

**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 (3)

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 29 января 2020 года (протокол № 1)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. – Ч. 3. – 409 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

кандидат педагогических наук, доцент, научный руководитель **Бакиева Ольга Афанасьевна**
 Институт Психологии и Педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
 студентка 3 курса гр. 29ПО176, направление обучения – Педагогическое образование,
 профиль - Изобразительное искусство **Булатова Дания Рашидовна**
 Институт Психологии и Педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

ДЕМОНСТРАЦИОННОЕ НАГЛЯДНОЕ ПОСОБИЕ КАК СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ ОРНАМЕНТАЛЬНОГО ИСКУССТВА (НА ПРИМЕРЕ ОРНАМЕНТА СИБИРСКИХ ТАТАР)

Аннотация. В статье авторы рассматривают проблему качественной художественной подготовки учащихся, сформированности художественных способностей средствами орнаментального искусства. По мнению авторов, важным средством в успешности процесса формирования художественных способностей учащихся выступает методика обучения изобразительному искусству, особенностей орнаментального искусства, сопровождающихся выполнением практических игровых упражнений с помощью интерактивной доски.

Ключевые слова: демонстрационный стенд, художественные способности, изобразительное искусство, цветообозначение, орнаментальное искусство, культура сибирских татар.

Annotation. In the article, the authors consider the problem of high-quality artistic training of students, the formation of artistic abilities by means of ornamental art. According to the authors, an important tool in the success of the process of forming students' artistic abilities is the method of teaching fine art, features of ornamental art, accompanied by the implementation of practical game exercises using an interactive whiteboard.

Keywords: demonstration stand, artistic abilities, fine art, color designation, ornamental art, culture of the Siberian Tatars.

Введение. Орнаментальное искусство является одним из самых смысл содержащих видов декоративно-прикладного творчества. Созданные народными умельцами символы и орнаментальные знаки содержат мудрость и отражают культурные особенности разных народов, благодаря своей выверенной форме, ритму и гармоничным сочетаниям цвета придают оригинальность, декоративность и красоту предметам быта, одежде и элементам архитектуры.

Огромный образовательный и воспитывающий потенциал орнаментального искусства был отмечен российскими педагогами и методистами (Б.М. Неменским, Т.Я. Шпикиловой, Г.А. Поровской, Э.И. Кубышкиным и мн. др.), которые отмечали в своих исследованиях, что изучение орнаментального искусства способствует формированию художественных способностей учащихся на разных ступенях обучения.

В этой связи были разработаны всевозможные методические и наглядные пособия, которые давали возможность усваивать этнохудожественные знания, формировать художественные способности.

Однако, на современном этапе образования возникла необходимость в современных методических разработках, отвечающих запросам «нового мышления» подрастающего поколения, которые отражены в федеральных государственных стандартах (ФГОС).

Учитывая сложившиеся предпосылки художественных способностей учащихся в общеобразовательной школе на уроках изобразительного искусства нами выявлены следующие противоречия между:

1) потребностью в качественной художественной подготовке учащихся, сформированности художественных способностей средствами орнаментального искусства и недостаточной разработанностью наглядных пособий, отвечающих требованиям ФГОС (интерактивностью и вариативностью);

2) существующими методическими разработками, использованием эффективных методов и средств направленными на формирования художественных способностей учащимися средствами орнаментального искусства и недостаточностью методических публикаций по использованию современных интерактивных пособий, отвечающих запросам «нового мышления» подрастающего поколения.

Изложение основного материала статьи. Одна из основных задач педагогической теории и практики на современном этапе является формирование творческой личности ребенка. Наиболее эффективным средством в процессе формирования художественных способностей является изобразительная деятельность.

Рассмотрим, как особенности орнаментального искусства оказывают влияние на процесс формирования художественных способностей.

Природа орнамента, история его развития и специфика орнаментального искусства более подробно рассмотрены в работах известных ученых и искусствоведов: Л.М. Буткевича, А.В. Бакушинского, В.М. Василенко, М.А. Некрасовой, Т.М. Соколовой и др.

Так, например, Л.М. Буткевич в своих исследованиях раскрывает сущность орнамента в его содержательных связях с миром, с религиозными воззрениями народов разных эпох [4].

Это позволяет понять духовный смысл устойчивости универсальных орнаментальных мотивов, проходящих через все культуры от древнейших времен до современности.

Орнамент, основан на повторе и чередовании составляющих его элементов, который предназначается для украшения различных предметов, архитектурных сооружений, произведений пластических искусств. Именно эта особенность орнаментального искусства может влиять на формирования композиционных умений ребенка.

Следовательно, при обучении орнаментальному искусству на занятиях по изобразительному искусству возможно формирование графических умений с применением геометрических построений, основанных на ритмических композициях.

В современном мире основное внимание на начальном этапе обучения отводится использованию наглядности, ведь методы использования наглядности имеют возможность показать развитие явлений, их динамику, сообщать учебную информацию определенными дозами и управлять индивидуальным процессом усвоения знаний.

Поэтому наглядные пособия стимулируют познавательные интересы, обеспечивают разностороннее формирование образов. Также данные пособия создают при определенных условиях повышенное эмоциональное отношение учащихся к учебе и способствуют прочному усвоению знаний, пониманию связи научных знаний с жизнью [12].

Различаются наглядные пособия по способам изображения: во-первых, это образные наглядные учебные пособия, показывающие предметы и явления в реальном, образном виде (макеты, картины, иллюстративные таблицы), во-вторых, схематические условные наглядные учебные пособия, передающие в предмете или явлении только самое главное — основное, в известной логической обработке и с использованием условных графических знаков, условной раскраски и символики (схемы, карты) [9].

Немаловажную роль в использовании наглядных пособий, играют методы. Одним из таких методов, является дидактическая игра. В результате систематического использования игр в учебном процессе у детей развиваются основные процессы мышления: сравнение, анализ, умозаключение [5].

Таким образом, изучив всевозможные наглядные пособия, используемые на уроках изобразительного искусства, нами было выявлено ряд причин, по которым мы решили разработать интерактивный стенд. Это связано с некоторыми проблемами в обучении изобразительного искусства: отсутствием сменности информации; мобильности (закреплены на стене); интерактивности.

