptation of freshmen to the University environment in the aspect of personal development in University educational space, which depends on the relationship of "student-students", "student-teacher", to create optimal conditions, training techniques and personal characteristics of young people, with the necessary adaptation of a single environment, a single target program, the complex of measures for psychological adaptation to new life conditions, education and psychosocial support for first-year students.

Keywords: psychological adaptation, first-year student, student environment, personal development, higher education institution, educational space.

Введение. В настоящее время к системе подготовки студентов предъявляется ряд требований, позволяющих сформировать специалиста нового типа, отличающегося высоким уровнем образованности и всесторонним развитием личности. На начальном этапе становления такого типа специалиста значительная роль принадлежит психологической адаптации первокурсников к студенческой среде в аспекте личностного становления в вузовском образовательном пространстве.

От того, насколько быстро и легко адаптируется студент-первокурсник к условиям учебного заведения, зависит качество и моральная удовлетворенность обучением, психологический комфорт внутри учебного коллектива и в вузовском образовательном пространстве в целом.

Не вызывает сомнений, что от системы обучения и воспитания студентов вуза, их профессионального и личностного становления зависят судьбы нашей страны. При этом студенческое образовательное пространство - условие формирования этики будущих специалистов, их ценностных ориентаций и норм поведения, деловых и личностных качеств, др.

В этой связи закономерным представляется необходимость изучения психологической адаптации первокурсников к студенческой среде в аспекте личностного становления в вузовском образовательном пространстве, обусловленного недостаточным уровнем теоретическо-методологической разработанности проблемы, что объясняет наличие противоречий субъективного и объективного характера в системе психологического сопровождения студентов младших курсов в период адаптации к вузовской системе обучения, и определяет актуальность настоящей статьи.

Изложение основного материала статьи. Степень научной разработанности проблематики, затронутой нами, предоставляет широкую базу для анализа. Теоретической основой явились труды отечественных и зарубежных ученых по вопросам теории и методологии психологической адаптации первокурсников к студенческой среде высшего учебного заведения, в частности труды О.Ф. Алексеевой, В.Н. Дружининой, Н.Г. Живаев, А.В. Карпова, А.Г. Корниловой, Я.Л. Коломинского, Т.Е. Наливайко, С.Ф. Петровой, Ю.П. Поваренкова, А.А. Смирнова, Е.В. Соболевой, Н.П. Фетискина, О.А. Шумаковой и др.

Методологические аспекты социально-психологических проблем обучения и воспитания рассмотрены в исследованиях М.А. Данилова, Ф.Ф. Королева, М.Н. Скаткина, В.В. Краевского и др.

Психологическая готовность к обучению в высшем учебном заведении исследуется в работах российских ученых: С.Н. Кусакина, И.В. Чикова, Г.П. Шолохова и др.

Общие социальные и психологические аспекты становления личности освещены в «Социальной психологии» Г.М. Андреевой, «Психологии личности и общения» А.В. Батаршева, «Психологии общения» и «Восприятие и взаимопонимание человека человеком» А.А. Бодалева, «Психологии мировоззрения и убеждения личности» Г.Е. Залесского, «Человек развивающийся» В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунова, «В поисках себя. Личность и ее самосознание» И.С. Кона, «Деятельность, сознание, личность» А.Н. Леонтьева и др.

Психологические особенности молодежи, составляющей большинство современного контингента студентов, рассмотрены в работах следующих ученых: В.И. Чупров, Ю.А. Зубок, К. Уильямс, М.А. Гусарова, А.Г. Асмолов и др.

В разработку теоретических основ личностного становления студентов существенный вклад внесли Е.А. Бурдуковская, Н.В. Гришина, Н.Л. Москвичева, Е.Ю. Орехова, В.Е. Погребницкая, М.В. Салитова, С.И. Розум, С.А. Русинова, А.А. Шклярова и др.

Рассмотрению отдельных проблем функционирования студенческой среды высшего учебного заведения как среды развития личности посвящены работы В.В. Андронатий, И.А. Баева, Ю.М. Кондратьев, О.Ю. Маркова, Н.Л. Москвичева, И.М. Слободчиков, В.В. Суворова, В.А. Ясвина, и др.

Различным аспектам психологической адаптации студентов к новым условиям жизнедеятельности в вузе посвящены работы Т.Н. Афониной, Г.В. Брындиной, З.А. Даниловой, Л.С. Елгиной, Т.А. Иваненко, Л. Демина, В.П. Казначеева, В.И. Ковалева, В.И. Медведева, В.И. Уваровой, А.А. Реан, В.Г. Шуметова и др.

Однако, специальных работ, посвященных изучению психологической адаптации первокурсников к студенческой среде в аспекте личностного становления в вузовском образовательном пространстве недостаточно.

Психологическая адаптация первокурсников к студенческой среде в аспекте личностного становления в вузовском образовательном пространстве рассмотрено нами в рамках системного подхода, использованы принципы научности и объективности информации. Так же применялся междисциплинарный подход, так как адаптация первокурсников к вузовской системе обучения изучалась с точки зрения педагогики и психологии личности.

Важным фактором успешной психологической адаптации первокурсников являются студенческая среда высшего учебного заведения и личностные особенности молодых людей.

Высшее учебное учреждение (вуз) – «это учебное заведение, дающее высшее профессиональное образование и осуществляющее научную деятельность» [3].

Студенческая среда – среда развития личности, к значимым компонентам которой можно отнести: мотивационно-ценностный (основополагающие ценности как мотивация для их достижения участниками образовательного процесса), информационно-знанийный (информационный ресурс образовательной деятельности учебного заведения), валеологический (формирование здоровьесберегающего поведения студентов), гуманитарный (личность студента как главная ценность вузовского образовательного пространства).

«Личностные особенности - это не только и не столько способности, темперамент, психологический характер и рисунок тела, сколько мотивы людей, их стремления и воля, их личностная устойчивость и личностная идентичность» [6, с. 120].

Интеллектуальные, коммуникативные и эмоционально-волевые особенности личности молодого человека – залог быстрой адаптации к вузу и укреплению психического здоровья студента.

Перечислим некоторые особенности личностного становления студентов первого года обучения в вузовском образовательном пространстве: «сензитивность возраста для наиболее полного, непрерывного ценностно-ориентированного саморазвития; специфичность образа жизни и системы ценностей; поиск своего места в жизни и определение жизненной стратегии; переходность, кризисность, противоречивость во всех гранях бытия; потребность переустройства и самоутверждения; активность жизненных позиций и актуализация целенаправленного самоопределения в личностно-социальных ролях на фоне профессионального выбора» [1].

Традиционно адаптация рассматривается как процесс (временные характеристики, адаптационные стадии) и как результат (успешность адаптационных процессов).

Рассмотрим основные формы психологической адаптации первокурсников к студенческой среде в аспекте личностного становления в вузовском образовательном пространстве: «адаптационная формальная, касающаяся познавательного-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, к ее требованиям; общественная адаптация, т.е. процесс внутренней интеграции групп студентов-первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом; дидактическая адаптация, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в ВУЗе» [5, с. 2].

Психологическая адаптация первокурсников к студенческой среде в аспекте личностного становления в вузовском образовательном пространстве зависит от взаимоотношений «студент-студенты», «студент-педагог», создании оптимальных условий и технологий обучения.

Система психологической адаптации первокурсников к новым для них условиям деятельности в учебном заведении и образу жизни в целом, существующая в высших учебных заведениях, включает кураторство, знакомство с вузом, информирование студентов о принятых в нем правилах и существующих требованиях, контроль посещения ими занятий, привлечение молодых людей к активной внеучебной деятельности, большое разнообразие возможностей для самореализации личности, культурно-досуговые мероприятия, призванные объединять студентов и формировать благоприятный социально-психологический климат коллектива и т.д.

Путь студента к статусу зрелого специалиста начинается с психологической адаптации к новому коллективу, приобщения к общим закономерностям функционирования вуза, характеру студенческой деятельности. На этом пути он может встретиться с трудностями психологического характера.

Так, например, родители, выполнив вместе с ребенком престижную задачу поступления в вуз, очень часто считают свою миссию законченной. Особенно это чувствительно для иногородних студентов-первокурсников. Среда учебного заведения для них становится тем «вторым домом», где они находят помощь и поддержку, понимание и сочувствие. Общежитие, как средство для мощной жизненной закалки, не всегда соответствует домашним условиям проживания первокурсника. Приспособившись к новым условиям проживания, создав приемлемый уют в своей комнате, при хорошей работе студенческого самоуправления, администрации общежитий и внимания со стороны деканов факультетов, первокурсник с меньшими затратами адаптируется к новым условиям.

Подготовительные курсы, проведение «Дней открытых дверей» помогают преодолению психологического барьера перед высшим учебным заведением, облегчают психологическую адаптацию к условиям учебы, что очень важно для самоуважения молодого человека, его личностного становления.

Успешность психологического адаптационного процесса, прежде всего, оценивается вовлеченностью первокурсника в учебную и внеучебную работу, степенью эмоционального самочувствия студента.

Перед адаптационной учебной и внеучебной работой ставятся такие задачи, как знакомство первокурсников друг с другом; создание благоприятного социально-психологического климата в группе, творческой атмосферы; снятие психологических барьеров; осознание студентами собственной мотивации, целей обучения и других жизненных целей; мотивирование студентов на бесконфликтное общение и др.

Психологическая адаптация первокурсников к студенческой среде в аспекте личностного становления в вузовском образовательном пространстве зависит также от преподавательского состава вуза, который создают позитивный морально-психологический климат коллектива студентов первого года обучения. И здесь важна работа кураторов и наставников академических групп, что обеспечивает ускоренную и менее болезненную психологическую адаптацию к студенческой среде, а также повышение успеваемости и активности первокурсников в общественной жизни вуза.

Для успешной психологической адаптации студентов первого курса к организационной культуре учебного заведения, а также нормам и правилам его жизни повсеместно вводится система тьюторства и студенческого самоуправления. В логике системно-ориентационного подхода систему тьюторства в можно рассматривать как особый тип отношений сопровождения первокурсников в профессионально-образовательной среде, как процесс деятельностного и личностного взаимодействия наставника и подопечного.

На уровне образовательного учреждения возможны такие формы студенческого самоуправления, как профсоюзная организация студентов, орган общественной самодеятельности, общественные объединения.

Для эффективной психологической адаптации первокурсников к студенческой среде необходима открытая, доступная, целостная, гибкая и равноуровневая информационная база учебного заведения в рамках единого образовательного пространства, разработка официального сайта учреждения в сети Интернет, где были бы отражены правила поведения при чрезвычайных ситуациях, внутреннего распорядка (права и обязанности студентов), этические правила поведения в вузе, информация по психологической поддержке и психо-коррекционной деятельности в учебном заведении др.

Несмотря на существующую, многократно апробированную, постоянно совершенствующую систему психологической адаптации первокурсников к студенческой среде в аспекте личностного становления в вузовском образовательном пространстве, каждый год на первом курсе есть студенты, которых нельзя

считать адаптировавшимися. Это проявляется и в текущей неуспеваемости, и в их слабой включенности в жизнь своей учебной группы, и в их неудовлетворенности разными сторонами учебного процесса и др.

Поэтому для объединения усилий учебно-воспитательных, научно-исследовательских и административных структур высшего учебного заведения, координации их работы со студентами первого курса необходимо создание единой адаптационной среды, единой целевой программы, а также комплекса мероприятий по психологической адаптации первокурсников к студенческой среде, к новым условиям жизни и обучения в аспекте личностного становления в вузовском образовательном пространстве, их психологической поддержки. К подобным мероприятиям можно отнести: диагностические методы определения уровня адаптированности первокурсников, морально-психологического климата коллектива, выявления причин дезадаптации, личностных особенностей и личностного становления в вузовском образовательном пространстве, проведение психологических тренинговых занятий и др.

Выводы. Таким образом, в настоящем исследовании обнаружено существенное значение психологических факторов в процессе адаптации первокурсников к студенческой среде, а это значит, что в качестве важного аспекта личностного становления студентов выступает вузовское образовательное пространство при выстраивании взаимоотношений «студент-студенты», «студент-педагог», которые зависят от создания оптимальных условий, технологий обучения и личностных особенностей молодых людей. При этом необходимо создание единой адаптационной среды, единой целевой программы, комплекса мероприятий по психологической адаптации к новым условиям жизни, обучения и психологической поддержке студентов первого курса.

Литература:

1. Бурдуковская Е.А. Социокультурные факторы личностного становления студента в вузе [Электронный ресурс] // Теория и практика общественного развития. 2013. № 4. - Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-factory-lichnostno-standovleniya-studenta-v-vuze>
2. Дормидонтов Р.А. Социально-психологическая адаптация первокурсников к обучению в вузе [Электронный ресурс] // Гаудеамус. 2017. № 2. - Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskaya-adaptatsiya-pervokursnikov-k-obucheniyu-v-vuze>
3. Корнилова А.Г., Петрова С.Ф. Социально-психологическая адаптация студентов-первокурсников в университете [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-2. - Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskaya-adaptatsiya-studentov-pervokursnikov-v-universitete>
4. Русинова С.А. Концепция личностного становления студентов на основе диагностики [Электронный ресурс] // Вестник СПбГУ. Серия 12. Социология. 2010. № 2. - Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-lichnostnogo-standovleniya-studentov-na-osnove-diagnostiki>
5. Столяренко Л.Д. Основы психологии: учеб. - Ростов-н/Д: Феникс, 2003.
6. Шклярова А.А. Взаимосвязь личностных особенностей и адаптации студентов-первокурсников к обучению в высшей школе / А.А. Шклярова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 12. С. 120-124.

Психология

УДК 008

кандидат экономических наук, доцент кафедры теории и практики управления Иванова Светлана Петровна
ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет (г. Москва);
бакалавр Мясоедов Алексей Иванович
ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет (г. Москва)

ПРОБЛЕМЫ ДЕИНСТИТУЦИАЛИЗАЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ АТРИБУТОВ И ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ

Аннотация. В статье рассмотрены причины и механизмы возникновения психических заболеваний, их диагностики, течения, лечения и, как известно, непосредственно занимается психиатрия как отрасль клинической медицины, выполняя при этом крайне важную функцию по сохранению и укреплению психического здоровья членов общества и минимизации негативных последствий психических болезней, которые поражают в первую очередь лиц молодого и среднего возраста, наиболее продуктивную, работоспособную и оборонноспособную часть населения каждой страны.

Ключевые слова: стереотипы, психология, здоровье, гендер.

Annotation. The article deals with the causes and mechanisms of mental diseases, their diagnosis, course, treatment and, as is known, is directly involved in psychiatry as a branch of clinical medicine, performing an extremely important function to preserve and strengthen the mental health of members of society and minimize the negative consequences of mental diseases that affect primarily young and middle-aged people, the most productive, efficient and defensible part of the population of each country.

Keywords: stereotypes, psychology, health, gender.

Введение. В цивилизованном мире уже давно сформировалось общественное мнение, что культура общества определяется его отношением к психически больным людям, а также обеспечением их социального благополучия, прав и свобод человека [11]. В связи с этим совершенствование клинико-организационных форм и методов психиатрической помощи является одной из актуальных задач государства и государственных органов, которые занимаются этими проблемами.

Однако, как свидетельствуют статистические данные и многолетний опыт большинство стационарных психиатрических заведений системы здравоохранения, социальной политики и других ведомств, предназначенных для стационарного лечения больных, в том числе с длительным пребыванием как в России,

так и за рубежом, помимо сокращения коечного фонда на данном этапе почти не претерпели существенных организационных изменений и соответствующей модернизации [9].

Изложение основного материала исследования. На данный момент времени по-прежнему продолжают сохранять свой прежний социальный статус, внешний вид и основанное еще в прошлом организационно-клиническое устройство и традиционные правила внутреннего распорядка, установленные для больных и их посетителей еще начиная с 18 века и которые в целом не соответствуют принципам Европейской Конвенции прав и основоположных свобод человека, а также не удовлетворяют духовные и социально-культурные потребности и интересы больных.

С одной стороны, это можно объяснить особенностями патогенеза и патоморфозом психических расстройств в процессе их течения и лечения, а с другой - традиционными институциональными принципами и стандартами медицинского обслуживания больных психиатрических больниц, и консерватизмом клинического мышления работников психиатрических учреждениях, укорененного в традиционных привычках и социальных взаимоотношениях между поставщиками и пользователями психиатрической помощи [10].

Эти основные субъективные причины и являются главными причинами традиционных атрибутов большинства психиатрических больниц, интернатов или пансионатов, которые сохранились до сих пор, и продолжают преимущественно функционировать в условиях закрытого режима содержания психически больных людей и анахронизма (греч. *anachronismos* - пережиток, устаревший взгляд). При этом режим закрытых дверей (*open door system*) и отсутствие прямого доступа к психически больным или к их врачу касается и родственников больных, и посетителей, и других фактов [8]. Среди традиционно институционализированных и существовавших до настоящего времени психиатрических атрибутов в психиатрических стационарах особенно неприятное впечатление производят одинаковое внешнее и внутреннее архитектурное планирование помещений, наличие металлических решеток на окнах палат и коридоров в лечебных отделениях, оборудованные специальными вагонными замками и ключами входные двери и двери служебных кабинетов или же вообще их отсутствие в палатах, большое количество коек (до 10 и более), примитивно меблированные палаты, отсутствие или незначительное количество сидячих мест в коридорах и палатах, комнатных растений (вазонов) и тому подобное. Кроме того, почти везде просматривается отсутствие комнат личной гигиены, обычных предметов посуды, личной одежды больных, возможность свободного посещения больных родственниками и знакомыми и т.п. [13]. В некоторых стационарных психиатрических отделениях из-за большого количества больных и недостаточного знания медперсоналом особенностей их психического состояния или опасения различных потенциальных эксцессов существуют также определенные проблемы с предоставлением выздоравливающим больным с целью их социальной реабилитации так называемых лечебных отпусков или свободного выхода за пределы отделений или же вообще психиатрического заведения, при назначении некоторых из показанных методов социальной терапии, в частности, связанных с трудовыми процессами, физкультурными упражнениями, социальной и социально-правовой помощи и т.п. [5].

Сами же больницы, несмотря на значительное сокращение их размеров за последние десятилетия и количества коек, главным образом из-за материально-финансовых соображений, все еще продолжают иметь достаточно большое количество стационарных больных по сравнению с современными критериями (в среднем 500±300 коек). Кроме того, в большинстве случаев профилизация и дифференциация стационарных психиатрических отделений также не соответствует современным лечебно-диагностическим принципам, исходя из возложенных на них задач и функций на различных стадиях заболеваний и особенностей их течения и терапии психически больных. Так, большинство психиатрических отделений функционируют по участковому-территориальному принципу, где содержатся как первичные так называемые больные с острыми болезнями, так и больные с хроническим течением психических заболеваний, что, конечно, создает определенные неудобства в процессе их лечения, учитывая различные терапевтические подходы, продолжительность самого лечения и формирования при этом социальной недостаточности личности и как правило, некоторые негативные социально-психологические последствия заболеваний у больных с хроническим течением болезни.

На эту особенность больных и причинение при этом морального вреда уже выздоравливающим психически больным, в отличие от большинства психиатров, обратил внимание еще в 30-х годах XX века великий русский физиолог, лауреат Нобелевской премии, гениальный исследователь высшей нервной деятельности (ВНД), психических процессов и свойств человека И.П. Павлов в своей статье «Пробная экскурсия физиолога в область психиатрии», который уже тогда указывал на «недопустимость совместного содержания больных, имеющих в определенной степени самосознание с другими невменяемыми больными, с расстройствами сознания, от которых первые могут получать с одной стороны сильное раздражение в форме криков и чрезвычайных сцен, а с другой - и прямое насилие, которое ухудшает их состояние и еще больше ослабляет слабые корковые клетки [3]. Кроме того, осознание такими больными нарушения их человеческих прав, которое проявляется ограничением свободы, а также в частичной неизбежностью ущемления их со стороны служебного и медперсонала не может не вызывать тревогу за удары по этим же слабым корковым клеткам».

Итак, резюмирует И.П. Павлов, «необходимо, как можно быстрее переводить таких душевно больных на положение больных, страдающих всякими другими болезнями, которые не так сильно ущемляют чувство человеческого достоинства». К сожалению, все эти научные наблюдения и рекомендации великого ученого и исследователя ВНД человека в основном продолжают оставаться пожеланиями. Однако, в современных условиях лечения психически больных крупнейшим анахронизмом выглядит именно традиционный гендерный фактор, роль которого никто не отрицает, однако на практике фактически не признает.

Это касается в первую очередь проблемы гендерной изоляции больных (*gender* - род, пол), которая давно назрела, то есть отдельное содержание в психиатрических стационарных отделениях больных мужского и женского пола, что приводит в результате к созданию негативных психиатрических однополюх гендерных стереотипов (греч. *stereos*-твердый, *typos*-отпечаток) и нарушению природного гендерного симбиоза между мужчинами и женщинами.

Такая традиционная институционализация однополюх гендерных стереотипов, сложившаяся исторически в психиатрической практике при отсутствии в то время эффективных способов медикаментозно-биологической

и социальной терапии, на сегодня противоречит общим основам половой и ролевой социализации человека, и в целом, как современной гендерной психологии, так и идеологии личности [1].

Длительная изоляция мужчин от лиц женского пола, или наоборот, когда больные противоположного гендера в течение длительного времени не имеют возможности ни видеть друг друга, ни общаться между собой, приводит к формированию у них особого психического состояния, известного в психиатрии и пенитенциарных учреждениях, как синдром одичания [6]. Конечно, сформированное на этой основе подобное психическое состояние больных не всегда своевременно фиксируется в историях болезней больных, а в случае его наличия - оно в основном квалифицируется как всего лишь состояние социальной деградации в результате психического дефекта. При этом кроме социального фактора, как существенного фактора длительной изоляции мужчин и женщин отдельно друг от друга в процессе психиатрического лечения, важная роль в развитии этого синдрома принадлежит также биолого-психологическим факторам, которые наблюдались в анамнезе больных, склонных к эмоционально-волевым расстройствам личности, обусловленных их психическими свойствами.

Вышеупомянутый синдром одичания в большинстве случаев не является следствием психического дефекта сформированного в результате процессуального, прогрессивного течения психических заболеваний, а является продуктом неблагоприятных ситуативных обстоятельств и длительной гендерной изоляции, который со временем может постепенно редуцировать и проявляться в стереотипном поведении в форме отчуждения, пассивности, бездействия, безразличия, безынициативности, частичной языковой инконтактности, нечистоплотности, потере определенных культурных и духовных интересов, в том числе и к окружающей социальной среде, включая лиц противоположного пола, или же в негативном отношении к ним, или агрессивности, эмоциональной холодности и т.п. [7].