Нами был разработан демонстрационный интерактивный стенд – это доска (1100x800), обтянутая материалом, позволяющая закреплять демонстрируемые элементы в различных композициях конфигурациях в зависимости от поставленных педагогических и дидактических задач на уроках изобразительного искусства (см. рис. 1).



Рисунок 1

Главное преимущество интерактивного стенда в том, что поверхность доски не только является ярким фоном, но и позволяет несложно закреплять элементы заданного орнамента или любой другой композиции. При этом элементы можно передвигать, группировать в различном положении, что, несомненно, развивает художественные способности, композиционное, образное мышление учащихся.

Нами был выбран объект изучения с помощью интерактивной доски – орнаменты сибирских татар, усвоение которого обогатит эстетический, духовно-нравственный, творческий потенциал, этнокультурные знания учащихся (см. рис. 2).



Рисунок 2

Для обучения основам орнаментального искусства сибирских татар, нами были изучены труды по этнографии.

Особый вклад внес Валеев Ф.Т. в изучение традиционной культуры сибирских татар. В своем монографии «Сибирские татары: культура и быт» приводит сведения об одежде и украшениях татар. Его работы несут описательный характер, потому что практически не затрагиваются вопросы типологизации тех или иных элементов [7].

Однако, по мнению ряда исследователей орнаментальное искусство сибирских татар особо не выделяется своеобразием стиля, но имеет свой неповторимый индивидуальный образный строй, который складывается из орнаментов-символов и цветочно-растительных мотивов [7].

Образы природы (листья и стебли растений, парные завитки рогов животных: быка, барана, козы, оленя) в стилизованных формах, а также –геометрические фигуры ромба, круга, треугольника и квадрата стали основными мотивами в орнаментах сибирских татар.

Определенную роль в развитии орнаментального искусства сыграли культурный обмен с русским населением, а также с другими народами Восточных стран [4].

Отличительной особенностью татарского орнамента является, то, что в основном это растительный или цветочный орнамент.

Начнем с цветочно-растительного орнамента. Именно богатейший мир растений вдохновляли людей в их творчестве. Из всех видов, растительный орнамент поражает обилием цветочных мотивов, богатством цветовых сочетаний, а также живописностью их трактовки [2].

Всем известный растительный мотив тюльпана, являющийся символом возрождения. Именно этот цветок связан с божеством мусульманского мира. Ведь название растения и имя «Аллаха» состоят из одинаковых букв. Чаще всего этот мотив можно увидеть в украшении зеркал, ювелирных изделиях и оружии (декоративных топориках) [11].

Следующий растительный орнамент – это мотив гвоздики. Является символом божественной любви и страдания. Больше всего можно увидеть в вышивках, наименьшее распространение получило в резной орнаментации надгробных камней [11].

Интересны изображения лилий, что означает совершенство, благородство. Помимо этого, символизирует любовь, плодородие, семейное благополучие [3].

Лотособразный мотив - символ чистоты и совершенства. В основном встречаются в вышивке, в узорной обуви, а также в других изделиях [11].

Наиболее известен, мотив трилистника, который благодаря своим лечебным свойствам признан как оберег, также символизирует единство и сплоченность народа.

Излюбленным мотивом орнаментального искусства сибирских татар является извилистая линия, которая определяет символ воды - необычного вещества, обладающего таинственными свойствами, которое является одним из первостихий мира [2].

Таким образом, все эти мотивы отражают народные представления об окружающем мире, которые в символической стилизованной форме отражают идеи добра, справедливости. Стилизация как один из композиционных методов способствует формированию навыков стилизации или упрощения формы, без которых невозможно выполнение любого творческого задания по декоративно-прикладному искусству.

Среди многообразных мотивов и узоров татарского орнамента также встречаются геометрические фигуры.

Самым популярным знаком являлся ромб с элементами, которая определяла знатность богатого народа, является обозначением земли. Крест несет значение солнца, также является оберегом, противодействующим силам зла. Круг представлял солнечный знак.

Подобные знаки орнамента придавали особый смысл вещам, как бы погружали ее в ткань сложных взаимоотношений человека и мира в определенной картине мира [10].

Таким образом, орнаментальное искусство в силу своих особенностей (стилизации природных форм, строгого ритма, точных геометрических построений и т.д.) может выступать как средство развития творческих способностей учащихся.

Опытно-поисковая работа, нацеленная на проверку эффективности использования интерактивной доски в учебно-воспитательном процессе, проводилась в 3 классе в МАОУ Андреевской средней общеобразовательной школе Тюменского района. В исследовательской работе участвовали 15 учащихся 9-10 лет (см. рис. 3).



Рисунок 3

На начальном этапе опытно-поисковой работы была разработана программа, которая поможет развить художественные способности учащихся средствами орнаментального искусства на примере сибирских татар.

В ходе формирующего этапа опытно-поисковой работы использовались дидактические игры, во время которых учащиеся составляли орнаментальные композиции в полосе и в различных заданных формах (фартук, сапог, платье и т.д.). После того как дети освоили свойства и особенности орнаментального искусства проводится игра «Нарисуй какой хочешь узор», то есть учащиеся сами разрабатывают свои схемы и составляют по ним орнаменты (см. рис. 4).



Рисунок 4

Во время занятий предполагалось расширить объем знаний по истории орнаментального искусства, символики, об особенностях орнамента в культуре сибирских татар. Учащиеся с большим интересом проектировали свои комбинации орнаментальных модулей, с легкостью справлялись с заданиями, что подтверждает наше предположение о том, что разработанная нами интерактивная доска способствует в эффективном усвоении знаний о композиции в орнаментальном искусстве.

Выводы. Таким образом, качественный уровень художественной подготовки учащихся, сформированности художественных способностей средствами орнаментального искусства возможен при переосмыслении методики преподавания изобразительного искусства в сфере современного художественного образования; грамотного использования наглядного пособия (интерактивного демонстрационного стенда) в ходе изучения особенностей сибирско-татарского орнаментального искусства, сопровождающихся выполнением практических заданий, дидактических игр. Полученные умения в области составления орнаментальных композиций будет способствовать формирования художественных способностей учащихся в целом.

Литература:

1. Бакиева О.А. Некоторые элементы семиотики орнаментального искусства сибирских татар / Проблемы развития регионального искусства: межрегиональной художественной выставке «Урал – XI» - Тюмень: ТОО ВТО «Союз художников России», 2014. С. 46-48
2. Бакиева О.А. Орнамент на уроках изобразительного искусства (на материале народов, проживающих в Тюменской области) учебное пособие. – Тюм.: ТОГИРРО, 2014. – 72 с.
3. Бакиева О.А. Методика преподавания изобразительного искусства: учебное пособие. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2012. – 200 с.
4. Буткевич Л.М. История орнамента - учебное пособие для ВУЗов Издательство: Владос Серия: Изобразительное искусство IBSN, 2008. – 267 с, 8 с. ил.: ил. — (Изобразительное искусство).
5. Буткевич Л.М. Орнамент как процесс. – М.: Владос, 2002. – 359 с.
6. Валеев Ф.Х., Валеева-Сулейманова Г.Ф. Древнее искусство Татарии. Казань: Татарские кн. изд-во, 1987. – 204 с.
7. Валеев Ф.Т. Сибирские татары: культура и быт. – Казань: Татарское кн. изд-во, 1992. – 207 с.
8. Губанова Е.Н. Декоративно-прикладное искусство на уроках изобразительного искусства и трудового обучения / Е.Н. Губанова // Начальная школа. - М., 2004. - № 7.
9. Иванов С.В. Орнамент народов Сибири как исторический источник (по материалам XIX – начала XX в.). – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1963. – 21 с.
10. Сурина М.О. Цвет и символ в искусстве, дизайне и архитектуре. / Изд. 2-е, с измен. И доп. –М.: ИКЦ «Март», Ростов и/Д: Издательский центр «Март», 2005. – 151 с.
11. Livejournal // Интернет-журнал – <https://ochendaje.livejournal.com/660143.html> (дата обращения 29.05.19)
12. https://sinref.ru/000_uchebniki/03800pedagog/000_lekcii_pedagog_07/058.htm (дата обращения 30.01.20)

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук Баранова Екатерина Михайловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева» (г. Москва)

**ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ В СЕТЕВЫХ СООБЩЕСТВАХ**

Аннотация. В статье обоснована актуальность проблемы организации учебной деятельности студенческой группы в сетевых сообществах. Описаны организационно-методические аспекты обеспечения сетевого взаимодействия студенческой группы в образовательном процессе, опыт организации сетевого взаимодействия между студентами, студентами и преподавателем в рамках изучения конкретной дисциплины – «Методика профессионального обучения». В ходе исследования определены преимущества, виды, компоненты, функции сетевого взаимодействия в организации учебной деятельности студенческой группы.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учебная деятельность студенческой группы, сетевые сообщества.

Annotation. The article substantiates the relevance of the problem of organizing educational activities of a student group in online communities. The article describes the organizational and methodological aspects of ensuring the network interaction of the student group in the educational process, the experience of organizing network interaction between students, students and the teacher in the framework of studying a specific discipline – "Methods of professional training". The study identified the advantages, types, components and functions of network interaction in the organization of educational activities of the student group.

Keywords: professional training, educational activities of the student group, network communities.

Введение. Определяющую роль в экономическом росте, технологической модернизации, социальной устойчивости страны занимает сам человек, его потенциал. Вклад сферы образования в максимальное развитие потенциала каждого гражданина, на протяжении всей жизни, является решающим в определении места России в глобальном миропорядке, позволит обеспечить конкурентное преимущество страны. И. Фрумин, Я. Кузьминов, Л. Овчарова рассматривают образование в современной экономике как инвестиционную сферу, определяющую масштаб экономического роста страны [5].

Рост человеческого потенциала и создание благоприятных условий для его капитализации, условий обеспечивающих успех каждого обучающегося – основные задачи системы образования на всех уровнях, начиная с детского сада. Качество человеческого капитала в большей мере создается системой образования, не только как интеллектуальный капитал – способность генерировать и осваивать инновации, но и как способность развивать себя, культуру, страну в условиях быстрых изменений. Важную роль играют не только «компетенции для рынка труда» – универсальные навыки, но и позитивные социальные установки (коммуникация, кооперация), социальная мобильность, социальная активность и вовлеченность, предприимчивость, самоорганизация.

Изложение основного материала статьи. Как показывают исследования лишь единицы выпускников вузов выходят в профессиональную деятельность с опытом лидерства, позитивного и инициативного социального действия, коллективных проектов. Постепенно исчезают профессии связанные с рутинным трудом, в том числе с элементами умственного труда и для успешной занятости в будущем выпускникам вузов необходимо владеть коммуникативными навыками для решения творческих задач в сотрудничестве. Сегодня, как никогда, в благосостоянии страны и развитии экономики важную роль играют успешность взаимодействия и эффективность совместной работы.

Таким образом, в современной динамично развивающейся системе профессионального образования проблема профессиональной подготовки будущих педагогов в процессе организации учебной деятельности студенческой группы приобретает особую, новую значимость и перспективы [1].

Это обусловлено, во-первых, возрастающей потребностью в обеспечении адекватной современным требованиям профессиональной подготовки будущего специалиста к интенсивной и вариативной профессиональной деятельности, осуществляемой в условиях команды, его особой формы жизнедеятельности. Во-вторых, в формировании у него нового целостного представления о своих возможностях корректировать совокупные профессиональные умения в том или ином профессиональном действии и взаимодействии.

Взаимосвязь профессиональной подготовки и организации учебной деятельности студенческой группы рассматривается в исследованиях А.И. Донцова, Е.А. Климова, О.А. Конопкина, И.Я. Лернера, А.В. Мудрика, П.Н. Осипова, А.В. Петровского, Ф.В. Повшедной, П.А. Просецкого, Н.С. Пряжниковой, Л.И. Уманского, В.А. Сластенина, Н.П. Фетискина, Н.Е. Щурковой.

Вместе с этим информатизация образования обуславливает необходимость: изменения подходов к организации профессионального образования; формирования компетенций использования высоких технологий, неограниченных информационных ресурсов в образовательной и профессиональной деятельности.