Выводы. Анализ и сравнение клинико-эволютивных и этиопатогенетических особенностей разновидностей аномалий развития нервной системы показывает близость основных специфических признаков, относящиеся к единству этиологических факторов, сходству механизмов развития, идентичности в некоторых структурных клинических характеристик, определенность тождеств синдромологической систематизации. специфику психического дизонтогенеза [4].

В условиях длительного пребывания больных в психиатрическом стационаре подобные психические состояния таких индивидуумов трудно поддаются лечению, в том числе с помощью психотерапии, а более успешно лечатся или постепенно проходят после возвращения в общество.

Игнорирование социальных факторов и последствий негативного влияния на больных традиционных психиатрических атрибутов, особенно закрытого режима содержания в психиатрических больницах стало причиной общественного недовольства в конце 60-х и в начале 70-х годов прошлого века и даже привело в некоторых странах Западной Европы и США к публичным протестам со стороны широких народных масс [12].

Так в Соединенных Штатах Америки в середине прошлого столетия существовала серьёзная проблема с подобными рецидивами на почве, указанной выше проблемы, но после принятия изменений в законодательство страны связанных с психиатрической помощью процентов рецидивов начал существенно сокращаться, а уже в двадцать первом веке снизился до менее 10 человека на 1000 человек среди женщин и менее 15 человек на 1000 человек среди мужчин соответственно.

Таблица 1

Количество рецидивов на 1000 женщин

Дата	Значение	Изменение, %
2017	7,3	1,65%
2016	7,0	0,50%
2015	7,6	-0,31%
2014	7,9	0,95%
2013	7,1	-2,41%
2012	7,0	0,43%
2011	7,7	-0,81%
2010	7,3	-2,24%
2009	8,2	-0,29%
2008	8,4	0,00%
2007	8,4	-2,42%
2006	8,4	

Таблица 2

Количество рецидивов на 1000 мужчин

Дата	Значение	Изменение, %
2017	13,8	0,50%
2016	13,1	-0,06%
2015	13,2	-0,64%
2014	13,0	0,14%
2013	13,9	-2,28%
2012	13,9	-1,35%
2011	13,8	-1,21%
2010	13,4	-2,14%
2009	14,5	-0,22%
2008	14,8	0,95%
2007	14,5	-2,25%
2006	14,7	

Обратно пропорционально отличилось протестное движение под названием «антипсихиатрия» в Италии, используя при этом в своих протестных выступлениях лозунг «свобода-целебная» и требуя от правительства ликвидировать психиатрические больницы, а всех душевно больных выпустить на волю [2].

В результате в ряде стран были пересмотрены традиционные нормативные акты о состоянии организации оказания психиатрической помощи на принципах деинституционализации (лат. de - отмена, отрицание; institution - установки), а в Италии, где подобное движение проявило наибольшую активность, был принят новый Закон о психиатрической помощи, который, между прочим, считается одним из самых демократичных подобных законов в странах Запада.

Литература:

1. Воронцов Д.В. Гендерная психология общения: монография / Воронцов Д.В. - Ростов-на-Дону: Издательство ЮФУ, 2008. - 208 с.
2. Мясоедов А.И. Психологические и политические аспекты в формировании агрессии на современном этапе развития общества / А.И. Мясоедов // Научный журнал «Дискурс». – 2019. – 2 (28). – С. 128-138.
3. Павлов И.П. Пробная экскурсия физиолога в область психиатрии (1930). Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. - Полн. собр. соч. - Т.3, кн.2. - М. - Л.: Изд-во АН СССР, 1951. - С. 126-132.
4. Пивень Б.Н. Экзогенно-органические расстройства. Барнаул: Изд-во АГМУ, 2013. 236 с.
5. Селезнев С.Б. Особенности общения медицинского персонала с больными различного профиля (по материалам лекций для студентов медицинских и социальных вузов). [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2011. N 4. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (дата обращения: 01.03.2018).
6. Фелинская Н.И. Реактивные состояния в судебно-психиатрической клинике. // Монография. — М.: Медицина, 1968. — 292 с.
7. Чибисов Ю.К. Синдром "одичания" при психогенных заболеваниях [Текст]: Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата медицинских наук / АМН СССР. - Москва: [б. и.], 1966. - 18 с.
8. Adorno, T.W., Frenkel-Brunswick, D.J., Levinson, D.J., et al.. The Authoritarian Personality. New York: Harper and Row. 1950
9. Brugha, T.S., Wing, J.K., Brewin, C.R., et al. The relationship of social network deficits with deficits in social functioning in long-term psychiatric disorders. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 1997
10. Crandall, C.S. & Cohen, C. The personality of stigmatizer: cultural world view, conventionalism and self-esteem. *Journal of Research of Personality*, 1994
11. Fink, P.J. & Tasman, A. Stigma and mental illness. Washington, DC: American Psychiatric Press, 1992
12. Royal College of Psychiatrists Patient Advocacy. Council Report CR74. London: Royal College of Psychiatrists, 1999
13. Wolff, G., Pathare, S., Craig, T., et al Public education for community care. *British Journal of Psychiatry*, 1996

Психология

УДК 159.99

кандидат психологических наук Косых Галина Вячеславовна
Воронежский институт экономики и социального управления (г. Воронеж)

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

Аннотация. Управленческая деятельность в социальных системах описывается через систему управленческих функций и осуществляется посредством управленческих технологий. Субъект управленческой деятельности в процессе своего становления должен приобрести ряд качеств, которые приведут его к состоянию ощущения самоэффективности. Одним из приобретенных на пути становления навыков для субъекта управления должен стать навык принятия и реализации решений.

Ключевые слова: эффективная управленческая деятельность, субъект управленческой деятельности, самоэффективность, принятие решений.

Annotation. Management activities in social systems are described through a system of management functions and implemented through management technologies. The subject of management activity in the process of its formation should acquire a number of qualities that will lead it to a state of feeling of self-effectiveness. One of the skills acquired on the way of becoming a management subject should be the skill of making and implementing decisions.

Keywords: effective management activity, subject of management activity, self-efficiency, decision-making.

Введение. Социальная организация может быть описана как искусственно созданная общность людей (система), стремящаяся к распаду в отсутствие администрирования. Любое управление социальными системами можно рассматривать как побуждение людей, входящих в эти системы, на совершение требуемых действий. Исходя из этого, управление становится функцией субъекта управления по осуществлению координации деятельности объектов управления (работников) с целью развития их эффективной деятельности, предотвращения деструктивных процессов и бесконфликтным существованием социальной общности.

Эффективность управленческой деятельности основывается на знании профессиональной сферы, в которой осуществляется управление. По мнению В.Д. Шадрикова, субъект управления устанавливает организационные нормы и правила, соблюдение и реализация которых будет осуществляться через применение методов вознаграждения и наказания [21]. Кроме того, деятельность субъекта управления описывается системой управленческих функций, к которым относятся [4]: 1) интеграция и консолидация членов организации; 2) работа с информацией по восприятию и переработке для дальнейшего распространения в социальных системах; 3) планирование действий; 4) распределение ресурсов; 5) проведение инноваций; 6) проведение переговоров; 7) предупреждение несвоевременного распада систем (например, текучести кадров); 8) контроль за деятельностью членов социальных общностей и предупреждение нарушений.

А.В. Филиппов считает, что эффективная управленческая деятельность основывается на технологиях управления, включающих в себя следующие направления [20]:

- реализация управленческих отношений, осуществляемая при взаимовлиянии субъекта и объекта управления. Под объектом управления здесь понимается как отдельная личность, так и социальная общность в целом;
- формирование элементов сознания личности и групп, включенных в организационные структуры, когда влияние оказывается на мотивационную сферу личности;
- стиль руководства, влияющий на реализацию управленческих отношений (отношения «личность – группа»);
- деятельность по обучению и воспитанию членов сообществ, которая становится существенной частью управленческой деятельности.

Изложение основного материала статьи. В конце XX столетия наметилась устойчивая тенденция увеличения числа отечественных научных работ, связанных с изучением проблем: развития личности, становления субъектности личности в процессе профессиональной, в том числе, и управленческой деятельности (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Е.А. Климов, В.Н. Марков, А.К. Маркова, А.С. Огнев, Е.В. Селезнева) [5, 7, 9, 13, 14, 16, 19]; взаимоотношения руководителя и группы и рассмотрения межгрупповых взаимодействий (Г.М. Андреева, Р.Л. Кричевский) [2, 11]; конфликтности внутри групп, управляемости групп и причины этих явлений (А.Я. Анцупова и А.И., Шипилова, А.С. Кармина) [3, 10].

Профессиональное становление субъекта управленческой деятельности происходит в процессе его развития и формирования от стадии индивида до стадии субъекта, последовательно проходя этапы «индивид-личность-индивидуальность-субъект», когда происходит формирование индивидуального стиля деятельности и обретение профессионализма. А.А. Деркач понимает становление как процесс развития, состоящий из периодов или этапов, в каждом из которых формируется один или несколько личностных признаков или инвариантов поведения [5].

Потребность в интериоризации внешнего опыта предполагает осознание себя индивидом в качестве отдельной целостной системы и ощущения потребности включения в социальные общности, где личность, по словам К.А. Абульхановой-Славской, «объективирует себя и творит свои отношения с миром» [1, с. 137].

Деятельная личность расширяет сферу своей деятельности, и при этом изменяется структура мотивационной сферы: одни мотивы, связанные с предыдущей, освоенной деятельностью становятся менее значимы, другие, связанные с новой деятельностью и новыми возможностями, появившись, актуализируются. Деятельность определяется А.Н. Леонтьевым как совокупность процессов, объединенных общей направленностью на достижение результата [12]. Личностно-деятельностный подход, учитывающий единство мотивационно-потребностной, смысловой и операциональной сфер деятельности, лежит в основе современных теорий принятия решений, описанные в работе В.Г. Асеева, А.А. Деркача и И.О. Соловьева и теории А.К. Марковой о профессиональном становлении личности [6, 14]. В процессе профессионализации, когда человек приобретает адекватные представления о своей профессии и о собственных возможностях внутри избранной профессии, он активно развивается как субъект профессиональной деятельности [5].

В литературе в качестве характерного показателя профессиональной деятельности индивида рассматривается показатель самоэффективности. Самоэффективность трактуется как уверенность человека в наличии у него высокого потенциала и возможности его эффективно использовать, то есть как основанная на знании и прежних переживаниях, субъективная убежденность в своей способности достигать определенного результата при определенных затратах, принимая более или менее адаптивное поведение. Представления о самоэффективности несут информацию о самооценке личности и о степени ее самореализации. По данным А.С. Огнева, показатели самоэффективности в сфере профессиональной деятельности коррелируют прямой зависимостью с уровнем интернальности и обратной зависимостью – с импульсивностью, показатель самоэффективности в сфере общения коррелирует с экстраверсией [16]. С.Л. Рубинштейн утверждал, что в основе волевого поведения личности лежит сложный психологический механизм, включающий в себя борьбу разнонаправленных мотивационных тенденций, так как источник волевых действий связан с реализацией актуальной потребности человека. Способность к эффективной волевой саморегуляции поведения и деятельности индивида считается важнейшим свойством развитой личности и соотносится с развитием мотивационной и нравственной сфер личности [18]. Постановка цели и сознательные волевые усилия по ее достижению есть составляющая субъектогенеза личности, являющегося неотъемлемой частью при профессионализации в сфере управленческого труда [16].

Психология субъекта деятельности представляет динамику человеческих потребностей, которые под воздействием воспитания в социальной среде могут быть вытеснены, сублимированы, но не могут исчезнуть бесследно [17, 22]. По мнению Э. Фромма, немногие могут достичь совершенства, отказаться от агрессивных тенденций, обрести гармонию, сохранив дисциплинированность и работоспособность, и не прослыть при этом простодушным и наивным [23].

Движение по пути самоактуализации в сфере управленческого труда требует активных волевых усилий и философского отношения к жизни. По мнению А. МакКлеланда, самоактуализация определяется как адекватное восприятие реальности и самого себя, способность к равновесным межличностным отношениям, эффективное творчество и эффективная деятельность субъекта [24].

Среди различных социальных аспектов управления одним из наиболее значимых будет принятие решений. С одной стороны, грамотно и вовремя принятые управленческие решения активно влияют на целедостижение отдельными людьми, организациями и страной в целом. С другой стороны, принятие решений – важнейший элемент любой деятельности человека, который должен принимать решение и при определении цели деятельности (а также подцелей), и при планировании, и при построении оперативного образа цели, и при выполнении действий. Это положение полностью применимо и к деятельности руководителей. Без принятия решений невозможно представить осуществление управленческих функций, по отношению к которым решения выступают в качестве своеобразного механизма их осуществления. При этом принятие решений оказывается центральным пунктом в рамках любой стороны работы руководителя – производственной, технологической, кадровой, финансовой и т.д. [15].

Соответственно, уровень профессионализма в принятии решений становится для субъектов управления одной из ведущих детерминант достижения им успеха или же показателем их явной неготовности к управленческой деятельности.

Сформированный у субъекта управления навык по реализации принятого управленческого решения представляет собой комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на воплощение принятого решения, которые можно сгруппировать таким направлениям как [8]: 1) мероприятия, связанные с разработкой плана действий по выполнению принятого решения; 2) мероприятия, связанные с действиями по доведению замысла принятого решения до исполнителей, постановке перед ними задач, связанных с его реализацией; 3) мероприятия по мотивации исполнителей и повышению их активности в процессе исполнительской деятельности; 4) организация взаимодействия исполнителей, а так же всех подразделений и структур, задействованных в проекте, по которому было принято решение; 5) контроль выполнения и, если в случае контрольно-надзорных мероприятий будут выявлены существенные отклонения от целевых параметров решения, то корректировка решения и хода его исполнения.

Процесс реализации управленческого решения начинается с деятельности руководителя относящейся к восприятию изменений во внешней среде и их влияния на внутриорганизационные процессы, далее следует интеллектуально-мыслительная деятельность по оценке значимости этих влияний и возможности использования различных организационных ресурсов, включая человеческий ресурс, для разрешения сложившихся организационных. Задачи по решению проблем организации ставятся перед сотрудниками посредством управленческого воздействия в процессе управленческого общения или, как принято говорить, коммуникации. В психологии под коммуникацией, в противоположность ее технико-технологической трактовке, понимают взаимодействие и взаимоотношения между участниками процесса общения, в нашем случае как раз и обусловленные потребностью управленческого воздействия на участников социального взаимодействия.

Управленческое общение распространяется на все этапы деятельности субъекта управления по реализации принятого решения, успех его деятельности возможен лишь на основе эффективного управленческого воздействия. Эффективное управленческое общение предполагает то, что результаты трудового поведения исполнителей, а в целом и результат реализации принятого решения, не просто совпадают с поставленной целью и задачами, а достигаются с наименьшими затратами временного, финансового, материального и энергетического ресурсов. Причем достигается это за счет инициативы, добросовестности и дисциплины исполнителей управленческого решения в социальной общности.

Организуя управленческое общение, руководитель исходит из того, что главным условием успеха реализации принятого управленческого решения будет деятельность исполнителей. Это означает, что ведущими умениями и навыками у руководителя должны быть умения и навыки [8]:

- доведения информации, необходимой для реализации принятого решения, до исполнителей;
- связанные с мотивации исполнителей на добросовестное исполнение поставленных задач;
- по оказанию помощи исполнителям в ходе работы;
- организации контроля исполнения поставленной задачи.

Значительную роль в построении эффективного управленческого общения играет уровень коммуникативной компетентности руководителя. Организация эффективной управленческой коммуникации предполагает, что руководитель строит взаимодействие с другими участниками управленческого процесса, опираясь на знания психологии людей, закономерностей и механизмов, детерминирующих их социальное и трудовое поведение и деятельность, социально-психологических закономерностей, регулирующих отношения и взаимодействие в профессиональных группах. Коммуникативная компетентность руководителя представлена определенным уровнем личного и профессионального опыта, общих и специальных знаний, позволяющих успешно устанавливать и поддерживать необходимые коммуникации с различными субъектами социального и организационного взаимодействия. Коммуникативная компетентность формируется на основе определенных способностей человека и является результатом его личностного и профессионального развития. Руководитель, обладающий высоким уровнем коммуникативной компетентности, способен выстраивать наиболее оптимальное информационное пространство в организации, постоянно регулировать процессы, протекающие в нем и осуществлять эффективные коммуникации в любой складывающейся ситуации социального взаимодействия. В то же время недостаточные коммуникативные знания и умения не позволяют руководителю создавать пространство, в котором осуществляется оптимальное и эффективное распространение необходимой информации.

Выводы. Успешное принятие управленческих решений требует от человека зрелости в ее разных аспектах, в этом случае оптимальность и эффективность принятых решений может выступать показателем степени зрелости (но не взрослости) руководителя. Правильность принятых управленческих решений, оцениваемая через возможность и финансовую эффективность их реализации, выступает в качестве критерия проявления значимых достижений человека в профессиональной сфере. Осуществление руководителем выбора того или иного управленческого решения может обрисовываться в качестве демонстрации конкретного «пика» его личностно-профессионального развития. При этом речь может идти как о микро-достижениях (например, принятие первого успешного решения молодым управленцем), так и о всех признаваемых обществом макро-достижениях (которые существенно влияют на судьбы большого числа людей, и будут в историческом пространстве напрямую связаны с именем самого субъекта). В то же время справедливым будет и то, что те или иные решения способны стать объективным доказательством недостижения человеком зрелости личности и профессионализма в социальном управлении [15]. Наиболее близкими могут быть понятия «научные» и «субъективные» представления о профессионализме в управленческой деятельности. Применительно к проблеме принятия решений можно говорить о таких компонентах профессионализма деятельности, как владение технологиями изучения проблемы и имеющихся ресурсов, приемами прогнозирования динамики ситуации, методами организации групповой работы по генерированию альтернатив и т.д. Многие современные управленцы рассматривают эти технологии и приемы в качестве обязательного элемента своей компетентности в деятельности управления социальными объектами.

Как видим, управленческая деятельность представляет собой сложный социально-психологический феномен, детерминированный отношениями «субъект управления» - «объект управления» и процессами становления личности руководителя в качестве субъекта управленческой деятельности.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.

2. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 376 с.
3. Анцупов А.Я. Конфликтология. Учебник / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М.: Юнити, 2001. – 552 с.
4. Большаков А.С. Современный менеджмент: теория и практика / А.С. Большаков, В.И. Михайлов. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.
5. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека / кн. 1-5 / кн. 2.: Акмеологические основы управленческой деятельности / А.А. Деркач. – М.: Изд-во РАГС, 2000. – 536 с.
6. Деркач А.А. Акмеологические основы оптимизации принятия экономических и управленческих решений / А.А. Деркач, В.Г. Асеев, И.О. Соловьев. – М.: РАГС, 2000. – 64 с.
7. Зазыкин В.Г. Основы акмеологической теории профессионализма в управлении / В.Г. Зазыкин. – М.: Эко, 2004. – 112 с.
8. Заставенко В.А. Управленческая деятельность руководителя как психолого-педагогический феномен / В.А. Заставенко // Петербургский экономический журнал. – 2014. - № 1. – С. 42-47.
9. Климов Е.А. Психология профессионала: избранные психологические труды / Е.А. Климов; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. - Москва: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 454 с.
10. Конфликтология / под ред. А.С. Кармина. - СПб.: Издательство «Лань», 1999. – 448 с.
11. Кричевский Р.Л. Если Вы – руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе / Р.Л. Кричевский. – М.: Дело, 1998. – 400 с.
12. Леонтьев А.Н. Личность. Сознание. Деятельность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
13. Марков В.Н. Проблемы профессиональной реализации кадров управления: Монография / под общ. ред. Деркача А.А. / В.Н. Марков, А.А. Деркач. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 106 с.
14. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
15. Мельничук А.С. Представления управленцев о профессионализме в принятии решений / А.С. Мельничук, П.В. Иванова // Акмеология. – 2014. - № 4(50). – С. 115-125.
16. Огнев А.С. Теоретические основы психологии субъектогенеза / А.С. Огнев; Рос. акад. гос. службы при Президенте Рос. Федерации, Воронеж. фил. - Воронеж: Изд-во ВФ РАГС, 1997. – 121 с.
17. Романова Е.С. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика / Е.С. Романова, Л.Р. Гребенников. - Мытищи: Талант, 1996. - 144 с.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2010. - 713 с.
19. Селезнева Е.В. Личностно-профессиональное самосовершенствование государственных служащих: Монография / Е.В. Селезнева, Л.В. Маркелова. – М.: Изд-во РАГС, 2003. – 87 с.
20. Филиппов А.В. Психология и изучение «человеческого фактора» в управлении / А.В. Филиппов // Психологический журнал. - 1984. - № 1. - С. 35-44.
21. Шадриков В.Д. Проблемы системного анализа профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
22. Шакуров Р.Х. Барьер как категория и его роль в деятельности / Р.Х. Шакуров // Вопросы психологии. - 2001. - № 1. - С. 3-18.
23. Fromm E. (1947) Man for himself: An inquiry into the psychology of ethics. New York: Holt, Rinehart and Winston. London: Routledge, 1956.
24. McClland D.C. The importance of early learning in the formation of motives. 1958. In J.W. Atkinson, 1958. Pp. 437-452.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук Левченко Анна Викторовна

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

кандидат психологических наук Станоева Юлия Петровна

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

**ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ У ВОСПИТАННИКОВ
УЧРЕЖДЕНИЙ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА**

Аннотация. В статье выявлены и описаны особенности социально-психологической дезадаптации у воспитанников учреждений интернатного типа. Показано, что у воспитанников музыкального кадетского корпуса достоверно выше показатели «чувство вины» (поведенческий компонент социально-психологической дезадаптации), собственной агрессивности и ригидности (когнитивный компонент социально-психологической дезадаптации). У воспитанников социально-реабилитационного центра достоверно выше показатели общей тревожности в школе, страха в ситуации проверки знаний, страха несоответствия ожиданиям других (эмоционально-личностный компонент социально-психологической дезадаптации).

Ключевые слова: дезадаптация, адаптация, социально-психологическая дезадаптация, воспитанники учреждений интернатного типа, самооценка, школьная тревожность, агрессивность, кадеты.

Annotation. The article identifies and describes the features of socio-psychological maladaptation in children of residential institutions. It is shown that students of the musical cadet corps have significantly higher indicators of "guilt" (behavioral component of socio-psychological maladaptation), their own aggressiveness and rigidity (cognitive component of socio-psychological maladaptation). Students of the social rehabilitation center have significantly higher indicators of General anxiety in school, fear in a situation of testing knowledge, fear of not meeting the expectations of others (an emotional and personal component of socio-psychological maladaptation).

Keywords: maladaptation, adaptation, socio-psychological maladaptation, students of residential institutions, self-esteem, school anxiety, aggression, cadets.