Информационно-коммуникационные технологии, технологии виртуальной реальности создают возможности не только использования цифровых тренажеров, но и установления различных форм взаимосвязей. Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) способствует формированию единой образовательной среды, в которой группы и отдельные учащиеся могут двигаться по индивидуальным образовательным траекториям [8]. С другой стороны эти траектории объединены сетевым взаимодействием, обеспечивающим: обмен информационными ресурсами, поддержку, чувство принадлежности к группе, социальную и профессиональную идентичность.

В результате статистического анализа различного типа публикаций размещенных в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU было получено, что словосочетание «сетевое взаимодействие студентов», с учётом морфологии, встречается в полном тексте публикаций – в 0,167 % от общего количества публикаций, размещенных в eLIBRARY.RU (всего 33036270 на 15 января 2020). Динамика роста количества публикаций по данной проблематике за последние 10 лет – стабильно положительна.

В исследованиях последних лет рассматриваются следующие аспекты проблемы определения роли сетевого взаимодействия в системе профессионального образования:

- сетевое взаимодействие как стратегический ориентир развития профессионального образования (Т.М. Давыденко, О.А. Заславская, Н.А. Каморджанова, Г.И. Лазарев, Ф.Н. Лисецкий, Е.Б. Малей, Е.В. Мореева, Т.Н. Носкова, А.П. Пересыпкин, С.Е. Старостина);
- сетевое взаимодействие как условие эффективного функционирования информационно-коммуникационной образовательной среды (Н.В. Довженко, В.П. Короповская, М.А. Сурхаев);
- сетевое взаимодействие как способ организации дистанционного образования (С.А. Дятлов, В.А. Куклев, Г.М. Толстобров);
- сетевое взаимодействие как ресурс обучения инвалидов (С.В. Панюкова, Ю.В. Петрова, Г.Г. Саитгалиева, В.С. Сергеева);
- сетевое взаимодействие как способ управления содержанием и качеством образования (Л.А. Андриевская, А.П. Чугунов, М.В. Циулина);
- применение сетевого (образовательного) взаимодействия при формировании академической виртуальной мобильности, ключевых и профессиональных компетенций, и как следствие, соответствующих компетентностей (социальной-профессиональной, правовой, управленческой, информационной) (С.Е. Жуйкова, Г.В. Мажаева, В.В. Маковеева, Ю.А. Максимчук, З.Н. Петрова, А.А. Шакирова, Э.Г. Щебельская).

В исследованиях рассматриваются особенности сетевого взаимодействия образовательных организаций России, образовательных организаций разных стран, ресурсных учебно-методических центров, представителей бизнеса, преподавателей и студентов, студентов и преподавателей разных стран. Однако специфика сетевого взаимодействия учебных групп с точки зрения организационно-методического обеспечения рассмотрена не в полной мере.

Анализ психолого-педагогической теории и практики по вопросам совершенствования профессиональной подготовки студентов в процессе учебной деятельности студенческой группы позволяет выявить противоречие между необходимостью педагогического сопровождения профессиональной подготовки студентов в условиях организации учебной деятельности студенческой группы в сетевых сообществах и недостаточной разработанностью организационно-методической составляющей этого процесса [1].

Автором определено, что профессиональная подготовка в процессе организации учебной деятельности студенческой группы представляет собой личностно-ориентированное взаимодействие преподавателя и студентов, результат которого опосредован структурными, содержательными и организационными характеристиками учебной деятельности студенческой группы. Это взаимодействие осуществляется посредством специальных образовательных форм и методов, предусматривающих реализацию системы учебных ситуаций и задач, ориентированных на развитие личности студентов и формирование у них профессиональных компетенций.

Вместе с этим Р.Г. Рамазанов, В.В. Гришкун в своём исследовании отмечают что: «Сетевое сообщество сегодня – это не просто связи между отдельными индивидами (М. Кастельс), находящимися в определенных габитусах (П. Бурдьё), и принимающих входящие потоки (Н. Луман) определенной информации, передающиеся по корневищам ризомы (Ж. Делез и Ф. Гваттари), а нечто гораздо более обширное и многогранное, включающее в себя элементы социокультурного, общественного и виртуального пространств» [7, с. 96].

Под педагогической организацией групповой учебной деятельности студентов в сетевых сообществах мы понимаем педагогическую систему функционирования, при которой обеспечивается целенаправленное управление и сопровождение учебной деятельности студенческой группы, интегрирующее элементы социокультурного, общественного и виртуального пространств. Реализация этой системы требует совместных и координированных действий отдельных членов группы и всей группы [1].

Нами было проведено исследование, целью которого явилось – изучение структурных характеристик академической группы для применения диагностических данных в разработке и апробации организационно-методического обеспечения профессиональной подготовки будущих педагогов в условиях организации учебной деятельности студенческой группы в сетевых сообществах.

В исследовании приняли участие студенты 3 курса гуманитарно-педагогического факультета, направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)», направленности «Экономика и управление» - 47 человек. Из них 24 человека входило в экспериментальную группу (ЭГ) и 23 человека в контрольную группу (КГ).

Организационно-методическое сопровождение профессиональной подготовки будущих педагогов в рамках дисциплины «Методика профессионального обучения» в условиях сетевого взаимодействия группы в ЭГ включало в себя: разработку рабочей программы и оценочных средств по дисциплине; разработку и проведение системы практических занятий по реализации целей дисциплины, основанных на сетевом взаимодействии студентов; организацию индивидуальной поддержки (персональных рекомендаций) студентов по освоению дисциплины и электронных напоминаний об отчётных мероприятиях.

Учебно-методический модуль «Проектирование учебных занятий в профессиональных учебных заведениях на основе современных педагогических технологий» содержит систему практических занятий, в которых необходимо: составить банк учебных проектов (не менее 5-ти учебных проектов) по дисциплинам экономического цикла, проанализировав передовой педагогический опыт, ознакомившись с предложенными сайтами (например – <http://letopisi.ru>); подготовиться к осуществлению учебного проектирования, составить методический паспорт учебного проекта; разработать сценарий одного интерактивного урока, планируемого в рамках учебного проекта, дидактические и диагностические материалы.