Введение. Под термином «дезадаптация», который появился в психологической литературе относительно недавно, понимают процесс, протекающий вне патологии и связанный с отвыканием от одних привычных условий жизни к другим; нарушения, выявляемые при акцентуациях характера или под влиянием психогений; оценку невротических реакций и состояний как наиболее универсальных проявлений психической дезадаптации. Кроме того, термин «дезадаптация» означает утрату или нарушение полноценного взаимодействия индивида с окружающей средой. По мнению С.А. Беличевой, можно выделить патогенную, социальную и социально-психологическую дезадаптацию [1].

Жизнь воспитанников учреждений интернатного типа подчиняется жестко регламентированным требованиям. По данным некоторых исследований [2, 3, 10, 11], на эмоциональное состояние ребенка влияет характер детско-родительских отношений: неблагоприятные детско-родительские отношения способствуют негативному эмоциональному состоянию ребенка, а благоприятные детско-родительские отношения, напротив, способствуют позитивному эмоциональному состоянию детей. Дети, оставшиеся без родительского попечительства, имеют ряд отличительных особенностей. В частности – повышенную агрессивность, сверхчувствительность, капризность, упрямство, высокий уровень враждебности и конфликтности [7, 8, 9]. Для детей, воспитывающихся в условиях учреждения интернатного типа, характерны трудности в общении, признаки психического напряжения, невротические тенденции.

Одной из центральных проблем развития воспитанников интернатных учреждений является проблема эмоционально-волевого развития. Исследователи, занимающиеся данной проблемой, отмечают такие сложности у воспитанников, как: неуверенность в себе, нарушение социального взаимодействия, снижение самоорганизованности, целеустремленности; воспитанникам учреждений интернатного типа присущи неадекватная самооценка, неуверенность в себе, недостаточное развитие самостоятельности, а также неспособность выстраивать нормальные взаимоотношения с окружением. Таким детям присущи повышенные тревожность и агрессивность, эмоциональная напряженность, психическое утомление, неготовность преодолевать трудности, недоверчивость и пр. [4].

Проблеме социальной адаптации посвящены российские исследования Т.В. Азаровой, М.В. Антроповой, М.В. Битяновой, М.А. Галагузовой, С.А. Козловой, А.И. Кравченко, В.С. Маркова, А.В. Мудрик, Л.Я. Селюковой и др. В рамках нашей работы вызывают интерес исследования, раскрывающие влияние эмоциональных деприваций на психическое развитие детей и подростков, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа (И.В. Дубровина, И.А. Залыгина, В.С. Мухина, А.М. Прихожан, Е.О. Смирнова, Н.Н. Толстых и др.). В своей статье В.В. Педченко определяет специфику социально-психологической дезадаптации подростков, а также анализирует различные точки зрения на структуру, формы и причины ее возникновения [6].

Интересными, на наш взгляд, представляются данные зарубежных ученых, в которых показаны результаты исследования восприятия учителями проблем социально-психологической дезадаптации у учащихся начальных школ [13]; разработки мероприятий, направленных на профилактику социально-психологической дезадаптации учащихся школ [14]; а также социокультурные аспекты организации образовательных учреждений интернатного типа [12].

Несмотря на значительное количество работ, посвященных проблеме социально-психологической адаптации воспитанников учреждений интернатного типа, по-прежнему остаются слабо изученными уровни дезадаптации подростков, а также подходы к комплексной диагностике дезадаптации.

Наше исследование направлено на частичное разрешение противоречия между объективной потребностью общества в эффективной социализации подрастающего поколения и недостаточной разработанностью подходов к комплексной диагностике дезадаптации воспитанников учреждений интернатного типа.

Изложение основного материала статьи. Цель исследования – выявление и изучение особенностей социально-психологической дезадаптации у воспитанников учреждений интернатного типа; обоснование использования комплекса диагностических методик, направленных на выявление ее структурных компонентов.

Нам близка точка зрения д.м.н. Б.Д. Менделевич, который в структуре социально-психологической дезадаптации выделяет когнитивный, эмоционально-личностный и поведенческий компоненты [5], поэтому для достижения поставленной цели были использованы следующие методики:

- диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан);
- самооценка психических состояний Айзенка;
- тест школьной тревожности Филлипа;
- опросник агрессивности А. Басса и А. Дарки.

Исследование проводилось на базе двух учреждений интернатного типа:

- Государственное казенное учреждение социального обслуживания Краснодарского края «Кушевский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних»;
- Музыкальный кадетский корпус ФГБОУ ВО КГИК, где кадеты живут и учатся на закрытой территории в условиях круглосуточного пребывания.

Общее количество респондентов составило 69 человек, среди которых 56 человек – это кадеты музыкального кадетского корпуса КГИК (далее МКК), 13 человек – воспитанники Кушевского социально-реабилитационного центра (далее КСРЦ).

При отборе испытуемых для исследования учитывалась определенная однородность характеристик испытуемых. В нашем исследовании такими характеристиками являются: пол – в исследовании приняли участие только мальчики; возраст – он составляет 10-12 лет; время нахождения в учреждении интернатного типа – этот срок составил для всех испытуемых 7-8 месяцев.

Сравнительный анализ двух воспитанников двух учреждений интернатного типа по показателям методики А. Басса и А. Дарки позволил выявить поведенческие аспекты социально-психологической адаптации (таблица 1).

Характеристики агрессивности у воспитанников учреждений интернатного типа

Показатели агрессивности	Воспитанники интерната КСРЦ (n = 13)	Кадеты МКК (n = 56)	Критерий различий Стьюдента, t
Физическая агрессия	63	65	0,3
Косвенная агрессия	38	35	0,5
Раздражение	65	59	0,9
Негативизм	43	47	0,6
Обида	42	42	0,2
Подозрительность	56	63	1,3
Вербальная агрессия	98	88	1,1
Чувство вины	69	81	2,2*
Индекс враждебности	48,8 (повышен.уровень)	52,6 (повышен.уровень)	1
Индекс агрессивности	75,2 (высокий уровень)	70,7 (повышен.уровень)	0,8

Примечание: * - доказаны статистические различия при $p \leq 0,05$

Как видно из данных таблицы 1, показатель «Обида» абсолютно идентичен в обеих группах респондентов. У воспитанников интерната КСРЦ более выражены, по сравнению с воспитанниками МКК, такие параметры агрессивности, как: косвенная агрессия, раздражение и вербальная агрессия. Однако, статистически разница не подтверждена. У кадетов МКК выше, чем у воспитанников интерната КСРЦ, следующие маркеры агрессивности: физическая агрессия, негативизм, подозрительность, чувство вины; доказаны статистические различия последнего параметра ($t = 2,2$ при $p \leq 0,05$). Индекс враждебности в каждой из групп повышен, однако у кадетов МКК числовой показатель выше (52,6 баллов), чем у подопечных КСРЦ (48,8 баллов). Достоверные различия не обнаружены. Индекс агрессивности оказался выше в группе детей из интерната КСРЦ (75,2 балла), это высокий показатель, в то время как в группе кадетов МКК он повышен (70,7 баллов). Достоверные различия не обнаружены.

Сравнительный анализ по показателям методики Филлипса помог выявить эмоционально-личностные аспекты социально-психологической адаптации (результаты представлены в таблице 2).

Таблица 2

Характеристики тревожности у воспитанников учреждений интернатного типа

Показатели тревожности	Воспитанники КСРЦ (n = 13)	Кадеты МКК (n = 38)	Критерий различий Стьюдента, t
Общая тревожность в школе	14	10,2	2,3*
Переживание социального стресса	4,92	5,2	0,5
Фрустрация потребности в достижении успеха	6,77	5,6	2
Страх самовыражения	3,69	4,3	1,1
Страх ситуации проверки знаний	4,69	3,2	3,2**
Страх несоответствия ожиданиям других	3,62	2,7	2,5*
Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу	2	1,6	0,7
Проблемы в отношении с учителями	4,38	3,9	1
Общий уровень тревожности	32	27,95	1,2

Примечание: * - доказаны статистические различия при $p \leq 0,05$; ** - при $p \leq 0,01$

Данные таблицы 2 позволяют заключить, что у кадетов МКК выше, чем у воспитанников интерната КСРЦ, следующие маркеры тревожности: переживание социального стресса и страх самовыражения. Мы можем предположить, что данные обусловлены необходимостью кадетов регулярно участвовать в концертной деятельности, выступать на сцене и больших зрительских площадках.

У воспитанников интерната КСРЦ более выражены, по сравнению с воспитанниками МКК, такие параметры тревожности, как: фрустрированность потребности в достижениях, низкая физиологическая устойчивость перед стрессом, проблемы в отношении с учителями. Однако, статистически разница подтверждена для таких маркеров тревожности: общая тревожность в школе ($t = 2,3$ при $p \leq 0,05$); страх в ситуации проверки знаний ($t = 3,2$ при $p \leq 0,01$); страх несоответствия ожиданиям других ($t = 2,5$ при $p \leq 0,05$). Данные различия, возможно, объясняются тем, что учебный процесс не стабилен в отношении каждого конкретного ребенка в условиях интерната. Некоторые дети в силу сложных семейных и жизненных обстоятельств пропустили большое число занятий; учебная программа, учителя и классный коллектив теперь стали другими.

Когнитивный компонент социально-психологической адаптации у воспитанников учреждений интернатного типа диагностировался по методикам Айзенка и Дембо – Рубинштейна (таблица 3 и таблица 4).

Самооценка психических состояний (по Айзенку) у воспитанников учреждений интернатного типа

Показатели самооценки психич. состояний	Воспитанники КСРЦ (n = 13)	Кадеты МКК (n = 37)	Критерий различий Стьюдента, t
Тревожность	7,69	8,92	1
Фрустрация	9,77	8,76	0,8
Агрессивность	7,69	10,7	2,7**
Ригидность	8,46	11,11	2,2*

Примечание: * - доказаны статистические различия при $p \leq 0,05$; ** - при $p \leq 0,01$

Данные таблицы 3 позволяют заключить, что у воспитанников интерната КСРЦ более выражены, по сравнению с воспитанниками МКК, показатели фрустрации, однако, статистически не подтверждены. Разница в показателях, на наш взгляд, объясняется тем, что дети испытывают ограничения, не видят возможности исполнения своих желаний в сложившихся жизненных условиях, когда были резко разлучены с родителями.

У кадетов МКК выше, чем у воспитанников интерната КСРЦ, следующие маркеры самооценки психических состояний: агрессивность ($t = 2,7$ при $p \leq 0,01$); ригидность ($t = 2,2$ при $p \leq 0,05$). Кадеты способны отметить у себя растущее напряжение, озлобленность; однако, проживание в условиях строгой дисциплины и режима обусловили шаблонное поведение, противоположное гибкости.

Таблица 4

Самооценка (Дембо – Рубинштейн) у воспитанников учреждений интернатного типа

Показатели самооценки психич. состояний	Воспитанники КСРЦ (n = 13)			Кадеты МКК (n = 35)			Критерий различий Стьюдента, t		
	УП	УС	Расхож	УП	УС	Расхож	УП	УС	Расхож
Умственные способности	92,15	66,77	25,38	93,34	67,29	26,06	0,3	0,1	0,1
Характер	90,77	61,69	29,08	89,57	68,97	20,6	0,2	1	1,7
Авторитет сверстников	89,08	61,46	27,62	80,77	60,17	20,6	1,2	0,1	0,9
Умение делать своими руками	93,31	70,77	22,54	86,54	68,14	18,4	1	0,3	0,6
Внешность	91,38	76,46	14,92	87,14	64,29	22,86	0,8	1,4	1,2
Уверенность в себе	88,31	63,69	24,62	88,17	66,83	21,34	0	0,3	0,4

Как видно из данных таблицы 4, достоверные различия по методике Дембо – Рубинштейн между исследуемыми группами не выявлены; основные показатели самооценки у воспитанников различных учреждений интернатного типа схожи.

Уровень притязаний у респондентов обеих групп характеризуется как «высокий» и «очень высокий». Оптимальное представление ребят КСРЦ о собственных возможностях касается шкал «уверенность в себе» и «авторитет у сверстников» (до 89 баллов); по прочим шкалам («умственные способности», «характер», «умение делать своими руками», «внешность») зафиксировано нереалистичное отношение респондентов к собственным возможностям – выше 90 баллов. Результат менее 60 баллов – «заниженный» – по уровню притязаний не был диагностирован в выборке. Оптимальное представление кадетов МКК о собственных возможностях относится к шкалам «авторитет у сверстников», «умение делать своими руками», «внешность», «уверенность в себе» (до 89 баллов); по шкалам «умственные способности», «характер» (выше 90 баллов) зафиксировано нереалистичное отношение респондентов к собственным возможностям.

Уровень самооценки в совокупной выборке по разным параметрам «высокий», находится в интервале от 60 до 74 баллов. Именно такой показатель можно считать адекватной, реалистичной самооценкой. Лишь один показатель самооценки «внешность» у воспитанников интерната КСРЦ оказался в диапазоне очень высокого уровня, составил 76,46 баллов (у кадетов МКК самооценка внешности – 64,29 баллов). Мы можем говорить об определенной тенденции к отклонениям в формировании личности у детей из интерната, где они оказались в связи с жизненными обстоятельствами. Именно завышенная самооценка указывает на личностную незрелость и существенные искажения в процессе формирования личности, например, нечувствительность к замечаниям окружающих, закрытость для опыта.

Выводы. Таким образом, мы можем перейти к выводам по нашему исследованию. Так как в структуре социально-психологической дезадаптации мы выделяем когнитивный, эмоционально-личностный и поведенческий компоненты, считаем обоснованным применение данного комплекса диагностических методик, направленных на выявление ее структурных компонентов. Исходя из данной структуры, нами выявлено, что:

1) по поведенческому компоненту социально-психологической адаптации на статистически значимом уровне существуют различия по показателю «чувство вины» методики А. Басса и А. Дарки – достоверно выше у воспитанников МКК, чем у воспитанников КСРЦ ($t = 2,2$ при $p \leq 0,05$);

2) по эмоционально-личностному компоненту показатели методики Филлипса значимо выше у воспитанников КСРЦ, чем у воспитанников МКК по выраженности: общей тревожности в школе ($t = 2,3$ при $p \leq 0,05$); страха в ситуации проверки знаний ($t = 3,2$ при $p \leq 0,01$); страха несоответствия ожиданиям других ($t = 2,5$ при $p \leq 0,05$);

3) по когнитивному компоненту показатели методики Айзенка значимо выше у воспитанников МКК, чем у воспитанников КСРЦ по самооценке: собственной агрессивности ($t = 2,7$ при $p \leq 0,01$); ригидности ($t = 2,2$ при $p \leq 0,05$). Достоверные различия по методике Дембо – Рубинштейн между исследуемыми

группами не выявлены; основные показатели самооценки у воспитанников различных учреждений интернатного типа схожи. Однако, по шкале «внешность» дети из интерната КСРЦ имеют завышенную самооценку, что свидетельствует о тенденции к отклонениям в формировании личности.

Полученные результаты исследования могут быть использованы для разработки мероприятий, направленных на успешную социально-психологическую адаптацию воспитанников учреждений интернатного типа. Предложенные диагностические методики могут быть использованы для комплексного исследования структурных компонентов социально-психологической адаптации, а также выделение уровней дезадаптации.

Литература:

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии / С.А. Беличева. – М.: Социальное здоровье России, 1994. – 224 с.
2. Выготский Л.С. Проблема эмоций // Вопросы психологии. – 1983. – № 3. – С. 125-134.
3. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений / Л.Я. Гозман. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 175 с.
4. Жилина Л.Я. Предупреждение и преодоление дезадаптации воспитанников санаторной школы-интерната посредством лично ориентированной педагогической технологии // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Ростов-на-Дону, 2009. – 23 с.
5. Менделевич Б.Д. Личностно-типологические особенности подростков с различной степенью социально-психологической дезадаптации / Б.Д. Менделевич, С.Я. Волгина // Неврологический вестник – 2010. – Т. XLII, вып. 1. – С. 49-53.
6. Педченко В.В. Критерии и показатели социально-психологической дезадаптации старшего подростка // Молодой ученый. – 2017. – №5. – С. 405-410.
7. Пономарева Л.В. Психологические особенности воспитанников детского дома: методическое пособие / Л.В. Пономарева. – Иркутск: Иркутский педагогический колледж № 2, 2000. – 104 с.
8. Прихожан А.М. Психология сиротства / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 413 с.
9. Психическое развитие воспитанников детского дома / [М.И. Лисина, И.В. Дубровина, А.Г. Рузская и др.]; Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 2010. – 264 с.
10. Севостьянова Л.Н. Влияние детско-родительских отношений на эмоциональное состояние ребенка // Интернет журнал СахГУ «Наука, образование, общество» <http://journal.sakhgu.ru/work.php?id=29>
11. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский, О.С. Никольская и др. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 196 с.
12. Gordienko N.M. Socio-cultural aspects of social organization of boarding-type educational institutions: the socio-systematic model // Grani. 2018. – 21(11). – P. 23-30.
13. Edmore Mutekwe and Constance Mutekwe. Teachers' Perceptions of Pupils' Maladjustment Problems: A Psycho-social Perspective // Journal of social sciences. – August 2013. – P. 319-333.
14. Justyna Kusztal. Pupils at Risk of Becoming Socially Maladjusted and the Preventative Tasks of the School // Elementary Education in Theory and Practice 2016. – 11 (2(40)). – P. 97-110.

Психология

УДК 159.922.6

кандидат психологических наук Лучшева Людмила Михайловна
Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье анализируются психологические особенности людей пожилого возраста, проводится сравнение между пожилыми женщинами и мужчинами.

Ключевые слова: психологические особенности пожилого возраста, пожилой возраст, мужчины и женщины пожилого возраста.

Annotation. The article analyzes the psychological characteristics of older women and men.

Keywords: psychological characteristics of elderly age, elderly age, older men and women.

Введение. Современные экономические, политические, социальные и медицинские условия жизни привели к увеличению продолжительности жизни человека. Увеличение продолжительности жизни способствовало появлению большого числа долгожителей. Это в свою очередь, повысило интерес к изучению различных психологических и возрастных особенностей пожилых людей. В пожилом возрасте отчетливо проявляются признаки старения, запускающие постепенное снижение возможностей всего организма. Приоритетной задачей современного общества является создание комфортных условий старения, в связи, с чем возник интерес, в том числе, к изучению психологических особенностей пожилых людей.

Появление значительного количества трудоспособного населения, вышедшего на пенсию, ставит перед научным сообществом вопросы психологического характера, сохраняются ли в дальнейшем характерные черты и особенности личности пожилого человека. Изучение психологических особенностей пожилого человека имеет важнейшую задачу, так как знание возрастных закономерностей позволит понять место в социальном мире этой большой группы граждан, их роли в семье и обществе [3].

Пожилым возрастом – временной этап жизни человека, приходящийся на период выхода на пенсию по старости. Особенностями этого возраста является то, что все физиологические, личностные, психологические и социальные возможности человека увядают, но с другой стороны в эту пору подводятся итоги прожитой жизни, появляется больше свободного времени, которое можно посвятить себе и своим интересам, увлечениям, склонностям, это пора психологической, нравственной и моральной зрелости [5].

Личность, это конкретный человек, который является носителем сознания, способный к познанию, переживаниям, преобразованию окружающего мира, строящий определенные отношения с этим миром и с

миром других личностей. Начало формирования личности приходится на ранний возраст и заканчивается в пожилом возрасте. Тем не менее, в современном мире не достаточно изучен пожилой возраст и личность пожилых людей, так как в большинстве исследований отдаётся предпочтение молодости, юности и периоду детства.

В пожилом возрасте происходит изменение личности, и картина изменений чрезмерно насыщена. Пожилой человек ставит перед собой меньше, но по качеству более продуманные цели, старается тратить силы на досуг, спокойный отдых, общение с младшим поколением, это время размышлений о жизни, пройденном пути. Пожилой возраст – это время подведения итогов, если оборачиваясь в прошлое человек, испытывает чувство удовлетворения от прожитой жизни, он спокойно смотрит в будущее, не боясь смерти. Если воспоминания о прошлой жизни вызывают разочарования, человек понимает, что время упущено, и многого изменить, не получиться, он начинает испытывать страх, разочарование и чувство бессилия.

В пожилом возрасте неизбежны изменения, происходящие во внешности, фигуре и здоровье. Кроме этого, человек вынужден уходить из профессии, которая долгие годы являлась частью жизни, рушатся привычки, изменяется образ жизни, происходит переоценка «Я», финансовых возможностей. Пожилые женщины труднее воспринимают изменения связанные с телом, здоровьем, красотой, а мужчины с профессией, материальным статусом и достатком.

Российский ученый К.А. Боженкова, писала, что пожилые люди постепенно отделяются от социума и полностью эмоционально изолируются [1]. Такое осознанное поведение приводит к раннему старению, т.е. человек стареет психологически быстрее, чем биологически и физически. Долгожители отмечают, что всю свою жизнь были нужны и востребованы в своей семье, обществе, не ощущали чувства одиночества, у них не было экзистенциального вакуума, была цель в жизни.

Исследователь О.Б. Дарвиш описывает этот период как тяжёлый, потому что ожидания общества к людям этого периода обычно ниже, чем к более молодым – это деморализует пожилых, особенно тех, кто полон сил [3]. Многие 60-летние люди принимают навязываемые им правила игры, замедляют ритм собственной жизни и, таким образом, косвенно подтверждают социальные ожидания [6].

В пожилом возрасте постепенно теряется связь с коллегами по работе, в силу физических возможностей мобильность становится меньше, труднее даются длительные поездки и общение с родственниками, уходят из жизни близкие люди, поэтому пожилой человек все чаще отдаляется от других, остается один и старится в одиночку [1, 6]. Пожилые люди становятся зависимыми от родственников как близких, так и далеких, которые начинают составлять круг общения.

Общение со сверстниками сводится к обсуждению болезней, лекарств, врачей и проблем со здоровьем, поэтому пожилые люди предпочитают общество молодых людей, для которых в межличностном общении важны и актуальны другие темы.

У людей пожилого возраста снижается активность, изменяется ориентация с «общения» на «себя», ухудшается физическое самочувствие, снижается качество психических процессов, изменяются интересы, приоритеты в жизни, меняется эмоциональный фон, повышается тревожность, появляются страхи, заостряются акцентуации характера. События, происходящие в повседневной жизни, приобретают иной смысл и оттенок, пересматривается их важность. Это приводит к снижению самооценки, недовольству собой и неуверенности в себе, своих возможностях. Тем не менее, старение и изменения, происходящие в этом возрасте, очень индивидуальны. У одного человека старость наступает быстро и глобально, у второго медленно и не заметно для окружающих и самого человека.

Пожилой человек должен адаптироваться к происходящим изменениям и приспособиться к новой обстановке. Изменения социального статуса требуют время и привыкания. Постепенно человек начинает осознавать, что накопленные знания и умения, особенно профессиональные могут оказаться актуальными и востребованными. Человек начинает пользоваться новыми ресурсами, адаптировать имеющиеся навыки под новую ситуацию жизнедеятельности, помогают в этой ситуации увлечения, широкий кругозор, коммуникативные навыки, имеющиеся интересы. Кроме этого, у пожилого человека есть большой запас жизненного опыта, раскрываются творческие способности, навыки решения конфликтных ситуаций, идентификации и интерпретации эмоциональных состояний. Таким образом, адекватная мобилизация резервов организма, разумное использование опыта, навыков и знаний пожилого человека, будет способствовать адекватному принятию неизбежных процессов старения [2, 3, 4].