В начале такой работы студенты знакомятся с опытом преподавателей колледжей и техникумов по разработке и реализации технологии учебного проекта. Отбирая учебные проекты, студенты делают их оценку по следующим критериям: связь с программой и учебным планом; содержание проекта; соблюдение авторских прав; оригинальность; использование педагогических технологий и методов; организация работы в группах (подгруппах); оценивание работы учащихся; применение проекта в образовательной организации. Каждый критерий оценивается от 1 до 4 баллов, где 1 – плохо, 2 – слабо, 3 – хорошо, 5 – отлично. Далее студенты вместе создают банк учебных проектов в закрытой группе совместного доступа социальной сети

«ВКонтакте», каждый студент выбирает из своих один проект набравший большее количество баллов (проекты в коллекции не должны повторяться). Студенты должны познакомиться с коллекцией, организовав обсуждение в группе. Это позволяет преподавателю оперативно отслеживать активность студентов, комментировать, оценивать и руководить обсуждением проектов, а для студентов обеспечивает открытость результатов поиска одноклассников. На занятии в форме дискуссии завершается обсуждение выбранных учебных проектов в коллекцию – каждый проект получает оценку всех студентов и соответствующий рейтинг. В ходе данной работы студентами также отбираются и систематизируются положительные и отрицательные факты применения учебных проектов в системе профессионального образования. Для этого выбирается студент (по желанию) – модератор поста в группе «ВКонтакте» в виде таблицы, созданной в Excel или в Google отображающей: тему учебного проекта; автора, ссылку на адрес размещения; междисциплинарные связи, основополагающий вопрос, содержательный (ые) вопрос(ы); проблемную ситуацию; проблемы решаемые в ходе учебного проекта; гипотезы решения проблемы; творческое название проекта, его цель и задачи; положительные аспекты использования; отрицательные аспекты использования. Модератор поста выполняет роль лидера, который своим поведением, мобилизирующим воздействием на других, инициативностью, усилиями по достижению учебных и воспитательных задач обеспечивает успешность совместной групповой деятельности. Создавая условия в образовательном процессе, которые актуализируют лидерские качества студентов, можно стимулировать активность студентов и тем самым делать их истинными субъектами собственного профессионально-педагогического становления [2]. В создании таблицы принимают участие все студенты – приводят примеры дидактически обоснованных аспектов использования учебных проектов, делают выводы. Наблюдая за сетевой деятельностью одноклассников, студенты лучше узнают друг друга. Общение между студентами происходит не только в форме прямого обмена высказываниями, но и в форме взаимного наблюдения за сетевой деятельностью. Таким образом, Сеть, «цифровая» память и агенты расширяют поле для совместной деятельности и сотрудничества студентов, позволяют студентам думать и действовать сообща [8].

Вместе с этим, на «стену» сообщества периодически выкладывается образовательный контент на тему изучаемые темы – прикрепляется учебный материал в виде документов в MSWord, статей, таблиц и графиков, создается контент-план с указанием этапов, сроков и вида деятельности по изучению модуля. Качественно организованная образовательная среда, представленная совокупностью материальных, технологических, методических, педагогических условий учебной деятельности студентов и студенческих групп, а также обладающая содержанием и структурой, оптимальными для развития интеллектуального потенциала личности позволит будущим педагогам сделать свободный выбор индивидуальной образовательной траектории.

Следующим этапом подготовки будущих педагогов к самостоятельному проектированию и применению образовательных технологий и методик в процессе преподавания дисциплин экономического цикла, стала разработка методического паспорта учебного проекта по предложенной схеме. На данном этапе для студентов формулировка проблемного вопроса, проблемной ситуации, творческого названия учебного проекта, цели учебного проекта – становится сложной учебной задачей. Поэтому важно организовать групповую творческую дискуссию в социальной сети «ВКонтакте», которая представляет возможность равноправного и активного участия каждого студента в обсуждении теоретических позиций, предлагаемых решений, в оценке их правильности, обоснованности. Групповая деятельность множества студентов, готовых критиковать и видоизменять гипотезы, играет решающую роль при поиске ошибок, проверке гипотез и фальсификации теорий [6]. В ходе общения происходит формирование практического опыта совместного обсуждения и решения теоретических проблем, теоретико-практического и критического мышления будущего педагога [4]. По завершению студенты представляют методику организации и проведения учебного проекта, защищают разработанные методические паспорта учебных проектов. В ходе данной работы студенты учатся корректно заявлять свои ресурсы, а также использовать для решения учебных задач ресурсы других студентов, которые ищут информацию, представляют в сети свои знания, демонстрируют свои навыки и умения [3].

Оценка методического паспорта производилась по тем же критериям: самим студентом на этапе проектирования; группой студентов на этапе обсуждения; преподавателем на этапе оценивания работы студентов. Одной из основных трудностей для студентов является отсутствие у них навыка принятия и корректного реагирования на критику, а также навыка критического, объективного анализа и оценки результатов деятельности одноклассников. При оценивании действий всей группы формировались ценностные отношения к своей деятельности, осознание себя субъектом этой деятельности. Проведение самооценки и оценки учебных проектов одноклассников позволило перевести студентов из позиции исполнителей-потребителей профессиональной образовательной программы, в позицию активных участников.

Далее студенты разрабатывали концепт интерактивного занятия, планируемого в рамках учебного проекта, выбрав одну из инновационных технологий обучения для достижения образовательных целей и решения учебных задач, например Digital storytelling (цифровой сторителлинг). Оценка интерактивного урока осуществлялась по общепринятым в методике профессионального обучения критериям.

По завершению изучения модуля «Проектирование учебных занятий в профессиональных учебных заведениях на основе современных педагогических технологий» (7 практических занятий) был проведен анализ результатов наблюдений за взаимодействием студентов при решении учебных задач (таблица 1). Диагностика проводилась на следующих уровнях: низкий уровень – пассивно и редко участвует в решении учебных задач, чаще принимает (соглашается) решение одноклассников, при этом ни как не обращается к ресурсам совместного доступа (задание не выполнено полностью); средний уровень – участие в коллективном решении задач ситуативно – зависит от степени сложности и характера учебных задач, психоэмоционального состояния (задание выполнено частично, имеются незначительные недоработки); высокий уровень – устойчивое, стабильное и активное (посильное) участие в работе группы на каждом этапе решения учебных задач, независимо от уровня их сложности (задание выполнено полностью).