Изложение основного материала статьи. В исследовании приняли участие 150 человек, в возрасте от 60 лет до 75. Из них 80 женщин и 70 мужчин. Все респонденты пенсионеры, городские жители, посещающие досуговые центры и клубы по интересам.

В ходе исследования были использованы следующие методики: Личностный опросник (Г. Айзенка); Определение направленности личности (ориентационная анкета Б. Басса); Тест-опросник Г. Шмишека, К. Леонгарда; Методика на определение уровня эмоционального интеллекта (Н. Холл); Опросник «ЭМИн» (Д.В. Люсин).

Применение опросника Г. Айзенка позволило установить, что 70% женщин и 65% мужчин характеризуются показателями «нейротизма», склонны к частым сменам настроения, вспыльчивы, иногда агрессивны, как правило, замкнуты, боятся перемен, постоянно переживают, сомневаются. Контроль над эмоциями и чувствами снижен.

Эмоционально устойчивыми являются 30% женщин и 35% мужчин. Они отличаются быстрой сменой деятельности, впечатлений, планов, активны, когда им интересно. Респонденты отзывчивы, жизнерадостны, им свойственно спокойствие, эмоциональный фон обычно постоянен.

По шкале «Экстраверсия-интроверсия» определено, что 32% женщин и 75% мужчин экстраверты и 68% женщин и 25% мужчин интроверты. Таким образом, мужчины пожилого возраста отличаются импульсивностью, вспыльчивостью, низким контролем эмоций и чувств. Пожилые женщины наоборот спокойны, склонны к самоанализу, контролю эмоций, планированию, порядку, принятию взвешенных решений.

При определении направленности личности (методика Б. Басса) установлено, что 40 % женщин и 60 % мужчин направлены на «себя». При этом для пожилых людей характерна ориентация на получение немедленного удовлетворения потребностей, властность, склонность к соперничеству, раздражительность, интровертированность.

Только 10 % женщин и 25 % мужчин направлены на «общение», на «дело» направлены 50 % женщин и

15 % мужчин. Женщины данного возраста чаще, чем мужчины заняты воспитанием внуков, обустройством быта, уходом за престарелыми родственниками и мужьями. Данные респонденты заинтересованы в деятельности, которую выполняют, отстаивают и действуют в интересах своего дела, общей цели.

Применение методики Г. Шмишека, К. Леонгарда позволяет сделать следующие выводы: 60% женщин имеют эмоциональную акцентуацию, что позволяет их характеризовать как чувствительных, впечатлительных, слезливых. Женщины пожилого возраста способны к состраданию, жалости и доверчивости.

Респонденты обоих полов характеризуются застревающей акцентуацией характера (30% женщин и 50% мужчин), для них характерны обидчивость, склонность к нравочуждениям, занудливость, конфликтность, склонность к аффектам.

Для 54% мужчин ещё характерна возбудимая акцентуация характера, которая проявляется в раздражительности, агрессивном поведении, преобладании инстинктов, импульсивности, склонности к брани.

Для определения эмоционального интеллекта, применили методику Н. Холла, в результате выяснилось, что в пожилом возрасте на высоком уровне развита эмоциональная осведомленность у 76% женщин и 58% мужчин; управление своими эмоциями у 73% женщин и 40% мужчин; самомотивация у 75% женщин и 42% мужчин, распознавание эмоций других людей у 55% женщин и 77% мужчин. Можно констатировать, что у более половины респондентов интегративный уровень эмоционального интеллекта находится на высоком уровне развития. В пожилом возрасте человек накапливает достаточно опыта, чтобы понимать свое эмоциональное состояние, это позволяет достаточно качественно распознавать и интерпретировать эмоции другого человека.

При определении структуры эмоционального интеллекта (методика Д.В. Люсина) выяснили, что у 70% женщин на высоком уровне развит внутриличностный интеллект, который позволяет им распознавать причины своих эмоциональных переживаний, идентифицировать свои эмоции. Для 62% мужчин характерно понимание чужих эмоций и эмоциональных состояний, а так же управление ими. Общий уровень эмоционального интеллекта в обеих группах находится на высоком уровне у 80% женщин и 60% мужчин.

Чтобы оценить различия психологических особенностей пожилых людей был применен статистический анализ с использованием t-критерия Стьюдента. Для этого осуществлялось сравнение двух групп: первая группа – женщины пожилого возраста, и вторая группа – мужчины пожилого возраста. Критерий применяется в случае соответствия эмпирического распределения нормальному виду. Поскольку в нашем случае эмпирические распределения по всем признакам приближены к нормальному виду ($p \leq 0,05$), следовательно, применение критерия является корректным.

Личностный опросник (Г. Айзенка). Обнаружены достоверные различия по шкале «Нейротизм» ($T = 3,35, p \leq 0,001$). Полученные результаты позволяют утверждать, что пожилые мужчины более подвержены стрессам, агрессивны, эмоционально не стабильны, в отличие от женщины, которые эмоционально чувствительны и устойчивы, более зрелые и общительные.

Тест-опросник Г. Шмишека, К. Леонгарда. Результаты сравнительного анализа позволяют констатировать, что выявлены различия по таким акцентуациям как «Застревание» ($T = 1,99, p \leq 0,05$), «Эмотивность» ($T = 2,59, p \leq 0,01$), «Тревожность» ($T = 2,63, p \leq 0,01$), «Педантичность» ($T = 2,51, p \leq 0,05$), «Возбудимость» ($T = 2,77, p \leq 0,01$).

Таким образом, женщины пожилого возраста характеризуются стремлением общаться лишь в избранном кругу, пассивностью, сдержанностью и нерешительностью. Имеют склонность к навязчивым состояниям и углубленному самоанализу. Мужчины пожилого возраста характеризуются частой сменой настроения, нестабильной работоспособностью, умеренной общительностью, склонностью к нравочуждениям и занудливостью.

Определение направленности личности (ориентационная анкета Б. Басса). Для женщин пожилого возраста характерна направленность на «дело» ($T = 2,51, p \leq 0,05$), они характеризуются стремлением к социальному взаимодействию и одобрению, эмоциональным отношениям. Для мужчин пожилого возраста свойственна направленность на «себя» ($T = 1,99, p \leq 0,05$), для них характерна агрессивность, властность, соперничество, закрытость.

Методика на определение уровня эмоционального интеллекта (Н. Холл). Обнаружены достоверные различия по шкалам «Управление своими эмоциями» ($T = 2,09, p \leq 0,05$) и «Самомотивация» ($T = 2,29, p \leq 0,05$). Женщины пожилого возраста в отличие от мужчин более эмоционально гибкие, отходчивые, умеют управлять своими эмоциями и эмоциональными состояниями.

Опросник «ЭмИн» (Д.В. Люсин). Выявленные значимые различия по шкале «Внутриличностный эмоциональный интеллект» ($T = 2,24, p \leq 0,05$) позволяют констатировать, что женщины более способны распознавать и интерпретировать собственные эмоции и эмоциональные состояния, мужчины больше ориентируются на эмоции других людей.

Выводы. Таким образом, на основе проведенного сравнительного анализа особенностей личности людей пожилого возраста, можно сделать следующие выводы: женщины пожилого возраста отличаются от мужчин большей интровертированностью. Кроме этого, в пожилом возрасте у женщин обнаруживаются такие акцентуации характера, как застревание, эмотивность, тревожность и педантичность. В пожилом возрасте женщины более направлены на достижение результата, они посвящают себя семье, уходу за внуками и престарелыми родственниками, увлечениям, обустройству быта. Способны интерпретировать и идентифицировать свои эмоции и переживания, склонны к самоанализу и рефлексии.

Мужчинам пожилого возраста свойственна экстравертированность. Кроме этого, в пожилом возрасте у мужчин обнаруживаются такие акцентуации характера, как застревание и возбудимость. В пожилом возрасте мужчины более направлены на себя и свои интересы. Предпочитают общение с другими людьми, более качественно интерпретируют их эмоции, чем свои, тем не менее, бывают агрессивны, гневливы, импульсивны, хотят занимать лидирующую позицию, поэтому стремятся поучать и склонны к занудству.

Литература:

1. Боженкова К.А. Психологические особенности людей пожилого возраста / Приволжский научный вестник. 2016. № 3 (55). С. 130-132.
2. Гунзунова Б.А., Ревина Е.В. Психологические особенности людей пожилого возраста В сборнике: Социальное самочувствие населения в социокультурном пространстве Матер. междунар. научно-практ. конф. Отв. редактор Н.С. Антонова. 2017. С. 38-42.

3. Дарвиш, О.Б. Возрастная психология [Текст] / О.Б. Дарвиш. – Москва: Владос-пресс, 2015. – 264 с.
4. Кривцова Е.В., Долгина М.С. Исследование особенностей психологического состояния граждан пожилого возраста в процессе социального обслуживания в стационарных учреждениях / Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 3-1. С. 96-99.
5. Макушкина О.М., Митина Г.В., Азнабаев О.Ф., Шаяхметова Э.Ш. Субъективное благополучие лиц пожилого возраста / Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62-4. С. 273-276.
6. Селиверстова Н.С. Различия в типологии пожилых людей / Научное мнение. 2015. № 1-2. С. 126-129.

Психология

УДК 316.6

кандидат педагогических наук, доцент Манакова Марина Вячеславовна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил)

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье представлена тренинговая программа по развитию субъектности студентов во время обучения в педагогическом вузе, состоящая из четырех взаимосвязанных блоков.

Ключевые слова: педагогический вуз, субъектность студентов, рефлексия, самосознание, программа, смысложизненные и карьерные ориентации.

Annotation. The article presents a training program for the development of students subjectivity during training at a pedagogical University, consisting of four interrelated blocks.

Keywords: pedagogical University, students, subjectivity, reflection, self-awareness, program, life and career orientations.

Введение. В рамках нашей работы осуществлялась разработка программы по развитию субъектности студентов педагогического вуза на этапе получения профессионального образования.

Необходимость разработки программы обусловлена следующими положениями:

1. субъектность является одним из профессионально-значимых качеств личности педагога;
2. подготовка к будущей профессиональной педагогической деятельности связана с развитием собственной целенаправленной активности личности, т. е. с развитием ее субъектности;
3. психологические особенности субъектности студентов педагогического вуза проявляются во взаимосвязи смысложизненных ценностей и карьерных ориентаций, в профессиональной направленности, включающей выраженную учебную и профессиональную мотивацию, в готовности работать в конкурентной среде, преодолевать непреодолимые препятствия.

При разработке программы нами были учтены данные, полученные в ходе сравнительного и корреляционного анализов. У студентов с низким уровнем субъектности выявлено отсутствие взаимосвязей между смысложизненными и карьерными ориентациями. В связи с этим сквозной идеей программы является формирование у студентов отношения к жизни как к ценности, развитие осознания связи ценностного отношения к жизни и профессиональной направленности личности. По нашему мнению, повышение интереса студентов к педагогической профессии позволит повысить значимость ценностной карьерной ориентации «профессиональная компетентность», которая связана с желанием «быть профессионалом, мастером в своем деле» и является одной из составляющих субъектности педагога-профессионала.

Еще одной важной составляющей субъектности учителя, связанной с внутренними профессиональными мотивами студентов, выступает готовность работать в конкурентной среде, преодолевать непреодолимые препятствия. В связи с этим, в программу включены упражнения-конкурсы, вовлекающие студентов в атмосферу соревновательности и предполагающие решение трудных педагогических и не только педагогических проблем в игровой форме с последующим обсуждением и нахождением оптимального решения.

Изложение основного материала статьи. Форма работы со студентами выбрана в виде тренингов. Групповая форма работы имеет следующие преимущества:

- Группа отражает общество в миниатюре. В группе моделируется система взаимоотношений и взаимосвязей, характерная для реальной жизни участников, что дает возможность увидеть и проанализировать закономерности общения и поведения других людей и самих себя.

- Групповой опыт помогает решению межличностных проблем.

- Возможность обучения новым умениям и навыкам экспериментировать с различными стилями отношений среди равных партнеров.

- В группе участники могут «сыграть» роль другого человека для лучшего понимания его и себя, для знакомства с новыми эффективными способами поведения.

- Группа облегчает процесс самораскрытия, самоисследования, самопознания.

Цель программы: развитие субъектности студентов на этапе профессиональной подготовки.

Для достижения поставленной цели предполагается реализация следующих задач:

1. создание комфортных условий, способствующих развитию субъектности студентов педагогического вуза, осознание студентами своих достижений, повышение удовлетворенности своей жизнью и развитие локуса интернальности, способствующих формированию установки «осмысленности жизни»;

2. развитие профессиональной идентичности, образа «Я-профессионал», формирование психологической готовности решать трудные профессиональные задачи и преодолевать препятствия ради победы в конкурентной борьбе, формирование профессиональных педагогических ценностей, связанных со способностью бросать и принимать «вызов» своему профессионализму;

3. развитие у студентов системы самоуправления, являющейся существенным свойством субъектности и предполагающей способность человека ставить перед собой цели, планировать способы их достижения, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий;

4. развитие у студентов навыка прогнозирования собственного профессионального будущего, формирование позитивного образа Я и образа профессионального будущего, развитие навыков рефлексии.

Тренинговая программа состоит из четырех взаимосвязанных блоков:

Блок 1, «Смысложизненные ориентации», направлен на понимание жизненных ценностей, придание им смысла, на развитие умения анализировать причины своих достижений и неудач, испытывать удовлетворенность от приобретенного жизненного опыта, принимать собственные недостатки. В целом упражнения направлены на создание доверительной обстановки в группе, сплочение коллектива студентов в совместной деятельности, развитие уверенности в себе, повышение интернального локуса контроля.

Блок 2, «Профессиональная направленность», включает упражнения по формированию профессионально-педагогических ценностей. Тренинговые занятия этого блока направлены на развитие у студентов педагогического вуза способности решать трудные задачи и действовать в условиях профессиональной конкуренции. Также они будут способствовать развитию навыков рефлексии, связанных с осознанием студентами своих внутренних и внешних мотивов профессиональной деятельности; с осмыслением будущей профессиональной роли, противоречий между образами Я-идеальный педагог и Я-реальный педагог. В целом упражнения блока направлены на формирование позитивного образа Я и профессионального будущего.

Блок 3 направлен на развитие способности самоуправления видами деятельности в различных сферах жизни. Работа по развитию самоуправления предполагает развитие следующих навыков: анализа противоречий сложившейся ситуации как начального этапа процесса самоуправления; прогнозирования результатов деятельности; постановки целей; планирования процесса достижения целей, включая выбор адекватных средств; определения критериев качества выполненной работы; принятия оптимального решения; самоконтроля, включающего контроль не только своих действий, но и контроль своего эмоционального состояния; коррекции своих поступков и деятельности (осознания того, что необходимо изменить в системе самоуправления для получения более качественного результата).

Блок 4, «рефлексивный», направлен на оценку эффективности проделанной работы, закрепление навыка самоуправления и предполагает обсуждение в группе индивидуальных жизненных планов студентов.

Режим проведения занятий: 11 занятий 2 раза в неделю по 2 часа. Программа основывается на принципах постепенности, поэтапности: каждый последующий этап должен логически вытекать из предыдущего. Благодаря этому человек постепенно углубляется в процесс познания себя, выстраивает целостную систему самоуправления, приобретает, отрабатывает и закрепляет соответствующие навыки.

Планируемый результат:

1. развитие рефлексии – осознание своих индивидуально-личностных свойств, обуславливающих развитие субъектности, осознание необходимости активной работы по выработке навыков рефлексии, самоуправления, коммуникативных навыков.

2. развитие учебно-профессиональной мотивации – осознание важности приобретения профессионально-педагогических знаний, умений и навыков не только для будущей педагогической профессии, но для других сфер жизнедеятельности личности.

3. развитие самосознания – осознание ценности собственного жизненного опыта, собственных достижений, повышение веры в себя и ответственности за свое будущее.

Тематический план

Тема, форма проведения занятия	Цель занятия	Содержание занятия	Кол-во часов
1	2	3	4
Блок 1. «Смысложизненные ориентации»			
1. «Добро пожаловать в группу».	- Создание доверительной обстановки в группе; - Сплочение коллектива студентов в совместной деятельности.	1. Знакомство с участниками группы и содержанием программы. 2. Упражнения, направленные на развитие интереса у участников друг к другу: - «Интервью»; - «Визитка»; - «Я за тебя отвечаю»; - «А еще я ...». 3. Выработка групповых правил совместной работы. 4. Тренинговое упражнения на сплочение коллектива «Рисунок вдвоем», направленное на развитие умения взаимодействовать и снятие психологических барьеров в общении. 5. Упражнение «Факс», направленное на сплочение группы и развитие ответственности за других. 6. Рефлексия занятия.	2 часа
2. «Процесс жизни», «Результативность жизни», «Интернальный локус контроля».	- Повышение удовлетворенности своей жизнью, осознание своих достижений; - Развитие уверенности в себе, принятие своих недостатков, повышение	1. Вместо разминки упражнение «Позитивное Я» (понимание себя, формирование позитивного образа Я). 2. Беседа о жизненных ценностях личности. 3. Диагностика смысложизненных ориентаций. 4. Упражнения направленные на развитие позитивного отношения к процессу жизни: - Упражнение «Уровень счастья» (Дж. Рейнуотер);	2 часа

	интернального локуса контроля; - Формирование позитивного образа Я, повышение самооценки.	- Упражнение «Я и мой мир»; - Упражнение «Футболка с надписью». 5. Упражнение «Шерлок Холмс» (Е.В. Сидоренко), направлено на понимание своей уникальности и уникальности других людей. 6. Упражнение «Себе любимому...», направленное на развитие интернального локуса контроля. 7. Упражнение «Внушение», направленное на развитие уверенности в себе. 8. Рефлексия занятия.	
Блок 2. «Профессиональная направленность»			
3. «Карьерные ориентации».	- Осознание внутренних и внешних мотивов профессиональной деятельности; - Развитие у студентов педагогического вуза профессиональной направленности.	1. Диагностика «Якоря карьеры». 2. Разминка «Шаткий мостик». 3. Упражнение «Ретроспекция» (Е.А. Климов), направлено на понимание внешней и внутренней мотивации выбора профессии. 4. Упражнения, направленные на понимание студентами своих ценностных ориентаций в профессии: - Упражнение «Реклама педагогической профессии» (И. Вачков). - Упражнение «Звездный час» (Н.С. Пряжников) (перечисление главного в работе учителя). - Упражнение «Жизненный и профессиональный кодекс педагога» (С.Ю. Смагина) (формулировка значимых жизненных и профессиональных правил). 5. Рефлексия занятия.	2 часа
4. «Я-идеальный педагог и Я-реальный педагог».	- Определение образа идеального педагога и соотнесение его качеств со своими; - Формирование позитивного образа Я и профессионального будущего.	1. Разминка «Атомы и молекулы». 2. Упражнение «Гостиница» (рефлексия образа педагога), направлено на определение профессиональных качеств педагога и соотнесение их со своими. 3. Конкурс с шуточным награждением: Личностно ориентированная игра "Ключевые квалификации педагога" (определение основных качеств педагогов, развитие мотивации профессиональной конкуренции). 4. Упражнение «Плохой учитель» (В.Ю. Бабайцева), направленное на осознание своих недостатков в профессиональном становлении умение выдавать и воспринимать критику «держать удар»: 5. Упражнение «Профессиональный портрет» (формирование позитивного образа Я и профессионального будущего, получение студентами обратной связи о своих профессиональных способностях). 6. Упражнение «Мой профессиональный портрет в лучах солнца» (А.М. Прихожан), направлено на рефлексию своих профессиональных достоинств. 7. Рефлексия занятия.	2 часа
5. «Нет предела совершенству».	- Развитие профессиональных педагогических ценностей: способности решать трудные проблемы и действовать в ситуации конкуренции; - Развитие коммуникативных умений.	1. Вместо разминки упражнение «Профессиональная идентичность» (С.Ю. Смагина), анализ собственной профессиональной идентификации. 2. Ролевая игра с последующим видеопросмотром «Кто заместитель министра?», направленная на развитие мотивации и способности решать трудные проблемы, а также на рефлексию способов решения проблемы. 3. Командное соревнование, направленное на развитие групповой идентичности, мотивации и способности решать трудные проблемы, навыка «активного слушания» и стремления к профессиональной	2 часа

		<p>конкуренции:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Упражнение «Телефон» (развитие стремления к профессиональной конкуренции), - Упражнение «Надоело», - Упражнение «Разведка» (С. Чижова) (развитие навыков эмпатии и профессиональной конкуренции), - Упражнение «Активное слушание». <p>4. Подведение итогов конкурса и шуточное награждение (медаль из картона).</p> <p>5. Рефлексия занятия.</p>	
Блок 3. «Самоуправление»			
6. «Анализ противоречий как начальный этап самоуправления».	<ul style="list-style-type: none"> - Знакомство с понятием «самоуправление» и составляющими компонентами этого процесса; - Развитие навыка анализа противоречий; - Формирования субъективной модели выстраивания жизненной и профессиональной перспективы. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разминка упражнение «Идеальное место». Беседа о самоуправлении. 2. Диагностика «Способность самоуправления». 3. Упражнение «Эпитафия» повышение готовности осознанно выстраивать свои жизненные и профессиональные перспективы, выделяя и логически связывая основные события жизни. Осознание значимости своей внутренней и социальной активности студентами. 4. Упражнение «Точка зрения» (В.Ю. Бабайцева) (обсуждение актуальных профессиональных проблем педагога). 5. Упражнение «Требуется педагог» (И. Вачков), направлено на рефлексия профессиональных качеств и соотнесение их со своими. 6. Упражнение «Желания» (вербализация неосознаваемых желаний). 7. Рефлексия занятия. 	2 часа
7. «Прогнозирование».	<ul style="list-style-type: none"> - Развитие навыка прогнозирования результатов деятельности; - Формирование студентами модели-прогноза собственного позитивного профессионального будущего. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разминка «Полет белой птицы». 2. Упражнение «Профессиональный портрет» (формирование позитивного образа Я и профессионального будущего, получение студентами обратной связи о своих профессиональных способностях). 3. Упражнение «Диалог со своим мозгом», направленное на отработку навыка прогнозирования. 4. Упражнение «Видеомонолог» (тренировка в публичных выступлениях, развитие механизма вероятностного прогнозирования.). 5. Упражнение «Линия жизни» (выявление студентами собственных проблем, нахождение способов их решения, получение обратной связи). 6. Домашнее задание: упражнение «Пророк» (мини сочинение о профессиональном будущем другого участника тренинга), направлено на получение обратной связи о профессиональных способностях и перспективе карьеры. 7. Рефлексия занятия. 	2 часа
8 «Мой жизненный план».	<ul style="list-style-type: none"> - Мотивация построения жизненного плана; - Знакомство с алгоритмом построения жизненного плана и плана профессионального развития, а также обсуждение этапов планирования; - Обсуждение и выявление этапов 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Упражнение вместо разминки «Что я хочу изменить» (К. Фопель) направлено на осознание участниками группы цели своей жизни, развитие артистизма (изображение жизненных целей с помощью пантомимы). 2. Введение (мотивация построения жизненного плана, беседа по поводу алгоритма построения жизненного и плана профессионального развития, обсуждение всех этапов этого алгоритма). 3. Упражнение «Моя жизнь» (построение гистограммы значимых событий прошлого, настоящего и будущего), направлено на развитие способности анализировать 	2 часа