Анализ активности студентов в групповом решении учебных задач (данные в %)

Наблюдаемые уровни	Практические занятия (№)													
	1		2		3		4		5		6		7	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Низкий	43	29	43	29	39	25	39	25	35	21	35	17	35	12
Средний	35	38	35	29	39	29	35	21	35	25	30	25	30	25
Высокий	22	33	22	42	22	46	26	54	30	54	35	58	35	63

Результаты показывают, что в ЭГ изменения высокого уровня активности студентов в групповом решении учебных задач происходят быстрее, чем изменения низкого уровня. К концу изучения модуля студентов с низким уровнем активности стало на 17% меньше, а студентов с высоким уровнем активности – на 30% больше. Таким образом, у студентов способных к групповым и коллективным действиям, знающих и владеющих различными способам внутригруппового взаимодействия уровень активности возрастает быстрее. В конце изучения модуля большинству студентов ЭГ (63%) было характерно устойчивое, стабильное и активное (посильное) участие в работе группы на каждом этапе решения учебных задач, независимо от уровня их сложности. Для студентов с низким уровнем активности в групповом решении учебных задач организовывалась индивидуальная поддержка (персональные рекомендации).

В КГ на первых занятиях у большинства студентов был низкий уровень активности в групповых решениях учебных задач, отличия от ЭГ в начале изучения модуля не являются статистически значимыми ($\Phi^* = 0,42$). Изменения в КГ по всем уровням не значительны и составляют на высоком уровне – 13 %, на низком уровне – 9 %.

По завершению модуля в исследуемых группах различия по высокому уровню активности студентов в групповом решении учебных задач являются статистически значимыми ($\Phi^*_{эмп} = 1,92, p \leq 0,05$), по низкому ($\Phi^*_{эмп} = 1,53$) и среднему уровням ($\Phi^*_{эмп} = 0,41$) – статистически не значимыми. Студенты ЭГ в большей мере координировали индивидуальные действия между собой и совместные действия со всей группой в целом.

В результате совместной работы при изучении дисциплины «Методика профессионального обучения» студенты ЭГ создавали «Методическую копилку» собственных учебных проектов и методических разработок в группе совместного доступа социальной сети «ВКонтакте». После окончания вуза студенты, работающие по профилю подготовки, продолжают пользоваться «Методической копилкой» и обмениваться методическими разработками, тем самым молодые специалисты – преподаватели колледжа и преподаватели вуза имеют доступ к реальному сообществу практики.

Выводы. Таким образом, эффективность профессиональной подготовки будущих педагогов в процессе организации учебной деятельности студенческой группы посредством сетевого взаимодействия основана на реализации следующих педагогических условий:

- создание интеллектуальной среды в процессе организации учебной деятельности студенческой группы посредством сетевого взаимодействия;
- создание учебных ситуаций, способствующих формированию и развитию перцептивных и рефлексивных умений студентов;
- создание ситуаций востребованности лидерских качеств студентов в группе и стимулирование их проявления в учебной деятельности.

Литература:

1. Баранова Е.М. Профессиональная подготовка будущих педагогов в процессе организации учебной деятельности студенческой группы: дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08. / Е.М. Баранова. – Пенза, 2009. – 236 с.
2. Баранова Е.М., Зайцева Ю.Ю. Организационно-педагогические возможности студенческой группы в профессиональной подготовке будущих специалистов / Е.М. Баранова, Ю.Ю. Зайцева // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века: сборник научных трудов. – М.: РГСУ, 2017. – С. 41-47.
3. Баранова Е.М., Сохранов В.В., Баранов М.В. Образовательный комплекс университета как фактор формирования профессиональных умений будущих педагогов / Е.М. Баранова, В.В. Сохранов, М.В. Баранов // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Научно-методический журнал. Основной выпуск №4. Том 14 (октябрь-декабрь). – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2008. – С. 55-58.
4. Гильяно А.С., Медведева К.А. Методы обучения исследовательского типа как средство развития творческих способностей / А.С. Гильяно, К.А. Медведева // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам всерос. научно-практической конференции с междунар. участием. – Красноярск: Литера-принт, 2017. – С. 53-55.
5. Доклад центра стратегических разработок и высшей школы экономики «Двенадцать решений для нового образования». Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.hse.ru/twelve/> (дата обращения: 10.01.2020 г.)
6. Донцов А.И., Дубовская Е.М., Улановская И.М. Разработки критериев анализа совместной деятельности / А.И. Донцов, Е.М. Дубовская, И.М. Улановская // Вопросы психологии. – 1998. – №2. – С. 112-121.
7. Рамазанов Р.Г., Гриншкун В.В. Влияние сетевых сообществ и перехода к WEB 3.0 на смену подходов к получению образования / Р.Г. Рамазанов, В.В. Гриншкун // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: «Информатизация образования». – 2018. Т.15. – №1. – С. 89-100.
8. Царапкина Ю.М., Ильичев Е.Д. Применение социальных сетей в образовательной среде как основа интерактивного процесса обучения / Ю.М. Царапкина, Е.Д. Ильичев // Теоретические и практические (методические) аспекты профессиональной подготовки педагогов: компетентностный подход: монография. – Ялта: ФГОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», 2018. – С. 191-197.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент **Барина Наталья Геннадьевна**
Алтайский государственный аграрный университет (г. Барнаул);
старший преподаватель **Вебер Дмитрий Александрович**
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной научной статье мы делаем акцент на теоретический анализ и практический опыт работы со студенческой молодежью, которые относятся к группе социального риска. Раскрывается проблема девиантного поведения студенческой молодежи. Авторами рассматриваются меры, направленные на социально-экономическое и социокультурное оздоровление, на своевременное выявление и диагностику, коррекцию поведения студенческой молодежи. Принципиальным отличием нашего подхода является то, что включения инноваций в систему высшего профессионального образования и его обновление позволит повысить эффективность воспитательной работы и предупредить отклоняющееся поведение студенческой молодежи. В ходе проведения нашей опытно-экспериментальной работы нами были определены основные положения, позволяющие сделать социально-педагогическую программу по предупреждению и преодолению отклоняющегося поведения студенческой молодежи в системе высшего профессионального образования более эффективной.

Ключевые слова: девиантное поведение, жизнедеятельность, дезадаптация, неформальные группы, корыстное поведение, аутоагрессивное поведение, социально-педагогическая программа.