	<p>определения цели; - Развитие навыка поиска и формулирования целей; Знакомство с методом приоритетного планирования АБВ; - Отработка навыка анализа взаимосвязей между целями; - Осознание возможных препятствий на пути к профессиональным целям и путей их преодоления.</p>	<p>противоречия, прогнозировать и ставить цели. 4. Рассказ о методе приоритетного планирования АБВ и выполнение упражнения «Целеполагание: постановка долгосрочных целей» (написание и ранжирование по методу АБВ 7±2 индивидуальных долгосрочных жизненных целей, используя имеющуюся гистограмму). 5. Упражнение «Целеполагание: анализ взаимосвязей между целями» (изображение и анализ системы взаимосвязей между своими жизненными целями). 6. Упражнение «Анализ «цели — ценности» (анализ вклада каждой цели в каждую из ценностей и заполнение таблицы). 7. Упражнение «Ловушки-капканчики» (Н.С. Пряжников), направлено на осознание возможных препятствий на пути к профессиональным целям и путей их преодоления. 8. Рефлексия занятия.</p>	
9. «Планирование».	<p>- Знакомство с понятием «планирование» и со структурой этого процесса; - Развитие навыка планирования; - Отработка студентами навыков анализа своих способностей, анализа противоречий между имеющимися ресурсами и необходимыми для достижения цели, разложения цели на частные оперативные задачи.</p>	<p>1. Разминка: упражнение «Бегущие огни» (В.Ю. Большаков). 2. Введение (беседа о планировании, определение «планирование», обсуждение алгоритма планирования и каждого этапа этого процесса). 3. Упражнение «Повышение профессионализма» (самоанализ уровня профессионализма, формирование установки на его развитие, групповое обсуждение необходимых условий его повышения). 4. Упражнение «Ситуационный анализ», направлено на отработку студентами навыка анализа своих способностей (анализ и заполнение таблицы). 5. Упражнение «Анализ «цель — средства» направлено на отработку студентами навыка анализа противоречий между имеющимися ресурсами и необходимыми для достижения цели (анализ и заполнение таблицы). 6. Упражнение «Анализ «цель — задачи» направлено на отработку студентами навыка разложения цели на частные оперативные задачи (анализ и заполнение таблицы). 7. Рефлексия занятия.</p>	2 часа
10. «Принятие решения и самоконтроль».	<p>- Знакомство с понятиями «принятие решения», «самоконтроль» и со структурами этих процессов; - Развитие навыков принятия решений и самоконтроля; - Развитие мотивации на экономию времени принятие эффективных решений; - Закрепление алгоритма самоуправления.</p>	<p>1. Разминка: упражнение «Толкни меня» (осознание способности к внутреннему равновесию, развитие стремления конкурировать). 2. Введение (беседа о принятии решений и самоконтроле, алгоритм принятия решения и структура самоконтроля, задание на дом контролировать свою деятельность по достижению цели и заполнить таблицу). 3. Упражнение «Человек-однодневка» (Г.Н. Абрамова), направленное на развитие мотивации на экономию времени принятие эффективных решений. 4. Упражнение «Князь» (С. Чижова), направлено на развитие способности почувствовать «удачный момент». 5. Выводы о системе самоуправления (обобщение полученных знаний о структуре и этапах формирования самоуправления). 6. Упражнение «Шаги к успеху» (визуализация всего процесса управления своей деятельностью по достижению</p>	2 часа

		конкретной цели), направлено на закрепление алгоритма самоуправления. 7. Домашнее задание (рекомендации по составлению индивидуального жизненного плана). 8. Рефлексия занятия.	
Блок 4 «Рефлексивный» (итоговый)			
11. «Презентация индивидуального жизненного плана».	- Закрепление навыка самоуправления; - Обсуждение в группе индивидуальных жизненных планов студентов и внесение, при необходимости корректив; - Развитие навыка публичного выступления; -Подведение итогов тренинга.	1. Объявление о конкурсе на лучшую презентацию своего жизненного плана (победитель приносит своей команде один балл). 2. Защита своего плана, обсуждение, награждение шуточной медалью. 3. Подведение итогов всех конкурсов и присуждение команде-победителю шуточной грамоты. 4. Анкета «Чему я научился?», направлена на рефлексию результатов тренинга студентами и организаторами. 5. Обсуждение итогов тренинга. 6.Упражнение «Пожелания» (обмен добрыми пожеланиями).	2 часа
Всего			22 часа

Выводы. Предполагается, что успешное решение студентами трудных проблем будет способствовать возникновению удовлетворения, повышению уверенности в своих силах, осознанию эффективности психолого-педагогических средств разрешения конфликтов, а это в свою очередь повлечет за собой интерес к фундаментальным психолого-педагогическим знаниям и стремление овладеть практическими педагогическими навыками.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения / Психология индивидуального и группового субъекта / Под. Ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиной. М.: ПЕРСЭ, 2002. – 299 с.
2. Белошицкий А.В., Бережная И.Ф. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза / А.В. Белошицкий, И.Ф. Бережная // Педагогика. – М., 2006. – № 5. – С. 60-66.
3. Брушлинский В.А. Психология субъекта // Психологический журнал, 2003.– №2. – С. 7-14.
4. Кашлев С.С., Глазачев С.Н., Соколова Н.И. Субъектность как профессиональная компетентность педагога. Материалы круглого стола «Экология человека: на пути становления гуманитарных образовательных технологий». – Вестник международной академии наук. – М., 2011. – С. 20-25.

Психология

УДК 159.923 (045)

доктор психологических наук, профессор Мешков Николай Иванович
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева» (г. Саранск);

кандидат психологических наук, доцент Яшкова Аксана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ

Аннотация. В статье анализируются разные точки зрения на понимание учебной мотивации студентов и описаны результаты эмпирического исследования обучающихся младших курсов в системе высшего медицинского образования, где показано своеобразие и многообразие учебных мотивов, их связь с учебной деятельностью.

Ключевые слова: учебная мотивация, учебные мотивы, мотивационная система, студенты, медицинское образование.

Annotation. The article analyzes different points of view on understanding the educational motivation of students and describes the results of an empirical study of primary school students in the system of higher medical education, which shows the effect of various educational motives on the nature of educational activity and its results.

Keywords: educational motivation, educational motives, motivational system, students, medical education.

Введение. Основная задача высшей школы направлена на подготовку специалистов высшей квалификации, способных на высоком профессиональном уровне решать поставленные перед ними задачи и отвечать за качество их решений. Диалектика формирования личности профессионала, отвечающего современным требованиям, проявляется в том, что определяющим фактором при этом выступают условия подготовки специалиста (профессорско-преподавательский состав, учебно-методическая база, техническое оснащение, санитарно-гигиенический режим учебной организации, средства и возможности внеаудиторной активности студентов, позволяющие осуществлять свое всестороннее развитие и пр.), решающим – самостоятельная активная познавательная деятельность студента как субъекта познания.

Никто студента не научит, не сформирует его как специалиста в той или иной профессиональной области, если он в образовательном процессе не проявит активную деятельность, вызванную соответствующими мотивами. В настоящее время функция педагога как транслятора учебной информации в

учебном процессе не является основной, как это было раньше. К наиболее важным его функциям относятся побуждения студентов к процессу познания (мотивация), организация учебно-воспитательного процесса и управление их познавательной деятельностью, контроль, коррекция и оценка образованности. Знания, как идеальный продукт, передать невозможно, их можно сформировать благодаря активной самостоятельной интеллектуальной деятельности.

Традиционная образовательная технология проявляла себя с позиции субъект-объектной парадигмы, в которой обучаемый, как в общеобразовательной, так и в профессиональной школе выступал в качестве объекта, выполняя определенные предписания педагога. Такая позиция была вынужденной в силу информационно-рецептивной модели педагогического процесса, репродуктивной по своему характеру. Однако, несмотря на критику традиционного обучения, и при данной модели было немало учащихся и студентов, которые имели достаточно высокие учебные результаты, и в дальнейшем их научная или профессиональная деятельность в той или иной сфере имела действенный и творческий характер. Решающим фактором, по нашему мнению, выступает самостоятельность субъекта познания, инициированная соответствующей мотивацией. Исходя из значимости проблемы учебной мотивации, влияющей на характер и результаты учебной деятельности, было проведено исследование, ориентированное на изучение общей мотивационной сферы у студентов младших курсов.

Изложение основного материала статьи. Проблема учебной мотивации как особо значимая, определяющая деятельность в сфере различных видов образования получила достаточно широкое освещение в научной и учебно-методической литературе как в России, так и за ее пределами. Ей посвятили исследования такие ученые, как В.Г. Асеев [1], Е.П. Ильин [2], М.Н. Крылова [3], Д. Макклелланд [4], Н.И. Мешков [5], Х. Хекхаузен [6] и др.

В науке нет однозначного понимания мотивации. Это вызвано, прежде всего тем, что она является наиболее сложным психологическим феноменом. Одни ученые под мотивацией понимают совокупность разнообразных сил, побуждающих человека действовать определенным целенаправленным способом, другие видят ее через значимость предметов и явлений для человека: «...предметы и явления внешнего мира выступают не только как объекты познания, но и как двигатели поведения, как его побудители, порождающие в человеке определенные побуждения к действию, – мотивы» [7]. В.Г. Асеев под мотивацией понимал детерминанту поведения и деятельности [1]. Мы считаем, что мотивация включает в себя не только мотивы, но и другие побуждения, как осознаваемые, так и неосознаваемые, как биологические, так и социальные детерминанты. Совокупность же мотивов и их определенное расположение образуют мотивационную систему [5; 8].

Что касается дефиниций понятия «мотив», то их значительно большее количество. Так, Е.П. Ильин в своей книге выделяет следующие точки зрения на мотив – как на побуждение, как на потребность, как на цель, как на намерение, как на свойство личности, как на состояние [2].

Мотивация и мотивы оказывают свое влияние на различные виды деятельности, оказывая побуждающую, организующую, смыслообразующую и другие функции. Особое влияние они оказывают на деятельность субъектов в образовательном пространстве. В этом отношении необходимо раскрыть мотивы учения (учебные мотивы), лежащие в основе образовательного процесса.

Одни ученые видят в учебных мотивах все то, что побуждает к учебной деятельности: цели, потребности, установки, долг, интересы и пр. Многие ученые связывают учебную мотивацию со значимостью различных явлений и предметов, которые придают поведению определенное своеобразие. Такой позиции придерживаются, например, В.Г. Асеев [1], С.Л. Рубинштейн [7] и др. Так, С.Л. Рубинштейн в своей фундаментальной работе «Бытие и сознание. Человек и мир» отмечал, что мотивация есть направленность личности на разные стороны, аспекты учебной деятельности [7]. Говоря об учебной направленности можно полагать, что это совокупность учебных мотивов, ориентирующая учащихся на различные аспекты учебной деятельности.

Мотивы учения мы рассматриваем с позиции отношений, то есть учебные мотивы – это целостная система отношений к различным аспектам учебного процесса, которая выступает в качестве достижения учебных целей.

Исходя из методологии системного подхода, необходимо отметить, что не только мотивы побуждают к учебной деятельности, инициированию учебных задач, но и сама деятельность порождает мотивы. В связи с этим известный отечественный психолог С.Л. Рубинштейн отмечал, что мотивы «определяются задачами, в которые включается человек, во всяком случае не в меньшей мере, чем задачи мотивами. Мотив для данного действия заключается именно в отношении к задаче, к цели и обстоятельствам – условиям, при которых действие возникает» [7, с. 466].

Соответствующее понимание взаимовлияния мотивов и задач приводит к проблеме механизмов формирования мотивов в процессе обучения студентов. Первый из них, так называемый механизм «сверху-вниз». Он характеризуется тем, что в качестве основного дидактического средства формирования учебной мотивации выступают вербальные побуждения, в которых утверждается значимость той или иной деятельности, изучения того или иного учебного предмета, определенной проблемы и т.д. Данный механизм можно, по-нашему мнению, назвать механизмом интериоризации.

В психолого-педагогической литературе можно найти различные способы его реализации. М.Н. Крылова приводит следующие способы: правильное целеполагание, убеждение студентов в практической необходимости изучаемого, эмоциональное воздействие, экскурсии в историю предмета, поощрение вопросов со стороны студентов и обязательные ответы на них, вовлечение студентов в дискуссию по изучаемому материалу, поддержание у студентов веры в успешность учения, словесные поощрения и др. [3].

В то же время не менее значимым выступает механизм «снизу-вверх», суть которого в том, что сам процесс деятельности, характер решаемых задач, способствует решению задачи формирования учебной мотивации. Такой механизм соответствует механизму экстериоризации.

Использование разнообразных приемов организации учебной деятельности студентов в соответствии с обозначенным механизмом может оказывать позитивное влияние на формирование когнитивных и поведенческих характеристик личности будущего профессионала, формированию внутренней мотивации познающего субъекта, его высокой самостоятельности в решении разнообразных учебных задач. К таким приемам, способствующих развитию учебной мотивации, познавательных процессов, личностных качеств можно отнести, например, группировка и классификация данных; решение проблемных вопросов; обобщение

изучаемого материала; формулировка выводов; организация деловых игр, связанных с имитацией профессиональной деятельности в контексте будущей профессии и взаимодействием ее участников. Использование приемов разрешения витагенных задач.

Витагенная концепция и различные приемы педагогической деятельности предложены А.С. Белкиным и Н.О. Вербицкой [9]. Они выделяют фундаментальные витальные потребности (индивидуально-органические, родовые, когнитивно-праксеологические, социабельные, трансцендентальные), которые побуждают к активности личность. В данном случае в процессе обучения необходимо делать ставку не только на когнитивную деятельность и ее результаты в контексте осваиваемой профессии, но и на все отмеченные ими потребности. И с этой целью использовать адекватные приемы их реализации. Решение этих задач окажет свое влияние на формирование надлежащей витагенной мотивации.

Особая роль в отношении формирования учебной мотивации принадлежит эмоционально-чувственным проявлениям, которые возникают в процессе решения учебных задач. По этому поводу известный немецкий психолог Хайнц Хекхаузен отмечает, что в процессе деятельности «еще больше возрастает значимость такого критерия, как сопровождающее действие переживание, причем переживание, связанное не с Я (как субъектная каузальность), а с действием. Внутренняя мотивация означает в этом случае, как отметил в своем исследовании продуктивного мышления еще Вертхаймер (Wertheimer, 1945), что человек с радостью отдается данному делу, что он полностью погружен в переживание продвигающегося вперед действия [6].

На формирование учебной мотивации, большое влияние оказывает потребность достижения, которая определяется американским психологом Макклелландом как процесс доведения работы до успешного завершения. По его мнению, такая мотивация выступает как определенный образ жизни [4].

Потребность достижения имеет тесную связь с чувством удовлетворенности результатом деятельности и формирует надлежащее отношение к ее процессу. Отсюда, эмоции, которые проявляются благодаря успеху в деятельности выступают в качестве учебных мотивов и будут в дальнейшем определять характер и особенности его профессиональной жизни.

В последнее время в педагогическом процессе широкое применение получили интерактивные методы обучения, которые оказывают влияние на интенсификацию формирования учебной мотивации в русле решения учебных задач. Такие методы обучения приводятся в различных работах [10-14].

Настоящее исследование проведено на базе Медицинского института Мордовского государственного университета имени Н.П. Огарева. В исследовании приняли участие сто студентов первого курса специальности «Лечебное дело». В качестве организационного подхода к проводимому исследованию был использован метод поперечных срезов, который позволяет более детально выявить мотивы учебной деятельности студентов, находящихся на стартовом этапе обучения избранной профессии. В качестве эмпирического метода исследования была применена методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан, В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой), которая позволила определить влияние на характер учебной деятельности следующих групп мотивов: коммуникативные, избегания, престижа, профессиональные, творческой самореализации, учебно-познавательные и социальные мотивы. Студентам предлагалась оценить по 5-балльной шкале значимость мотивов учебной деятельности: 1 балл соответствовал минимальной значимости мотива, 5 баллов – максимальной.

С целью обработки полученного эмпирического материала был использован урвневый анализ, метод вычисления совокупного балла для групп студентов. В качестве интерпретационного применялся структурный метод, позволяющий выделить, проанализировать и описать различные группы мотивов и показать их влияние на результативность учебной деятельности студентов.

Показатели академической деятельности студентов полифакторно обусловлены. Особую значимость представляют учебные мотивы, лежащие в основе учебной деятельности и в большей степени определяющие учебные достижения [5].

В результате проведенного исследования (табл. 1) было выявлено, что первое место с наиболее высоким совокупным баллом (весом) (1438) занимает группа учебно-познавательных мотивов. Среди них наиболее значимым выступает такие мотивы, как «приобрести глубокие и прочные знания», вес которого составляет 231 балл и «успешно учиться, сдавать экзамены на «4» и «5», вес достигает 220 баллов.

Учитывая, что максимально возможным считается балл с весом 250 баллов, отмеченные показатели значительно приближены к нему. Меньший в данной группе выступает мотив, имеющий отношение к научной деятельности (150 баллов). Это позволяет говорить о том, что на стартовом этапе профессиональной подготовки студенты руководствуются близкой перспективой. Они пока еще не видят дальней перспективы. В данном случае это определяется периодом адаптации к новому для них учебно-воспитательному процессу, отличному от школьного образования. Приобретение глубоких и прочных знаний определяют их учебную направленность.

Интересен факт, что предпоследнее место занимают мотивы избегания (629 баллов). В структуре мотивов данной группы лидирующее положение занимают такие мотивы, как «не хочу отставать от сокурсников, не желаю оказаться среди отстающих» (178 баллов), «попав в институт, вынужден учиться, чтобы окончить его» (144 балла). В данном случае мотивы избегания, выступая как внешние мотивы, которые вынуждают заниматься учебной деятельностью. Они не определяют учебные успехи, но оказывают положительное влияние на учебную деятельность. Мотивы избегания показывают целенаправленность студентов в учебной деятельности, осознанность получения профессионального образования.

На последнем месте выступают творческие мотивы. Их вес значительно меньше по сравнению с другими группами мотивов и составляет всего 368 баллов. По-видимому, это обстоятельство во многом определяется теми технологиями предварительного обучения, которые в большей степени формируют репродуктивный характер учебной деятельности. Отсюда необходимо включение в учебный процесс разнообразных технологий активного обучения позволит успешно решить и эту задачу, сформировать надлежащие учебные мотивы, ориентированные на творчество, гибкость в учебно-познавательной деятельности.

Значимость мотивов студентов младших курсов

№	Названия мотивов	Значимость группы (совокупный балл)
Учебно-познавательные мотивы		1438
1	Успешно учиться, сдавать экзамены на «4» и «5».	220
2	Просто нравится учиться.	203
3	Быть постоянно готовым к очередным занятиям.	196
4	Успешно продолжить обучение на последующих курсах, чтобы дать ответы на конкретные учебные вопросы.	214
5	Чтобы приобрести глубокие и прочные знания.	231
6	Потому что в будущем думаю заняться научной деятельностью по специальности.	155
7	Любые знания пригодятся в будущей профессии.	219
Профессиональные мотивы		1334
8	Учусь, потому что мне нравится избранная профессия.	223
9	Чтобы обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.	219
10	Хочу стать специалистом.	244
11	Чтобы дать ответы на актуальные вопросы, относящиеся к сфере будущей профессиональной деятельности.	188
12	Хочу в полной мере использовать имеющиеся у меня задатки, способности и склонности к выбранной профессии.	223
13	Стать высококвалифицированным специалистом.	237
Социальные мотивы		981
14	Потому что полученные знания позволят мне добиться всего необходимого	216
15	Потому что от успехов в учебе зависит уровень моей материальной обеспеченности в будущем.	191
16	Потому что хочу принести больше пользы обществ.	222
17	Учусь ради исполнения долга перед родителями, школой.	133
18	Потому что от успехов в учебе зависит мое будущее служебное положение.	219
Мотивы престижа		875
19	Потому что хочу быть в числе лучших студентов.	157
20	Потому что хочу, чтобы наша учебная группа стала лучшей в институте.	144
21	Быть на хорошем счету у преподавателей.	183
22	Добиться одобрения родителей и окружающих.	179
23	Хочу получить диплом с хорошими оценками, чтобы иметь преимущество перед другими.	212
Коммуникативные мотивы		788
24	Чтобы работать с людьми, надо иметь глубокие и всесторонние знания.	219
25	Чтобы заводить знакомства и общаться с интересными людьми.	186
26	Хочу быть уважаемым человеком учебного коллектива.	173
27	Потому что знания придают мне уверенность в себе.	210
Мотивы избегания		629
28	Чтобы не отставать от друзей.	95
29	Необходимо окончить институт, чтобы у знакомых не изменилось мнение обо мне, как способном, перспективном человеке.	104
30	Чтобы избежать осуждения и наказания за плохую учебу.	108
31	Не хочу отставать от сокурсников, не желаю оказаться среди отстающих.	178
32	Попав в институт, вынужден учиться, чтобы окончить его.	144
Творческие мотивы		368
33	Чтобы узнавать новое, заниматься творческой деятельностью.	198
34	Чтобы дать ответы на проблемы развития общества, жизнедеятельности людей.	170

На рисунке 1 представлено процентное распределение учебных мотивов студентов по группам. Значительное место (22% объема учебных мотивов) занимают учебно-познавательные мотивы. На втором месте (21%) находятся профессиональные мотивы. Третье место занимают социальные мотивы (15%). Четвертую позицию заняли мотивы престижа (14%), пятое – коммуникативные (12%), шестое – мотивы избегания (10%) и последнее – творческие (6%).

В целом видно, что у каждого студента есть учебный мотив и представленная мотивационная система студентов младших курсов позволяет им достаточно успешно реализовать себя в учебной деятельности и формировать различные стороны личности будущего специалиста в системе вузовского обучения.

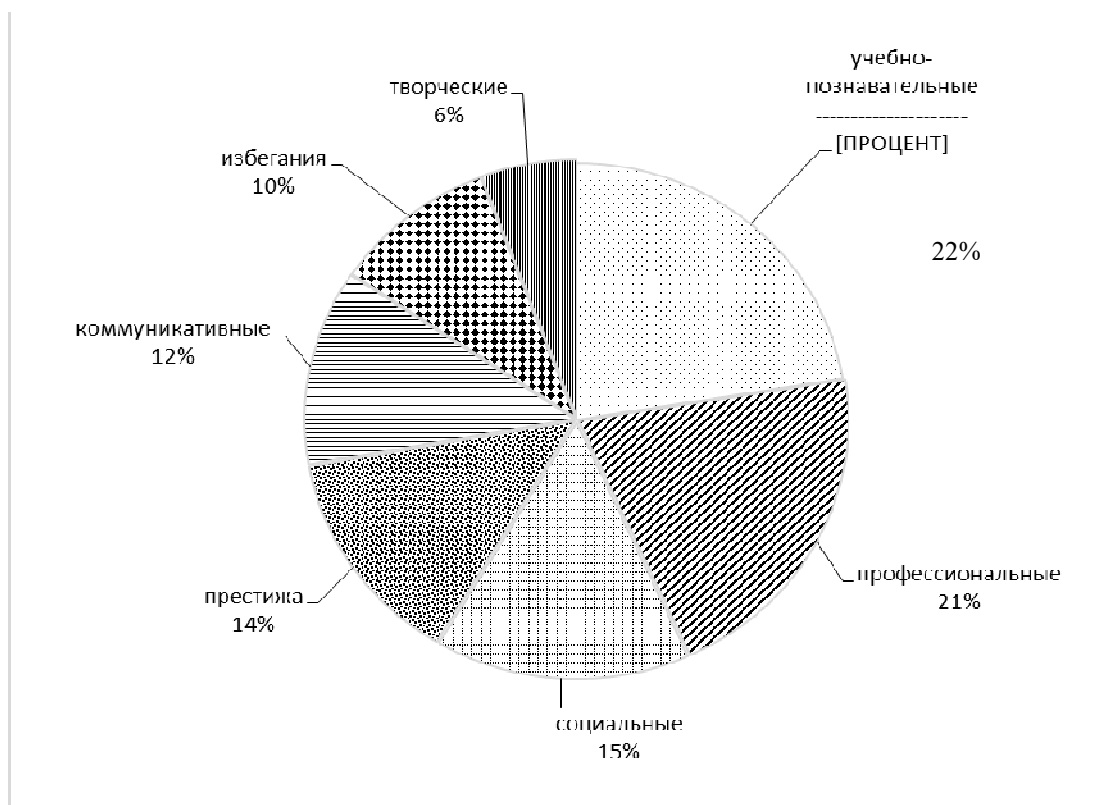


Рисунок 1. Распределение мотивов по группам в процентах

Выводы. Исследование, проведенное в предметной области мотивации учебной деятельности студентов младших курсов, позволило выявить роль различных мотивов, влияющих на характер и особенности учебной деятельности. Лидирующие позиции заняли учебно-познавательные и профессиональные мотивы. Это говорит о том, что у личности студента формируются не только когнитивные, но и личностные образования, которые вписываются в контекст его профессиональных компетенций, обеспечивающих продуктивность будущей трудовой деятельности.

Литература:

1. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
3. Крылова, М.Н. Способы мотивации учебной деятельности студентов вуза / М.Н. Крылова // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 3. – С. 86-95.
4. Мотивация достижения / сост. Д. Макклелланда. – URL: <https://helpiks.org/8-39768.html>
5. Мешков, Н.И. Мотивация учебной и профессионально-педагогической деятельности / Н.И. Мешков // Saarbrücken. – Germany: LAP LAMBER Academic Publishing gmbh & Co. KG, 2012. – 291 с.
6. Мотивация и деятельность / сост. Х. Хекхаузен. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.
7. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
8. Мешков, Н.И. Субъект-субъектный характер образования как фактор академической успеваемости студента / Н.И. Мешков, А.Н. Яшкова // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 3 (31). – С. 41-46.
9. Белкин, А.С. «Витагенное» образование как научно-педагогическая категория / А.С. Белкин, Н.О. Вербицкая // Образование и наука. – 2001. – № 3. – С. 18-28.
10. Мухаметжанова, А.О. Интерактивные методы обучения в вузе / А.О. Мухаметжанова, К.А. Айдарбекова, Б.О. Мухаметжанова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 2-1. – С. 84-88.
11. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение / А.П. Панфилова. – М.: Академия, 2009. – 192 с.
12. Деева, Е.М. Применение современных интерактивных методов обучения в вузе: практикум / Е.М. Деева. – Ульяновск: Улгу, 2015. – 116 с.
13. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / под ред. Ю.П. Сурмина. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
14. Ступина, С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе / С.Б. Ступина. – Саратов: Наука, 2009. – 52 с.

УДК 159.9.072

кандидат биологических наук, доцент **Польшина Мария Александровна**
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего
 образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ У ПОДРОСТКОВ-СИРОТ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена особенностям формирования эффективных форм социально-психологической адаптации у подростков-сирот и подростков, воспитывающихся в семье. Представлены результаты их исследования. Предусматривалось, что подростки-сироты не могут преодолеть трудностей социально-психологической адаптации профессионального и личностного самоопределения, не выстраивают правильно программу своей дальнейшей семейной жизни. В результате исследований детдомовских детей, показатель их развития внимания и памяти не имеет значительных отклонений от среднестатистической нормы. Подростки-сироты в большей степени, чем их сверстники, уверены в том, что другие люди замышляют что-то нехорошее и хотят причинить вред, готовы проявлять негативные чувства при малейшем возбуждении (грубость, напряжение, ярость, вспыльчивость).

Ключевые слова: адаптация, дезадаптация психологическая защищенность, подростки-сироты, подростки, воспитывающиеся в семье.

Annotation. The article is devoted to the peculiarities of the formation of effective forms of socio-psychological adaptation in orphaned teenagers and teenagers who are brought up in a family. The results of their research are presented. It was envisaged that orphaned teenagers could not overcome the difficulties of socio-psychological adaptation of professional and personal self-determination, and did not build a proper program for their further family life. As a result of studies of children in orphanages, the indicator of their attention and memory development does not have significant deviations from the average norm. Orphaned teenagers are more confident than their peers that other people are planning something bad and want to cause harm, and are ready to show negative feelings at the slightest excitement (rudeness, tension, rage, short temper).

Keywords: adaptation, disadaptation, psychological security, adolescents-orphans, teenagers living in a family.

Введение. В течение всей жизни личность часто находится в процессе адаптации. Социально-психологическая адаптация предполагает вхождение индивида в новую группу, организация положительного сотрудничества с членами этой группы и совместной деятельности. Подростки в это сложное время сталкиваются с новыми социальными требованиями и ролями, которым нужно следовать.

В процессе социализации подростков-сирот в условиях современного общества одной из ее составляющих является возможность к быстрой и эффективной социально-психологической адаптации. Главным образом, это определено трудностями адаптации подростков в сложном процессе взаимодействия с социальным окружением, что приводит к отрицательным последствиям, выраженным в их дезадаптированности [3].

Исходя из реалий общества, существенными значениями становятся не только адаптационные возможности подростков-сирот, их невосприимчивость негативного воздействия стрессов, но и возможность их результативно преодолевать, выработка, как приемлемых шаблонов, так и нестандартных стратегий поведения в разных условиях социализации.

Изложение основного материала статьи. А.Н. Сухов социально-психологическую адаптацию определяет как «овладение личностью роли при вхождении в новую социальную ситуацию». В механизме осуществления он различает добровольную и принудительную стороны адаптивности, а по результатам - позитивную и негативную [2, 3].

Исследуя проблемы социально-психологической адаптации, А.А. Реан говорит о наиболее эффективном ее типе – «вероятностно-комбинированный». Он исполняется в итоге восприятия вероятности успешности адаптации при различных типах адаптационной стратегии. Так, при выборе стратегии подростками-сиротами воспринимаются:

- 1) потенциал подростков-сирот в плане изменения, приспособление среды к себе;
- 2) цена усилий при выборе стратегии изменения среды или себя (психологические и физические затраты);
- 3) требования социума (сила, степень враждебности, степень ограничения потребностей подростком, дестабилизирующие влияния) [6].

К факторам адаптации относятся те качества, которые определяют индивида, его личностные характеристики и внешнюю деятельность [6]. Следовательно, адаптированность подростков-сирот в социуме предполагает наличие многих особенностей в их деятельности и поведении.

Т.Д. Дубовицкая и А.В. Крылова предлагают считать такими: адаптивность; самопрятие; эмоциональный комфорт (уравновешенность, оптимизм)/эмоциональный дискомфорт (беспокойство, тревожность или, апатия); прятие других/конфликт с другими; интернальность; стремление к доминированию [2, 5]. В рамках нашего исследования мы будем использовать данные факторы социальной адаптации как форму психологической защищенности.

Кратко рассмотрим подробнее данные факторы:

Адаптивность - способность к адаптации, приспособлению подростков-сирот к существующим в социальном окружении критериям и требованиям оценки за счет присвоения ценностей и норм данного социума. Высокие уровни социально-психологической адаптивности говорят о принятии подростком себя как субъекта собственного развития, об отсутствии внутренних границ в осознании проблем, трудностей и потребности разрешать текущие задачи с опорой на имеющийся опыт; о стремлении корректно относиться к себе и другим, в целом это можно считать неким показателем конструктивной жизненной позиции и личностной зрелости.

Самопрятие личности - это позитивное отношение к себе, достаточно высокие самоуважение и самооценка. Оно обеспечивается, кроме сформированной гибкости саморегуляции и возможностью к

моделированию поведения. Моделирование - это возможность детально, осознанно, адекватно находить существенные условия решения планов, как в данной ситуации, так и в перспективе, что ведет к перепрограммированию действий и поведения. В результате - достижению успеха [5, 6].

Один из важных компонентов адаптационной системы подростков-сирот - это принятие других, интерес к своему окружению, умение его понимать и преимущественно бесконфликтно взаимодействовать с ним. Умение приспосабливаться к другим людям как показатель общей адаптации, учитывать в совместной жизни, или учебе их желание, интересы, ценности, лежит на достаточном самоуважении индивида, удовлетворенности своими базовыми аспектами и качествами, своим уровнем достижений. Индивид, принимающей себя таким, какой он есть, проявляет эмпатию и, включается в деятельность другого. Есть и обратная связь: если он принимает других, ему легче принять себя - возможно, благодаря опыту коммуникации, приобретенной в активном общении.

В качестве резерва, обеспечивающего успешную адаптацию (принятие других), можно отметить открытость, коммуникабельность, любовь к коллективным мероприятиям и развлечениям, непосредственность эмоций и поступков, нацеленность на быструю совместную работу, оптимизм, интерес и владение информацией, а также активность индивида, способность брать на себя инициативу и ответственность, эффективно решать задачи и преодолевать возникающие трудности [5, 6].

Эмоциональный комфорт, определяется как уравновешенность, спокойствие, главным образом, позитивное эмоциональное состояние и ожидание, ощущение внутреннего благополучия и гармоничного сочетания внешних и внутренних характеристик их индивидуального бытия. Достижение эмоционального комфорта связано с экстраверсивностью подростка-сироты, способностью быстро, гибко управлять собой, своим состоянием и действием, легко и эффективно меняться в динамично меняющихся условиях, а также активностью индивида.

Личности, принимающей себя и других, проще чувствовать себя спокойно, комфортно. Так как, она экстраверсивна, повернута в сторону социума, она старается понимать общество, тренирует коммуникативные навыки и стратегии реагирования. В жизненных и конфликтных условиях она хорошо ориентирована, контролирует себя и знает, что делать, поэтому ее эмоциональный комфорт часто является не только причиной, но и следствием хорошей адаптированности.

Интернальность - ожидание внутреннего контроля, направленность на то, что решение жизненных целей зависит от себя самого, акцентируются личная ответственность и компетентность. Человек с высоким уровнем субъективного контроля убежден, что происходящие с ним ситуации зависят, от его личностных качеств (компетентности, целеустремленности, уровня способностей и т. п.) и являются следствиями его собственной деятельности. Ожидание внешнего контроля - расчет на толчок и поддержку извне, пассивность в решении жизненных задач. Человек с низким уровнем субъективного контроля считает, что его успехи и неудачи зависят от внешних обстоятельств - ситуаций окружающей среды, действий других людей, случайности, везения или невезения и т.д. [5, 6].

Наконец, еще один адаптационный параметр - это стремление к доминированию - основная движущая сила поведения и деятельности индивида. Склонность к власти над другими людьми субъект хочет компенсировать ощущение своей неполноценности. Доминирование - иерархия социальных взаимоотношений, подразумевающая борьбу за приоритетные позиции. Характер доминирования - это стремление контролировать свое социальное окружение, воздействовать на других, обольщать, убеждать, давать советы, приказывать, отговаривать, запрещать.

Обратная связь стремления к доминированию - зависимость, ведомость, тенденция полагаться на чужое мнение, не соревноваться с другими людьми, не конкурировать, такая личность пытается оставаться в тени и следовать приказу руководителей без возражений [5, 6].

Таким образом, для формирования эффективных форм социально-психологической адаптации существенное значение имеют психологические механизмы преодоления трудных ситуаций, стратегии coping-поведения, которые снижают риск появления дезадаптации или полностью адаптируют личность.

Особую группу обучающихся, нуждающихся в социализации, составляют подростки-сироты, подростки, оставшиеся без попечения родителей, а также лица из их числа, особенно выпускники детских домов. Это связано со специфическими особенностями данной категории подростков, обусловленными условиями их жизни.

Таковыми особенностями являются трудности установления контактов со взрослыми, неумение общаться с людьми вне учреждения, низкий уровень социального интеллекта; нарушения в развитии эмоционально-волевой сферы, слабо развитое чувство ответственности за себя и других, низкая социальная активность, склонность к аддитивному поведению, потребительская позиция по отношению к другим, обществу, государству, неуверенность в себе.

Исходя из этого, было проведено исследование форм социально-психологической адаптации у подростков-сирот. Экспериментальная работа осуществлялась на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения "Школа-интернат для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Дом детства» г. Оренбурга.

Методика шкалы социально-психологической адаптированности: К. Роджерса, Р. Даймонда (адаптация Снегиревой Т.В.) [1]. позволила диагностировать компоненты психологической защищенности: формы социально-психологической адаптации у подростков-сирот, подростков оставшихся без попечения родителей, в экспериментальной и контрольной группах. В исследовании приняли участие 20 детей подросткового возраста 15-16 лет.

В связи с тем, что психологическая защищенность является формой адаптационных процессов, анализ адаптированности испытуемых позволяет определить и описать рассматриваемый феномен. Диагностические данные представлены в таблице 1.

Процентное распределение уровней по методике Шкала социально-психологической адаптированности: К. Роджерса, Р. Даймонда, в %

Уровни	Низкий		Норма		Высокий	
	Эг	Кг	Эг	Кг	Эг	Кг
Адаптированность	65,00	30,00	35,00	60,00	0,00	10,00
Деадаптиров	5,00	15,00	35,00	70,00	60,00	15,00
Самопринятие	60,00	20,00	40,00	65,00	0,00	15,00
Непринятие себя	10,00	25,00	50,00	65,00	40,00	10,00
Принятие других	40,00	40,00	35,00	60,00	0,00	0,00
Непринят. других	25,00	25,00	35,00	50,00	40,00	25,00
Эмоц. комфорт	60,00	15,00	35,00	70,00	5,00	15,00
Эмоц. дискомфорт	10,00	20,00	45,00	65,00	45,00	15,00
Внутр. контроль	80,00	50,00	20,00	25,00	0,00	25,00
Внешний контроль	25,00	25,00	45,00	60,00	30,00	15,00
Уход от проблем	10,00	20,00	30,00	60,00	60,00	20,00

Адаптированности/деадаптированности. В таблице 1 заметно, что среди подростков-сирот не обозначен высокий уровень адаптированности, а низкий выявлен больше чем у половины (65,00%). Низкая адаптированность показывает на недостаточную психологическую защищенность этих подростков, негативное их самоощущение, сниженный социальный статус, неудовлетворенность собой и своей жизнью. У подростков, воспитывающихся в семье, низкая психологическая защищенность встречается в два раза реже (30,00%).

Подростки с нормой показателя адаптированности, характеризующим и нормальную степень психологической защищенности, составляют примерно треть экспериментальной (35,00%) и более половины контрольной группы (60,00%). У этих подростков проблематика во взаимодействии с окружением существует, но адаптивные способности позволяют более или менее успешно решать их.

Показатели деадаптации диагностированы высокими у 60,00% подростков-сирот и лишь у некоторых подростков из семьи (15,00%). Это говорит о незащищенности, которая проявляется симптомами депрессивного настроения, беспокойства, тревоги. В пределах нормы показатель деадаптированности, характеризующий нормальную психологическую защищенность, диагностирован у трети подростков экспериментальной группы (35,00%) и большинства подростков контрольной группы (70,00%).

Низкий уровень деадаптированности, который показывает на достаточную защищенность, мало отмечается среди подростков-сирот – 5,00%. Эти подростки адаптированы к окружающему социуму, возникающие проблемы незначительны и преодолимы. Это обозначается у 15,00% подростков из семьи.

Самопринятие. В таблице 1 показаны показатели самопринятия и неприятия себя. Из данных, диагностированных в таблице видно, что высокий показатель самопринятия не свойственен для подростков-сирот. Более часто у них встречается низкий показатель самопринятия (у 60,00%), а у 40,00% определяется высокое неприятие себя, что указывает на низкое положительное отношение к собственным личностным качествам, способностям и т.п. Низкий уровень самопринятия представлен втрое реже в контрольной выборке (20,00%). В это же время у части подростков-сирот (40,00%) отмечается нормативный уровень самопринятия, который в контрольной группе определен у большинства испытуемых (65,00%).

Неприятие себя обозначено у 40,00% подростков-сирот. Уровень в пределах нормы – у половины (50,00%). Низкий показатель неприятия себя – у 10,00%. У большинства их респондентов из семей (65,00%) показатели неприятия себя в пределах нормы, и у каждого четвертого (25,00%) – низкие.

Принятие/непринятие других. Из данных таблицы заметно, что принятие других у подростков, воспитывающихся в детском доме преимущественно низкое (65,00%). Такой уровень говорит о низкой терпимости к обществу, проявлению замкнутости и отгороженности. В контрольной выборке таких респондентов меньше половины (40,00%).

Вторая половина экспериментальной выборки имеет показатель принятия других в пределах нормы (35,00%). В контрольной выборке это большинство испытуемых (60,00%). Эти субъекты имеют положительные отношения с обществом: легко ладят с ним, разделяют взгляды и интересы сверстников, общительны. Высокий показатель принятия других не диагностирован у респондентов вне зависимости от наличия семейного воспитания, что является особенностями подросткового возраста, высокой критичностью по отношению к себе и окружающей среде.

Неприятие других у подростков-сирот ярко обозначено в 40,00% случаев, у подростков, воспитывающихся в семьях, в 25,00%. Этому уровню характерна сдержанность, замкнутость, отгороженность, недоверие и настороженность по отношению к другим людям.

На нормативном уровне неприятие других отмечается у 35,00% подростков-сирот и половины подростков из семей.

У каждого пятого подростка в каждой группе (25,00%) неприятие других на низком уровне. Эти подростки не склонны отгораживаться от окружающих, а напротив – достаточно открыты, заинтересованы в общении. Можно говорить о том, что у большинства подростков-сирот характер отношения к окружающим людям несколько проблемный, что связано с личностными особенностями испытуемых.

Эмоциональный комфорт/дискомфорт. В таблице 1 представлены диагностированные степени этого показателя. У подростков экспериментальной выборки высокий уровень эмоционального комфорта определилась в 5,00% случаев, а высокий уровень дискомфорта – практически у половины респондентов (45,00%). У испытуемых, воспитывающихся в семьях, каждое из этих состояний определилось у 15,00%. Так, среди подростков, воспитывающихся в детском доме больше тех, кто переживает негативное эмоциональное состояние.

Низкий уровень эмоционального комфорта отмечается более чем у половины подростков-сирот (65,00%) и только у 15,00% подростков из семей. Низкий уровень эмоционального дискомфорта выявлен у 10,00% испытуемых в экспериментальной группе и представлен у пятой части подростков контрольной группы (20,00%).

Примерно треть подростков-сирот (35,00%) и большинство подростков из семей (70,00%) имеют нормальный уровень эмоционального комфорта, отражающего общее положительное эмоциональное состояние. Эмоциональный дискомфорт в пределах нормы у 45,00% подростков-сирот и более половины подростков из семей (65,00%). Итак, можно говорить о снижении эмоционального комфорта и некотором повышении дискомфорта у подростков-сирот.

Внутренний/внешний контроль. В таблице 1 выявлены данные относительно фактора контроля. Так, у подростков-сирот слабый внутренний контроль (у 80,00%). В пределах нормы – у остальных 20,00%. А среди подростков из семей у каждого четвертого обозначается высокий внутренний контроль (25,00%), и также у каждого четвертого внутренний контроль в пределах нормы. Низкий внутренний контроль выявляется у 50,00% испытуемых из семей. Так, они в большей мере принимают ответственность на себя за события, происходящие в своей жизни, объясняя их своим характером, способностями, поведением.

Внешний контроль выявлен сильнее у подростков-сирот: высокий (у 30,00%) и в пределах нормы (45,00%). Низкий внешний контроль диагностирован только у 25,00% подростков-сирот. Высокий уровень у подростков из семей определен у 15,00%, а в пределах нормы – более чем у половины (60,00%). Низкий внешний контроль наблюдается у 25,00% испытуемых из семей. Эти данные говорят о том, что у подростков-сирот в большей мере проявляется внешний контроль по сравнению с внутренним, а также и по сравнению со сверстниками. Они склонны приписывать причины происходящего внешним факторам. Это может проявляться в неуравновешенности, неуверенности, тревожности, подозрительности, конформности. Такие подростки ощущают беспомощность, бессилие, трудности принятия решений, не считают себя способными что-либо изменить в сложившейся ситуации.

Уход от проблем (таблица 1). Сильно выраженная склонность к уходу от проблем определена более чем у половины подростков-сирот (60,00%), которые в своих ответах говорили, что часто мечтают и с трудом возвращаются к действительности, стараются не думать о проблемах и застревают на обидах. Это в контрольной выборке проявляется вдвое реже – у каждого пятого подростка (20,00%).

В нормальной степени фактор “уход от проблем” представлен у 30,00% подростков экспериментальной группы и у большинства подростков контрольной группы – 60,00%. Еще 10,00% подростков-сирот и 20,00% их сверстников из семей отрицают в себе характеристики ухода от проблем.

Эта причина более выражена у подростков-сирот, что может объясняться как возрастными и характерологическими особенностями, так и влиянием условий жизни в детском доме.