Annotation. In this scientific article, we focus on the theoretical analysis and practical experience of working with students who belong to the group of social risk. The problem of deviant behavior of students is revealed. The authors consider measures aimed at socio-economic and socio-cultural improvement, timely detection and diagnosis, and correction of student behavior. The fundamental difference of our approach is that the inclusion of innovations in the system of higher professional education and its renewal will increase the effectiveness of educational work and prevent deviant behavior of students. In the course of our experimental work, we identified the main provisions that allow us to make the social and educational program for preventing and overcoming deviant behavior of students in the higher professional education system more effective.

Keywords: deviant behavior, life activity, maladaptation, informal groups, self-serving behavior, autoaggressive behavior, social and pedagogical program.

Введение. Человек на протяжении всей своей жизни участвует в постоянном сложном процессе создания благоприятных условий для своего существования. При этом он должен учитывать не только внутренние особенности своего организма, но и внешние факторы, которые могут на него влиять. Комфорт и безопасность своей жизни можно обеспечить, если принимать во внимание все аспекты жизнедеятельности.

Жизнедеятельность – это постоянный анализ человеком внешних и внутренних факторов воздействий для принятия и осуществления решений дальнейшего здорового и активного существования [4].

В последние годы в связи со сложными и противоречивыми процессами, происходящими в нашем обществе и затрагивающими все сферы и области нашей жизни, наблюдается рост правонарушений среди студенческой молодежи. Особую тревогу вызывает тот факт, что общая численность этой возрастной группы в общем составе населения падает, а количество правонарушений, совершаемых молодежью, растет. «Омоложение» преступности среди молодежи, рост правонарушений среди студентов, увеличение числа молодежи, состоящих на учете в органах милиции (то есть студенческая молодежь, с которыми проводилась определенная социально-профилактическая работа) указывает на недостаточность профилактических мер, ослабление роли семьи и образовательных учреждений как социальных институтов, недостаточную эффективность государственных программ по профилактике и преодолению девиантного поведения среди студенческой молодежи.

Таким образом, наряду с мерами общего характера по социально-экономическому и социокультурному оздоровлению различных категорий общества особое значение приобретают меры, направленные на своевременное выявление и диагностику, коррекцию поведения студенческой молодежи, относящихся к группе социального риска, а также на выявление функционально несостоятельных семей и работу с семьями данной категории.

Изложение основного материала статьи. К студенческой молодежи, склонных к отклоняющемуся поведению, относят молодых людей, имеющих различные формы психической и социальной дезадаптации, выражающейся в неадекватном поведении по отношению к нормам ближайшего окружения.

Часто такое поведение называют трудновоспитуемостью. Трудновоспитуемость, в понимании педагогов и родителей, – это сопротивление молодых людей целенаправленному педагогическому воздействию.

Такое поведение молодых людей не всегда является следствием отклонений асоциального характера и педагогической запущенности. Зачастую такая реакция проявляется вследствие неумения педагога найти индивидуальный подход к учащемуся как проявление возрастного психического кризиса, особенностей темперамента и характера, самостоятельного критического мышления. Сопротивление студенческой молодежи, неумение найти с ними общий язык со стороны педагогов и родителей, характерологические особенности молодых людей, возрастные особенности – все это, наслаиваясь, затрудняет социальную адаптацию, усвоение ими учебных программ и социальных ролей [3].

Опыт практической работы показывает, что дезадаптация студенческой молодежи ведет к отклонениям в их поведении, поэтому необходимо более детально рассмотреть такое явление, как дезадаптация. В зависимости от природы, характера и степени выделяют патогенную, психосоциальную и социальную дезадаптацию студенческой молодежи.

Патогенная дезадаптация вызвана отклонениями психического развития и нервно-психическими заболеваниями. По степени и глубине своего проявления патогенная дезадаптация может носить хронический (отставание в умственном развитии) и пограничный (повышенная тревожность) характер. Процент

студенческой молодежи с психическими отклонениями в общем количестве «трудных» молодых людей довольно высок, и зачастую большой процент из них до совершения правонарушений под наблюдением психиатров не находится. На основании многочисленных исследований мы полагаем, что такие молодые люди не имеют фатальной предрасположенности к преступлениям, но умственная неполноценность затрудняет их социальную адаптацию и ведет к девиантному поведению с их стороны [1].

Психосоциальная дезадаптация связана с индивидуально-психологическими особенностями молодежи и требует индивидуального педагогического подхода, а в отдельных случаях - специальных коррекционных психолого-педагогических программ. По своей природе и характеру формы психосоциальной дезадаптации могут делиться на устойчивые и временные. К устойчивым формам относят акцентуации характера (крайние проявления нормы), неблагоприятные особенности эмоционально-волевой, познавательной сферы студенческой молодежи (низкая познавательная активность, безволие, импульсивность, податливость чужому влиянию, расторможенность) [6].

Трудновоспитуемыми также зачастую называют молодых людей, явно опережающих своих сверстников в интеллектуальном развитии, что может сочетаться с завышенной самооценкой, расторможенностью. Эта категория обучающихся редко проявляет себя в асоциальных поступках, но требует дифференцированного подхода в условиях семейного воспитания и высшего учебного заведения, так как в данном случае существует опасность конфликта молодых людей с социумом, формирования девиантного поведения в ситуации этого конфликта. К временным формам психосоциальной дезадаптации относят психофизиологические особенности отдельных кризисных периодов развития студенческой молодежи.

Социальная дезадаптация проявляется в нарушении норм морали, права, асоциальных формах поведения, деформации социальных установок.

Процесс социального развития охватывает три основные сферы социализации: профессиональные намерения, знания, умения, навыки; социальные установки, ценностные ориентации, этические нормы; самооценка, система знаний о своем статусе в сфере межличностных отношений, уровень притязаний и ожиданий.

Таким образом, при социальной дезадаптации речь идет о нарушении процесса социализации, его функциональной и содержательной стороны. Функциональная сторона процесса социализации определяется доминирующими механизмами и способами социализации, обеспечивающими интериоризацию групповых норм во внутренний план структуры личности молодых людей. При этом, нарушения социализации могут быть вызваны как прямым десоциализирующим воздействием (демонстрация образцов асоциального поведения), так и косвенным, когда имеет место замена референтной значимости семьи и высшего учебного заведения, как ведущих институтов социализации.