Выводы. Так, по итогам статистического анализа нами было доказано, что показатель психологической защищенности подростков, воспитывающихся в детском доме снижен по сравнению с подростками из семей. Диагностические данные методики позволяют охарактеризовать психологическую защищенность подростков-сирот следующими показателями: выраженная дезадаптированность (60,00%) и преобладание слабой адаптированности (65,00%); низкое самоприятие (60,00%); низкое принятие других (65,00%); высокая степень эмоционального дискомфорта (45,00%) и низкая степень эмоционального комфорта (65,00%); ослабление внутреннего контроля (80,00%); тенденция к уходу от проблем (60,00%).

Снижение психологической защищенности подростков-сирот по сравнению с их сверстниками из семей может объясняться влиянием психологической депривации и других условий социальной ситуации воспитания в учреждении интернатного типа.

Литература:

1. Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Исаева Е.Р. и др. Методика психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями: пособие для врачей и мед. психологов / Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, Е.Р. Исаева — СПб.: Изд-во НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2009.
3. Польшина М.А., Насибуллина А.Д. Психологическая защищенность и копинг-поведение подростков-сирот в конфликтных ситуациях / М.А. Польшина, А.Д. Насибуллина // Казанский педагогический журнал. - 2017. - № 2. - С. 169-174.
4. Польшина М.А. Механизмы психологической защищенности у подростков-сирот в разных социальных ситуациях / М.А. Польшина. - Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 59. – Ч. 4. – С. 444-447.
5. Польшина М.А. Социально-психологическая адаптация как фактор психологической защищенности подростков-сирот в социуме / М.А. Польшина. - Вестник костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. – 2018. - № 2. – С. 80-84.
6. Татаренко Д.Д. Адаптация семьи к новой социальной ситуации развития с приемными детьми // Вестник Моск. гос. обл. ун-та. Сер. Психологические науки. - 2010. - № 4. – С. 136-139.

УДК 159.9

кандидат психологических наук Попова Татьяна Михайловна

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация. В статье представлены актуальные для специального образования бихевиористские основы изучения поведения как предмета исследования. Рассмотрены основные поведенческие концепции Дж. Уотсона, Э. Торндайка, Б. Скиннера, А. Бандуры. С позиций поведенческого подхода представлено развитие личности ребенка и формирование поведения. Показана практическая значимость поведенческих технологий в изучении и обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: специальное образования, бихевиоризм, поведение, прикладной анализ поведения, обучение, научение, подражание.

Annotation. The article presents the behavioral foundations of behavior study as a subject of research that are relevant for special education. The main behavioral concepts of J. Watson, E. Thorndike, B. Skinner, A. Bandura. From the point of view of the behavioral approach, the development of the child's personality and the formation of behavior is presented. The practical significance of behavioral technologies in the study and training of people with disabilities is shown.

Keywords: special education, behaviorism, behavior, applied behavior analysis, training, learning, imitation.

Введение. Современное специальное и инклюзивное образование делает необходимым изучение поведенческих подходов для анализа и предупреждения нарушений поведения детей с особыми образовательными потребностями. Методологические основы изучения поведения позволяют рассмотреть изменение, усложнение поведенческих реакций ребенка в зависимости от изменений социальной ситуации развития и его деятельности. Актуальным для педагогов становится изучение поведенческих технологий для повышения профессиональной компетентности и контроля поведения учащихся в процессе обучения.

Совместное обучение детей с разными образовательными потребностями предполагает создание специфических образовательных условий для активного включения всех учащихся в образовательный процесс. Изучение поведенческих подходов, способов формирования поведения позволит использовать теоретические основы бихевиоризма для анализа неадаптивного поведения учащихся, а также использовать некоторые способы изменения поведения для развития социально значимого поведения учащихся. В связи с этим, цель данного исследования состоит в психолого-педагогическом анализе бихевиористского подхода к развитию личности ребенка и формированию его поведения, в раскрытии практической значимости поведенческих технологий в изучении и обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Изложение основного материала статьи. Поведение – одно из основных понятий бихевиоризма. Бихевиоризм (англ. behavior — поведение) — направление в психологии, которое возникло в начале XX века в США и буквально означает «наука о поведении». Появление этого направления связывают с именем Джона Уотсона (1878-1958), который выступил с программным докладом «Психология с точки зрения бихевиориста» в 1913 году на ежегодном собрании Американской психологической ассоциации. Уотсон заявил о необходимости пересмотреть вопрос о предмете психологии, с сознания на поведение: «Никто никогда не видел сознание, не трогал, не нюхал, не пробовал на вкус, не двигал. Это лишь допущение, и такое же бездоказательное как древняя концепция души. И для бихевиориста эти два термина по существу идентичны» [10]. Поведение в противоположность сознанию можно наблюдать и объективно изучать. Поведение как систему реакций Уотсон представил в формуле «S – R» (стимул - реакция). Это соотношение «стимул-реакция» стало единицей поведения для бихевиористов. Анализ поведения состоял в том, чтобы по стимулу (ситуации) предположить реакцию (поведение) человека и, наоборот, по реакции человека определить вызвавший ее стимул.

Исследование феномена поведения осуществлялось бихевиористами в двух планах: теоретическом и экспериментальном. Разрабатывая теоретические основы бихевиоризма, Джон Уотсон описал типы реакций и классифицировал их по двум основаниям: 1) наследственные или приобретенные, 2) скрытые или видимые. Таким образом, согласно Уотсону, в поведении человека можно наблюдать четыре типа реакций: 1) скрытые наследственные реакции (система желез внутренней секреции, процесс кровообращения и прочие физиологические изменения), 2) видимые наследственные реакции (мигание, хватание, чихание, а также реакции при страхе, ярости, любви и т.д.), 3) видимые приобретенные реакции (например, игра на скрипке, открывание двери), 2) скрытые приобретенные реакции (мышление, опосредованное внутренней речью).

При описании врожденных реакций Джон Уотсон наблюдал за новорожденными детьми и пришел к выводу, что незначительное количество наследственных реакций после рождения не может обеспечить приспособления ребенка и не объясняет возникновение приобретенных реакций. При изучении вопроса о формировании новых реакций Уотсон обратился к работам В.М. Бехтерева и И.П. Павлова. Он заимствует у И.П. Павлова концепцию условных рефлексов и формирование новых реакций рассматривает как результат образования связи между условным стимулом и безусловной реакцией. Согласно Дж. Уотсону, все наследственные реакции человека представляют собой безусловные рефлексы, а приобретенные реакции – условные рефлексы [6].

Все поведенческие действия представляют собой сложные цепи, или комплексы реакций. Исходя из этого, любое практическое поведение человека является результатом научения. Речь и мышление также рассматриваются как виды навыков. Далее главной задачей бихевиоризма становится изучение проблемы формирования навыка и научения.

Одним из ученых, изучавшим процессы научения стал американский психолог Эдвард Торндайк (1874-1949). В результате своих исследований Торндайк представил следующие законы научения: 1) закон повторения (упражнения) – частое повторение связи между стимулом и реакцией приводит к быстрому и прочному закреплению реакции; 2) закон эффекта или подкрепления – если выполнение действия приводит к желаемым результатам, то вероятность повторения действия возрастает, к нежелательным результатам –

снижается; 3) закон ассоциативного сдвига (смежности во времени) – нейтральный стимул, связанный ассоциативно со значимым, также вызывает нужное поведение [9].

Перечисленные законы составляют основу обучения и воспитания ребенка. Согласно Торндайку, воспитание и обучение ребенка есть научение методом проб и ошибок. Основная задача педагога – закрепить социально желаемое поведение и предотвратить нежелательные действия ребенка. Педагог располагает следующим арсеналом средств: словом, жестом, учебниками, обстановкой класса, событиями, которыми педагог может оперировать или на которые может влиять. Чтобы оказывать изменяющее влияние на ребенка, педагог должен считаться с его «природными силами». Под «природными силами» Торндайк подразумевает врожденные инстинкты ребенка, которые не зависят от обучения. Торндайк отождествляет развитие и научение, представляя умственное развитие ребенка как постепенное и последовательное накопление связей между стимулами и реакциями (т.е. формирование сложных условных рефлексов) [6].

Однако «научение методом проб и ошибок» не объясняло наличия у ребенка мотивации, способов усвоения нового поведения. Для объяснения способов формирования и закрепления нового поведения Беррес Скиннер (1904-1990) разработал принципы оперантного научения и формирование новой реакции путем последовательных приближений. Способ формирования реакций состоит в том, что весь процесс от начала обучения до конечного результата (реакции), которого педагог стремится достичь, разбивается на этапы. Затем последовательно и систематически подкрепляется каждая «правильная» реакция ребенка на всех этапах и таким образом закрепляется нужная форма поведения [8]. При таком способе обучения ребенка поощряют за каждое действие, приближающее его к педагогической цели, и у него постепенно вырабатывается социально желаемое поведение.

Скиннер полагал, что развитие устной речи ребенка это также процесс формирования поведения. Речь, согласно Скиннеру, это вербальные навыки, выборочно подкрепленные в первые годы жизни. Социально желаемое поведение ребенка формируется в результате избирательного поощрения со стороны взрослых правильных реакций и отсутствия социального подкрепления за неправильные. Воспитание и обучение ребенка Б. Скиннер рассматривал как процесс формирования желаемых реакций и отрицал наказание как способ контроля поведения. Наказание нежелательного поведения ребенка может вызвать тревогу, фобии, асоциальные действия и т.д. Основное возражение Скиннера состояло в том, что наказуемое поведение может повториться в случае отсутствия человека, который применял наказание. Например, в отсутствие родителей, которые наказывали ребенка за неуспеваемость, учащийся может вести себя еще хуже – проявлять агрессию в отношении одноклассников и педагогов, прогуливать уроки, портить школьное имущество. В воспитании и обучении ребенка Скиннер рекомендовал применять позитивное подкрепление как эффективный метод для устранения нежелательного поведения. Он доказывал, что подкрепляющие позитивные стимулы не вызывают негативные реакции, как в случае наказания, и они наиболее эффективны для формирования поведения ребенка.

Несмотря на значительные успехи Б. Скиннера в объяснении причин поведения, множество форм социальной активности человека нельзя объяснить с помощью оперантного научения. Поэтому сторонники бихевиоризма переключили свое внимание с объяснения причин поведения на влияние окружения. Так Альберт Бандура на основе своих исследований разработал теорию социального научения или научение путем наблюдения. По мнению А. Бандуры поведение ребенка формируется на основе наблюдения за другими людьми из ближайшего социального окружения, которые становятся моделью для подражания. Бандура выделяет чистое подражание и викарное научение.

Подражание – это научение, при котором ребенок воспроизводит поведение модели, не понимая значение выполненных действий. Викарное научение – это научение, когда ребенок усваивает поведение другого человека и понимает последствия этого поведения. Бандура и его коллеги экспериментально показали, что научение через наблюдение регулируется четырьмя компонентами: внимание, сохранение, мотивация и моторно-репродуктивные процессы [7].

С помощью внимания ребенок тщательно выбирает характерные черты поведения модели, которые он будет демонстрировать сам. Сохранение обеспечивает запоминание поведения модели в памяти, благодаря чему возникают стойкие и воспроизводимые образы увиденного. Моторно-репродуктивные процессы способствуют переходу закодированной символической информации в действия. Мотивационные процессы предполагают наличие подкрепления, увеличивающего выполнение требуемого поведения. Наблюдение ребенка за поведением, которое предотвращает наказание или позитивно поощряется, может стать сильным стимулом к вниманию, сохранению и воспроизведению в аналогичной ситуации такого же поведения. В таком случае подкрепление представляется косвенно, у ребенка возникает образ, что его подобное поведение приведет к сходным последствиям.

Согласно А. Бандуре, у ребенка формируется когнитивный образ поведенческой реакции путем наблюдения, и затем эта информация становится ориентиром их действий.

Однако, не каждое научение путем наблюдения приводит к социально ожидаемому поведению, ребенок может научиться и асоциальным формам поведения. Сторонники социального научения признают большое влияние телевидения на формирование агрессивного поведения у детей.

Значительное количество экспериментальных данных показывают, что длительное наблюдение за насилием по телевидению может привести к увеличению агрессивного поведения ребенка, уменьшению чувствительности к агрессии, снижению контроля над агрессивными поступками, формированию образа социальной реальности агрессивных действий [2]. Для предупреждения агрессивного поведения Бандура предложил родителям заранее оценивать содержание программ и в ходе совместного просмотра телевидения комментировать программы для развития у детей восприимчивости к агрессивным действиям и сострадания.

Сфера применения бихевиористских концепций очень велика. Среди основных областей применения – образовательные технологии, формирование вербального поведения, прикладной анализ поведения, профилактика агрессивного поведения, нарушения пищевого поведения и др.

Технологии бихевиористов нашли применение в образовании. Концепция позитивного и негативного подкрепления реакции учащегося в качестве необходимого фактора формирования положительного поведения и закрепления навыков на уроке представлена в образовании в виде школьной оценки.

Формирование поведения путем последовательных приближений и техника позитивного подкрепления Скиннера составляют основу методов модификации поведения детей с особыми образовательными потребностями. В практике специального образования используется способ формирования поведения детей с

особыми образовательными потребностями, основанный на закреплении «правильных» реакций и устранении «неправильных». Процесс социализации и научения детей с нарушениями развития, например с аутизмом, понимается как обучение методом проб и ошибок, пока не будет найден правильный вариант реакции, а затем ее закрепление с помощью тренировок.

В поведенческой психологии разработан прикладной поведенческий анализ (Applied Behavior Analysis, АВА) для коррекции поведения детей с расстройствами аутистического спектра. В рамках АВА схема поведения задается заранее и формируется на основе социальных критериев поведения с помощью характерных для бихевиоризма средств-инструкций, подкреплений и видов помощи. Методика формирования поведения с помощью положительного подкрепления успешно используется в работе у аутичными детьми, когда они получают поощрение, например, за каждый физический контакт. С помощью АВА формируются навыки самообслуживания, речь, подражание, учебные навыки и т.д. Таким образом, главной целью применения поведенческого анализа является социальная адаптация ребенка с расстройствами аутистического спектра. Специалисты прикладного анализа признают эффективным «технологии строительства поведения», но отмечают механистичность метода и игнорирование других факторов развития: интересов, мыслей, эмоционально-волевой сферы ребенка.

Практическое применение бихевиоральных методов продемонстрировало высокую эффективность в области профилактики неадаптивного поведения ребенка. Сторонники поведенческого направления рассматривали неблагоприятные эмоциональные состояния как следствие неправильного поведения. Согласно бихевиористам, если ребенок умеет налаживать и поддерживать отношения с окружающими людьми, не может отстоять свои интересы, самостоятельно решать возникающие проблемы, то неизбежно развитие депрессии, комплексов и неврозов, которые выступают следствиями, симптомами неадаптивного поведения. Другими словами, для предупреждения развития неблагоприятных эмоциональных состояний, ребенка с особыми образовательными потребностями необходимо научить «правильному» поведению, которое обеспечит высокий уровень адаптации в обществе [4, 5].

В области образования Скиннер также выдвинул концепцию программированного обучения. По его мнению, программированное обучение освобождает учащегося и педагога от процесса простой передачи знаний: учащийся постепенно осваивает любую тему урока в собственном ритме и небольшими этапами, каждый из которых подкрепляется; эти этапы и составляют процесс последовательного приближения. Использование компьютера в программированном обучении основано также на концепциях бихевиоризма.

Выводы. Анализ бихевиористских подходов Дж. Уотсона, Э. Торндайка, Б. Скиннера, А. Бандуры показывает, что поведение как предмет исследования сложный феномен, который представляет собой не только внешне наблюдаемые действия, но влияние внутренних факторов, которые недоступны для объективного наблюдения (когнитивные функции, эмоционально-волевая сфера, индивидуально-психологические особенности и др.). Сложность поведения для изучения представлено тем, что в рамках одного бихевиористского направления представлены разные единицы для анализа поведения. Технологии бихевиористов широко используются в специальном образовании в виде программированного обучения, коррекции нарушений поведения детей с особыми образовательными потребностями, прикладного анализа поведения для коррекции поведения детей с расстройствами аутистического спектра. Тем не менее, реализация целей и задач специального образования на современном этапе развития общества предусматривает необходимость изучения поведения детей с особыми образовательными потребностями.

Литература:

1. Бандура А. Теория социального научения. — СПб.: Евразия, 2000. — С. 117.
2. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: Изучение влияния воспитания и семейных отношений. - М.: Апрель Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000. — С. 89.
3. История зарубежной психологии конца XIX - начала XX века. - М., 2009.
4. Попова Т.М. Теоретико-методологические проблемы изучения девиантного поведения подростков с нарушениями развития // Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы. Коллективная монография. Москва: Логомаг, 2013. – С. 130-140.
5. Попова Т.М. Индивидуально-психологические предпосылки аддиктивного поведения у лиц с ограниченными возможностями здоровья // Казанский педагогический журнал. 2015. № 4-1. – С. 408.
6. Торндайк Э., Уотсон Дж. Б. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении. - М.: АСТ-ЛТД, 1998 г. – С. 96.
7. Bandura A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory Englewood Cliffs. - N.J.: Prentice-Hall, 1986. – P. 34
8. Skinner B.F. The Origins of Cognitive Thought // American Psychologist. 1989. Vol. 44. - P. 13-18.
9. Thorndike Ed.L. Human Nature and Social Order. - N.Y., 1940. – P. 46.
10. Watson J.B. Behaviorism – the Modern Note in Psychology // Watson J.B., MacDou-gall W. The Battle of Behaviorism. 1929. URL:<http://psychclassics.yorku.ca>

УДК 377

кандидат юридических наук, начальник Международного межведомственного центра по подготовки и переподготовки специалистов по борьбе с терроризмом и экстремизмом Самойлюк Ростислав Николаевич
 Всероссийский институт повышения квалификации сотрудников МВД РФ (г. Домодедово);
 начальник Центра профессиональной подготовки инструкторов по служебной и боевой подготовке Тупичкин Евгений Павлович
 ГУ МВД России по г. Москве (г. Москва);
 старший преподаватель кафедры физической подготовки Свиридов Алексей Игоревич
 Нижегородская академия МВД России (г. Нижний Новгород);
 преподаватель кафедры физической подготовки Розов Василий Валерьевич
 Нижегородская академия МВД России (г. Нижний Новгород)

К ВОПРОСУ О РАЗГРАНИЧЕНИИ ПОНЯТИЙ НЕСТАНДАРТНАЯ И ЭКСТРЕМАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ В ОПЕРАТИВНО-СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ

Аннотация Статья посвящена сравнительному анализу таких понятий как нестандартная и экстремальная ситуация, которые могут возникнуть в оперативно-служебной деятельности сотрудников полиции. Дается подробная характеристика каждого из понятий, где определяются сходства и их различия. Определяется уровень психологической готовности сотрудника полиции в таких ситуациях.

Ключевые слова: нестандартная ситуация, экстремальная ситуация, оперативно-служебная деятельность, уровень психологической готовности, сотрудник полиции, личная безопасность.

Annotation. The article is devoted to the comparative analysis of such concepts as non-standard and extreme situation that may arise in the operational activities of police officers. The detailed characteristic of each of concepts where similarities and their differences are defined is given. The level of psychological readiness of a police officer in such situations is determined.

Keywords: non-standard situation, extreme situation, operational activity, level of psychological readiness, police officer, personal safety.

Введение. В настоящее время уровень профессиональной подготовки сотрудников полиции при выполнении оперативно-служебных задач определяется их способностью к действиям в нестандартных и экстремальных ситуациях. От эффективности и правомерности действий сотрудников полиции зависит обеспечение их личной безопасности и безопасности граждан [2, 3].

Человек реагирует на любые обстоятельства своей жизнедеятельности целостно, всей совокупностью своих индивидуально-психологических и личностных свойств. Психическое состояние сотрудника в значительной мере определяется его профессионализмом, уверенностью в своих физических возможностях, верой в то, что государство защитит его от преследования за честное и добросовестное выполнение служебного долга. Негативное информационное воздействие на сотрудников осуществляется в рамках целостной профессиональной ситуации, часто носящей экстремальный характер, где оно резонирует с другими экстремальными факторами. В этих условиях от сотрудников требуется готовность преодолевать комплексные внешние и внутренние неблагоприятные воздействия.

Профессиональная ситуация – это система объективных и субъективных элементов, объединяющихся в профессиональной деятельности сотрудника в определенный период времени. Профессиональная ситуация включает объективные и субъективные компоненты. К объективным компонентам относятся: среда (все многообразие физических, социальных, информационных переменных и стимулов внешнего мира) и характер задачи, выполняемой сотрудником (цель, социальная значимость, наличие опасности для жизни, средства, методы деятельности); к субъективным – профессиональная и морально-психологическая готовность сотрудника к решению задачи.

Основной целью научной статьи является разграничение понятий нестандартной и экстремальной ситуации. С нашей точки зрения, экстремальную ситуацию можно определить, как сложную жизненную ситуацию в повседневной деятельности людей, которая требует своего разрешения, предотвращения с целью избегания более опасных последствий.

Изложение основного материала статьи. Внезапно возникшая ситуация, угрожающая или субъективно воспринимаемая человеком как угрожающая его жизни, здоровью, личностной целостности, предъявляющая нестандартные, чрезвычайные психологические требования к сотруднику, квалифицируется как экстремальная ситуация.

Экстремальная ситуация – это событие, которое обладает мощным негативным воздействием на психику человека, требует от него экстраординарных усилий по совладению с последствиями воздействия. В таких ситуациях человек нередко испытывает угрозу своей жизни, здоровью или своих близких, переживая угрозу в удовлетворении таких базовых потребностей человека, как потребность в предсказуемости мира и его безопасности.

Экстремальный характер ситуации определяется такими факторами, как внезапность наступления неблагоприятных событий, новизна, неизвестность, дефицит времени, неоднозначность происходящих событий, наличие опасности для жизни, чести и личного достоинства, активное внешнее противодействие, высокая ответственность, сильный эмоциональный фон межличностного общения сотрудников с лицами, нарушающими законность и общественный порядок и др.

Экстремальность ситуации может существенно возрастать в случае применения против сотрудников различных методов негативного информационно-психологического воздействия.

Характеризуя действия сотрудника полиции в экстремальной ситуации необходимо выявить некоторые особенности, которые ее определяют:

- создание угрозы жизни и здоровья сотруднику полиции и иных лиц;
- отсутствие времени для оценки ситуации и принятия правомерного решения сотрудником полиции;
- наличие высокого уровня ответственности за наступление негативных последствий, обусловленных действиями со стороны сотрудника полиции;

- наличие высокой эмоциональной напряженности;
- выполнение двигательных действий, характеризующихся большим объемом физической нагрузки и высокой интенсивностью;
- применением физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия.

Учитывая особенности, обуславливающие экстремальную ситуацию, сотрудник полиции должен за ограниченный промежуток времени тактически эффективно, технически целесообразно и правомерно применить физическую силу, специальные средства и огнестрельное оружие для устранения угрозы жизни и здоровью себе и гражданам, обезвреживания и задержания противника [6].

В процессе применения сотрудниками полиции технических действий в экстремальных ситуациях, невозможно полностью быть уверенным в определенном гарантированном результате.

В экстремальной ситуации необходимо учитывать такие факторы как: влияние окружающей обстановки на сотрудника полиции, уровень противодействия противника, а также уровень подготовленности самого сотрудника. Как показывает практика, на данных факторах не всегда акцентируют внимание сотрудники полиции, как в процессе подготовки, так и в реальных экстремальных ситуациях, в которых они оказываются в служебной деятельности. К окружающей обстановке в экстремальной ситуации необходимо отнести такие аспекты, как время суток, место действий, наличие препятствий, погодные условия, которые редко учитываются сотрудниками полиции при реализации тактических действий для достижения положительного результата.

Нестандартную ситуацию в деятельности сотрудника полиции можно рассматривать как стрессогенный фактор и фактор развития профессионального творческого потенциала [4]. В силу того, что действия противника могут быть не предсказуемы, то составить перечень всех нестандартных ситуаций в профессиональной деятельности сотрудника полиции очень сложно, можно лишь сформировать некие общие модели таких ситуаций и выработать методику адаптации к ним, которая поможет сотруднику полиции принимать грамотные решения.

Восприятие сотрудником полиции ситуации как нестандартной или стандартной зависит от уровня его психологической подготовленности. Грамотное и уверенное поведение в условиях нестандартной ситуации определяет степень профессионализма сотрудника полиции [1].

Уровень психологической подготовленности сотрудника полиции в нестандартной ситуации, может определяться следующим:

- умением анализировать текущую ситуацию, учитывая окружающую обстановку;
- прогнозировать последствия своих действий, использовать разнообразные способы психологического воздействия;
- обладать важными профессиональными качествами (уравновешенность, самообладание при конфликтах и т.д.).

Все это позволяет определить уровень адаптации сотрудника полиции к действиям в условиях нестандартной ситуации.

В случае отсутствия необходимого уровня психологической готовности сотрудник полиции не сможет адекватно воспринимать сложившуюся обстановку, повышение уровня конфликтности с противником, что в целом негативно будет влиять на положительный исход.

Отдельно необходимо отметить, что низкий уровень психологической подготовленности сотрудника полиции к нестандартной ситуации можно рассматривать как признак его профессиональной деформации, что впоследствии может привести к снижению эффективности его действий, росту уровня внутренней напряженности, формированию деструктивных форм поведения [5].

Процесс становления профессионала – это целостный, многогранный процесс развития сущностных сил человека в контексте требований профессиональной деятельности. Морально-психологическая готовность сотрудника к выполнению своего служебного долга является стержневым личностным образованием, определяющим его профессионализм. Поэтому свой вклад в формирование морально-психологической готовности вносят практически все стороны жизнедеятельности и профессиональной деятельности человека.

Выделяются следующие пути формирования морально-психологической готовности сотрудника органов внутренних дел: профессиональная служебная и физическая подготовка, воспитание, самовоспитание, накопление опыта участия в экстремальной деятельности, уклад повседневной жизни и профессиональной деятельности, морально-психологическая подготовка.

Профессиональная служебная и физическая подготовка сотрудников осуществляется в целях совершенствования их профессиональных знаний и навыков, необходимых для выполнения служебных обязанностей, в том числе в условиях, связанных с возможным применением физической силы, специальных средств, огнестрельного оружия и негативного информационно-психологического воздействия. Способность осуществлять правовую оценку ситуаций профессиональной деятельности и своих действий, опираться на проверенные жизнью схемы служебной деятельности, умение грамотно и эффективно использовать боевое оружие, готовность вступить в физическое единоборство с противником повышают уверенность сотрудника в себе, обеспечивают функционирование его психики в оптимальных режимах, что является важнейшей основой его морально-психологической готовности.

В процессе занятий по дисциплинам профессиональной служебной и физической подготовки у сотрудников развивается профессионально-психологическая ориентированность личности, выражающаяся в постоянном внимании, стремлении, привычке к выявлению и учету психологических аспектов при выполнении любых профессиональных действий, в том числе в ситуации негативного информационно-психологического воздействия.

Воспитание рассматривается как целенаправленное формирование личности в целях подготовки ее к участию в общественной и культурной жизни в соответствии с социокультурными нормативными моделями. Воспитание сотрудников нацеливается на формирование у них комплекса профессиональных и нравственных качеств, обусловленных потребностями органов внутренних дел.

В результате воспитания у каждого сотрудника должна быть сформирована своеобразная система моральных и ценностных координат, определяющих его отношение к своей Родине, профессиональному долгу, сослуживцам, своей семье, к себе самому.

Руководители органов организаций и подразделений МВД России, помощники руководителей по работе с личным составом призваны всемерно содействовать процессу профессионального самовоспитания

сотрудников в интересах развития их морально-психологической готовности и устойчивости к негативному информационно-психологическому воздействию.

Накопление опыта участия в аналогичной деятельности позволяет сотруднику осознать важность высокой морально-психологической готовности для эффективного решения оперативно-служебных задач, осуществлять ревизию достигнутого уровня готовности, определять, какие ее компоненты требуют приоритетного развития. Такой опыт накапливается не только в процессе личного участия сотрудника в аналогичной деятельности, но и за счет осмысления и принятия опыта сослуживцев. В связи с этим целесообразно способствовать распространению опыта участия в экстремальной деятельности и эффективного преодоления негативного информационно-психологического воздействия среди сотрудников.

Морально-психологическая подготовка проводится в целях формирования у сотрудников моральной установки на верность Присяге, личной убежденности в приоритете защиты прав и свобод человека и гражданина, морально-психологической готовности к выполнению оперативно-служебных задач и направлена на формирование у сотрудников профессионально значимых психологических качеств.

Знания, умения и навыки, полученные сотрудниками на занятиях по морально-психологической подготовке, позволяют им решать в экстремальных условиях оперативно-служебные задачи, быстро обнаруживать и понимать происходящие события, выявлять угрожающие тенденции, своевременно и правильно реагировать на них, сохранять необходимый уровень работоспособности и активности.

Целенаправленное формирование морально-психологической готовности сотрудников к действиям в экстремальных ситуациях позволяет уменьшить количество их ошибок, повысить уверенность в своих силах, эффективность и оправданность их действий в сложных условиях оперативно-служебной обстановки, противостоять негативному информационно-психологическому воздействию.

Выводы. Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что понятия экстремальной ситуации и нестандартной ситуации по своей природе и условиям возникновения, являются тождественными. Нестандартная ситуация в случае осложнения обстановки и наступления реальной угрозы для жизни и здоровья сотрудника полиции будет переходить в экстремальную.

Литература:

1. Болдарев В.А., Гонтарь В.Н. Личная безопасность сотрудников органов внутренних дел в период возникновения чрезвычайных обстоятельств и чрезвычайных ситуаций / Сборник: Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых Материалы X Международной научной конференции // Ответственный редактор А.А. Червова. – Иваново, 2017. – С. 14.

2. Лукутин А.А., Устюжанин Н.Н., Доронин К.Н., Тупичкин Е.П. Об опыте разработки технологий специальной подготовки и проверки способности сотрудников полиции к правомерному применению огнестрельного оружия – М., Вестник МВД России. 2013. – № 6. – С. 30.

3. Мельцов В.М. Обучение будущих сотрудников ОВД личной безопасности на основе реальных ситуаций // Сборник материалов научно-представительских мероприятий УНК СП Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя, проводимых в 2017/2018 учебном году. Часть 2: научное электронное издание – М.: Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя, 2018. – С. 127.

4. Митин Г.В. Психологические факторы эффективного педагогического взаимодействия в нестандартных и рискованных ситуациях // Теор. и эксперимент. психология. – 2016. – Т. 9, № 3. – С. 37.

5. Шевченко Г.В., Гонтарь В.Н. К вопросу о подготовке в вузах МВД РФ будущих сотрудников органов внутренних дел к действиям в экстремальных условиях / Научный поиск. – М., 2016 – № 4 – С. 13.

6. Самойлюк Р.Н. Методы осуществления государственной власти в современной России / Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России. – 2011. – № 3 (16). – С. 310-314.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аласания Елена Павловна Благодарова Марина Александровна	ПРЕЗЕНТАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА	4
Александрова Ольга Борисовна Дрожжин Михаил Анатольевич Монсейкин Дмитрий Александрович	ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В ИНТЕГРАЦИОННОМ ПОДХОДЕ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»	7
Алексеева Елена Евгеньевна	МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ	10
Амет-Уста Зарема Ремзиевна	ГЕНДЕРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ: МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	15
Анафиева Эльзара Ризаевна Яяева Алимие Миметовна	ИЗУЧЕНИЕ КРЫМСКОТАТАРСКОГО ФОЛЬКЛОРА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА МАТЕРИАЛЕ «АЗБУКИ» («ЭЛИФБЕ»)	18
Андросова Мария Ивановна Сидорова Мария Ивановна	ЗНАКОМСТВО ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЯКУТСКИМИ НАСТОЛЬНЫМИ ИГРАМИ ПОСРЕДСТВОМ КРУЖКОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	21
Антонова Айыына Юрьевна Яковлева Саргылана Степановна	О ПОТЕНЦИАЛЕ НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ ДЕТСКИХ САДОВ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	24
Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна Пашина Светлана Алексеевна	СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ	27
Бажан Зинаида Ивановна	МАТЕМАТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ	30
Бакиева Ольга Афанасьевна Новьюхова Светлана Прокопьевна	ТРАДИЦИОННЫЙ КОСТЮМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЗНАНИЙ (НА ПРИМЕРЕ НАРОДНОГО КОСТЮМА ОБСКИХ УГРОВ)	32
Барина Наталья Геннадьевна Тимофеева Елена Викторовна Клейменова Марина Николаевна	РОЛЬ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ К НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	35
Бахор Тамара Андреевна Брагина Анастасия Олеговна Смагина Вероника Юрьевна	ИЗУЧЕНИЕ ЛИРИКИ И.Ф. АННЕНСКОГО В ШКОЛЕ (КОНТЕКСТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД)	38
Бахор Тамара Андреевна Смагина Вероника Юрьевна Брагина Анастасия Олеговна	АКТУАЛИЗАЦИЯ АНТИЧНОГО КОНТЕКСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В 10 КЛАССЕ	41
Бахтиярова Людмила Николаевна Балунова Светлана Альбертовна	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ IT-СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ	44
Бичева Ирина Борисовна Большакова Александра Сергеевна Пушкова Екатерина Игоревна	МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	47
Бобкова Софья Ниязовна Бобков Герман Сергеевич Зверева Марина Валентиновна	ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	50

Богданова Юлия Зуфаровна	ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА	53
Болотова Марина Ивановна Савицкий Георгий Владимирович Воробьев Дмитрий Олегович	СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА	56
Боцова Анна Владимировна Гучетль Сафиев Кушукковна Кульбит Юлия Станиславовна	О РЕСУРСАХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕХОДА НА ИННОВАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ	59
Бродская Татьяна Анатольевна	МАТЕМАТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ В НЕФТЕГАЗОВОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА НА ФГОС ВО 3++ (НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ 13.03.02 – «ЭЛЕКТРОЭНЕРГЕТИКА И ЭЛЕКТРОТЕХНИКА»)	62
Бузни Виктория Александровна	МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СОЦИАЛЬНОЙ СТРУКТУРЕ ОБЩЕСТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	65
Быстрова Наталья Васильевна Хижная Анна Владимировна Меркульев Евгений Иванович	РОЛЬ КУРАТОРА СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	67
Быстрова Наталья Васильевна Хижная Анна Владимировна Шапкин Михаил Сергеевич	ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВУЗА КАК СРЕДСТВО УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ	70
Ван Ся	КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ И МЕТОДИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВНЕДРЕНИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ ВЫСОКОКАЧЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ	73
Васенина Светлана Ивановна Асатрян Ольга Федоровна Кокорева Кристина Витальевна	ОРГАНИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	76
Васильцов Валерий Сергеевич	ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АНИМАЦИОННЫХ НАВЫКОВ	79
Воронин Денис Михайлович Чайченко Мария Владимировна	ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ	82
Галинская Татьяна Николаевна	ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	87
Гиннэ Светлана Викторовна	ОБ ОСНОВНЫХ ЭТАПАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО БАКАЛАВРА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	90
Глузман Неля Анатольевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ	93
Голуб Владимир Витальевич Новиков Владимир Иванович	ВОЕННО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ НЕПРЕРЫВНОГО ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	98

Гордиенко Татьяна Петровна Святохо Елена Анатольевна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЗАДАЧА ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОМ ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ	102
Дигуева Ольга Геннадьевна Яковлева Лариса Анатольевна Агеева Ульяна Павловна	ДИНАМИКА ПОКАЗАТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ	105
Дмитриев Эрчимэн Айаал Ушницкая Виктория Вильямовна	ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НАРОДНОГО ЭПОСА САХА В СОЗДАНИИ КОМИКСА	109
Дубцова Марина Михайловна Старчакова Ирина Викторовна	РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КВАЛИМЕТРИИ ПРИ ОЦЕНИВАНИИ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ	112
Дун Хайтао	МЕТОДИКА РАБОТЫ С ТЕЛЕИНТЕРВЬЮ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ	115
Дыхан Лариса Борисовна Каменская Елена Николаевна	ОБ УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ТЕМЫ «БЕЗОПАСНОСТЬ ТРУДА НА ПЭВМ» В КУРСЕ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ» В ВУЗЕ	119
Жигалова Елена Сергеевна	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНФОРМАЦИОННО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	121
Жнечкова Катерина Александровна Дмитриева Елена Ермолаевна	ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ	124
Жулина Елена Викторовна Ерофеева Екатерина Андреевна	ЗНАЧЕНИЕ ЛОГОТЕХНОЛОГИЙ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ РАССКАЗА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	127
Жулина Елена Викторовна Спиридонова Мария Алексеевна	СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОСОДИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАИКАНИЕМ И НОРМОЙ РАЗВИТИЯ РЕЧИ	129
Зарипова Зульфия Филаритовна	ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ НАПРАВЛЕНИЯ «НЕФТЕГАЗОВОЕ ДЕЛО»	133
Звягинцев Максим Валерьевич Звягинцева Елена Николаевна	К ВОПРОСУ ОБ УРОВНЕ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ, ОСУЖДЁННЫХ 18 -20 ЛЕТ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ ПРЕСТУПЛЕНИЙ	136
Золоткова Евгения Вячеславовна Лаврентьева Марина Анатольевна Гришина Ольга Сергеевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КЕЙСЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ЛОГОПЕДОВ	139
Зотова Ирина Васильевна Аббасова Левиза Иловиевна	ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	142
Игошина Нелли Витальевна Чапурин Михаил Николаевич Игошин Валерий Юрьевич	ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК УЧИТЕЛЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ИМИДЖА	144
Ильченко Лариса Петровна	КАДЕТСКИЕ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ	148

Исаев Евгений Анатольевич Синёва Альбина Александровна Сорокопуд Юнна Валерьевна	СИСТЕМНЫЙ ВЗГЛЯД НА ПОЛИКУЛЬТУРНУЮ САМООРГАНИЗАЦИЮ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ	150
Исаева Лариса Абдурахмановна	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	154
Каменева Ирина Викторовна	РАЗВИТИЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ОСНОВНЫЕ ПОХОДЫ, РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА	157
Карасанов Руслан Нюсретович	ОБУЧЕНИЕ ДИРИЖИРОВАНИЮ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС	160
Катранжи Елена Олеговна	СПЕЦИФИКА ПРОЕКТНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	163
Кислякова Ольга Петровна Снежкина Лилия Павловна	О КЛАССИФИКАЦИИ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ	166
Кожурова Алина Алексеевна Собакина Евдокия Ростиславовна	ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЯ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	169
Колокольникова Зульфия Ульфатовна Назранова Ксения Андреевна Курдюкова Виктория Игоревна	МИР ДЕТСТВА И МИР ВЗРОСЛЫХ В КОНТЕКСТЕ ИДЕЙ Я. КОРЧАКА	172
Коротаева Ирина Эдуардовна	ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ (НА ПРИМЕРЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ МАГИСТРАТУРЫ МАИ - ШУЦТ)	175
Котрикадзе Елена Важаевна Жаркова Людмила Ивановна	ИНТЕРЕСНЫЕ АСПЕКТЫ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ И ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКИМ ИДИОМАМ	178
Круподерова Елена Петровна Круподерова Климентина Руслановна	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»	181
Крылова Татьяна Валентиновна Казначеева Светлана Николаевна Егорова Валерия Юрьевна	УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	184
Кубанов Иван Александрович	РАЗЛИЧИЕ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ У ЮНОШЕЙ-ВОЛЕЙБОЛИСТОВ, ИМЕЮЩИХ РАЗЛИЧНЫЙ ОПЫТ СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ	187
Кудрявцева Татьяна Константиновна Кудрявцев Владимир Александрович	ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ	194
Кулакова Наталья Васильевна Колесникова Татьяна Алексеевна Назранова Ксения Андреевна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	197
Кучмезов Расул Абдулмуталифович	СОДЕРЖАНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	201
Лахмоткина Валентина Ивановна Ястребова Лариса Александровна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	204

Лисицкая Лариса Григорьевна Павленко Ирина Васильевна	ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ В СВЕТЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	208
Логинова Марина Павловна	РЕЙТИНГИ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА	211
Любимая Ирина Юрьевна Тумина Елена Александровна	МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ СВЯЗИ В ДОСТИЖЕНИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ И ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ АКТЁРОВ И РЕЖИССЁРОВ	215
Маркевич Ирина Дмитриевна Панченко Татьяна Владимировна	О ДИАГНОСТИКЕ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ	218
Медведева Елена Алексеевна Данилова Юлия Николаевна	ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ВОСПРИЯТИИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ	223
Нго Дык Тай	ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ВУЗЕ КАК ОБЪЕКТ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	226
Николаева Кюняй Александровна Баишева Мария Ивановна	ВОСПИТАНИЕ ГЕНДЕРНОГО ДОСТОИНСТВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЯХ	229
Новоселецкая Дарья Ильинична	ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	232
Ольхина Елена Александровна Коровина Фаина Александровна	ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ БИОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ	235
Орешкина Раиса Александровна Яковлева Саргылана Степановна	МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	239
Павленко Ирина Васильевна	ОБЩИЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД СКАЗКАМИ А.С. ПУШКИНА	242
Павлова Екатерина Павловна Иванова Александра Дмитриевна	О ВОПРОСЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ	247
Павлова Екатерина Павловна Парникова Сайаана Петровна	СИНГАПУРСКАЯ МЕТОДИКА В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	249
Педан Татьяна Николаевна	ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ	252
Переверзев Марк Владимирович	СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ГОСТИНИЧНОГО И ТУРИСТСКОГО БИЗНЕСА НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА	255

Перова Анастасия Юрьевна Беляева Татьяна Константиновна Анисенко Анна Владимировна	ИЗУЧЕНИЕ КИТАЯ КАК ОСНОВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У СТУДЕНТОВ-РЕГИОНОВЕДОВ	257
Пестряева Людмила Шейисдановна Глинкин Борис Николаевич	ФОРМЫ И МЕТОДЫ СБЛИЖЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ	260
Подпорин Игорь Васильевич Таран Александр Николаевич Воронов Денис Александрович	СУЩНОСТНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПЕРСПЕКТИВНЫХ ЗАДАЧ ЦИФРОВИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	263
Почежерцев Александр Анатольевич Адамова Татьяна Александровна	МЕТОДЫ СТИЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВУЗА	266
Прокофьева Ольга Николаевна Матчинов Виталий Анатольевич	ДУАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА КАК ЭЛЕМЕНТ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ БУХГАЛТЕРА В АГРАРНОМ ВУЗЕ	269
Романов Владимир Алексеевич	ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МОЛОДЕЖИ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И ОРГАНОВ ВЛАСТИ	272
Самосенкова Татьяна Владимировна Корнеева Александра Валерьевна	РАЦИОНАЛЬНЫЙ УЧЕТ РОДНОГО ЯЗЫКА УЧАЩИХСЯ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РКИ	275
Светличный Евгений Григорьевич	ОБУЧЕНИЕ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ ПРИВЕДЕНИЮ ОРУЖИЯ В ГОТОВНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ПРОТИВОБОРСТВА С НАПАДАЮЩИМ	278
Седых Татьяна Владимировна	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ НАВИГАЦИЯ» В SIBFU HONORS COLLEGE	283
Сергеева Марина Георгиевна	ПОДГОТОВКА КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	286
Сергеева Марина Георгиевна	ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	290
Сергеева Марина Георгиевна	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА	293
Фурсенко Татьяна Фёдоровна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ФОРМИРОВАНИЮ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ В ОБЛАСТИ МОЛОДЁЖНОЙ МУЗЫКИ	296
ПСИХОЛОГИЯ		
Андреев Александр Сергеевич	МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНОГО СИСТЕМНО- ПРОЦЕССУАЛЬНОГО ПОДХОДА	299
Байрамуков Рамазан Махарович	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО ПРОФИЛЯ ЮРИСТА В ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	301

Богданова Екатерина Анатольевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЦ СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА, НАХОДЯЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ИЗОЛЯЦИИ, СОВЕРШИВШИХ НАСИЛЬСТВЕННЫЕ ПРЕСТУПЛЕНИЯ ПРОТИВ ЛИЧНОСТИ	305
Ганпанцурова Ольга Борисовна	КОММУНИКАТИВНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ И ИХ РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ	307
Енгибарян Людмила Сергеевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ К СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ В АСПЕКТЕ ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ В ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	310
Иванова Светлана Петровна Мясоедов Алексей Иванович	ПРОБЛЕМЫ ДЕИНСТИТУЦИАЛИЗАЦИИ ТРАДИЦИОННЫХ АТТРИБУТОВ И ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ	313
Косых Галина Вячеславовна	УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ	316
Левченко Анна Викторовна Станоева Юлия Петровна	ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ У ВОСПИТАННИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА	319
Лучшева Людмила Михайловна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА	323
Манакова Марина Вячеславовна	ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	326
Мешков Николай Иванович Яшкова Аксана Николаевна	МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ	331
Польшина Мария Александровна	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ У ПОДРОСТКОВ-СИРОТ В ПРОЦЕССЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ	336
Попова Татьяна Михайловна	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	340
Самойлюк Ростислав Николаевич Тупичкин Евгений Павлович Свиридов Алексей Игоревич Розов Василий Валерьевич	К ВОПРОСУ О РАЗГРАНИЧЕНИИ ПОНЯТИЙ НЕСТАНДАРТНАЯ И ЭКСТРЕМАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ В ОПЕРАТИВНО-СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ	343

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 66. Часть 2.

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 26.02.2020. Сдано в набор 19.03.2020. Дата выхода 28.03.2020
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 41,03.
Тираж 500 экз. Цена свободная.