Педагогическая запущенность проявляется в деформациях, связанных с отношением к учебной деятельности, учебно-воспитательному процессу и характеризуется отставанием по ряду предметов, сопротивлением педагогическому воздействию, социальной дезадаптацией, различными асоциальными проявлениями, такими, как сквернословие, хулиганство, курение.

Как показывают научные исследования и опыт нашей работы, социальная запущенность является следствием неверного педагогического подхода к воспитанию педагогически запущенных молодых людей. Для таких молодых людей характерно отчуждение от коллектива, в котором они обучались. Ведущей деятельностью для них становится участие в жизни неформальной группы. Если для обычного студента такое участие лишь дополняет участие в делах коллектива, то для молодого человека с девиантным поведением - заменяет всю остальную деятельность: большинство таких молодых людей с безразличием относятся к оценке коллектива, в котором они обучаются.

Студенческая молодежь с девиантным поведением не бывает вовлечена в спортивные и другие секции и кружки, так как у них отсутствует привычка соблюдать режим, они не могут мириться с самоограничениями, прилагать волевые усилия. Эти дети не читают литературу, используют телевидение и радио как источник развлечений, а не получения информации, и вообще предпочитают получать любую информацию в своей микрогруппе.

Влияние неформальной группы с антисоциальной направленностью, как правило, наслаивается на такие особенности личности, как многочисленные деформации направленности (мотивация, потребности), неразвитая способность к критичной самооценке, несформированность оценки личностных качеств окружающих людей, склонность оценивать поступки другого человека в зависимости от личного отношения к нему, склонность воспринимать окружающее глазами людей, которые утрируют проявление интереса к проблемам молодых людей, дефекты воли, внутренняя противоречивость личности.

Как показывает практика, формирование социальной запущенности сопровождается влиянием криминогенных групп на педагогически запущенного молодого человека, и для того, чтобы понять, как проходит этот процесс, необходимо рассмотреть характеристику данных групп.

Научный опыт позволяет судить о том, что правонарушения студенческой молодежи носят групповой характер. Объединение в группы происходит под влиянием возрастной особенности молодых людей, такой, как потребность в общении со сверстниками и по причине отторжения молодого человека от коллектива, в котором он обучается. Попав в группу с отрицательной направленностью, молодой человек начинает совершать такие поступки, которые вряд ли совершил бы в одиночку. В среде участников таких групп культивируются обычаи, свойственные для преступной среды, как то: жаргон, татуировки, жесткая дисциплина, угроза расправы с нарушителями введенного в группе порядка. Часто такие группировки возглавляются людьми, вернувшимися из трудовых колоний.

Группы с антисоциальной направленностью проявляют себя в таких формах девиантного поведения, как бродяжничество, агрессивное поведение, аутоагрессивное поведение, ранняя алкоголизация, наркотизация.

Бродяжничество молодых людей зачастую бывает вызвано антиобщественным поведением родителей, уклонением родителей от воспитания и материального обеспечения молодых людей, жестоким обращением с ними, криминологической отягощенностью семьи. Все эти факторы лишают молодого человека должного родительского попечения. Большую роль в поддержании бродяжничества играет излишний контроль со стороны родителей, наиболее постоянно с реакциями ухода сочетаются признаки волевой неустойчивости, подвижность, внушаемость, личностная незрелость, эмоциональная лабильность.

Агрессивное поведение связано с тем, что большинство молодых людей неоднократно сами были свидетелями унижения человеческого достоинства, а также по отношению к ним неоднократно применялись

меры физического воздействия. У таких молодых людей зачастую несформированы нравственные оценки. Агрессия в данном случае является самым простым способом утвердиться в группе своих сверстников. Личность молодого человека со склонностью к агрессии характеризуется искаженными представлениями о ценности жизни и нередко сопровождается ироничным отношением к таким качествам, как сострадание и готовность оказать помощь слабому.

Алкоголизация и наркотизация студенческой молодежи сопровождается конфликтами в семье, которая зачастую является деформированной (особенности семей социального риска будут рассмотрены ниже), часто имеет место алкоголизация в семье. Данная форма девиантного поведения формируется под воздействием личностно значимого конфликта [2].

Девиантное поведение студенческой молодежи, связанное с корыстной мотивацией (корыстное поведение), - то есть кражи, хищения, угоны – сочетается с бессодержательностью досуга. Группу риска составляют молодые люди с умственной отсталостью, по причине отсутствия у них критичности, подражательности поведения. Однако корыстные действия молодых людей не всегда являются результатом отклонений в психическом развитии. У молодых людей данной категории преобладают потребительские настроения, искаженные ценностные ориентации.

Среди форм девиантного поведения мы выделяем аутоагрессивное поведение, которое не носит группового характера. В основе такого поведения лежит средовой межличностный или внутрличностный конфликт, личностная незрелость, импульсивность. При этом, суицидальная попытка носит характер переигранной демонстрации. Вообще, суицидальное поведение в молодом возрасте можно условно разделить на истинное и демонстративно-шантажное. Факты покушения молодых людей на самоубийство должны подвергаться анализу с целью выявления конфликта, лежащего в его основе. Недостаточность реабилитационных мер ведет к высокому риску повторных покушений на самоубийство.

В научной литературе накоплен достаточно большой опыт, свидетельствующий о том, что кроме влияния группы на формирование социальной дезадаптации студенческой молодежи, ведущей к девиантному поведению, имеет место и влияние семьи со специфической микросредой [5].

Сфера семьи не отделена от прочих сфер социальной жизни, безусловно, что все явления, происходящие в них, оказывают свое влияние на формирование семейной микросреды. В условиях кризиса развития общества, который мы наблюдаем и в котором невольно участвуем, на сегодняшний день количество семей социального риска неуклонно растет. Такие семьи можно выделить по ряду характерных признаков: более низкая материальная обеспеченность, аморальный образ жизни родителей, неполная или многодетная семья.

Мы полагаем, что психология молодых людей с отклоняющимся поведением формируется под влиянием таких факторов, как нестабильная социально-экономическая ситуация в семье, социально-демографические ее особенности, медико-санитарная и криминальная отягощенность семьи. То есть речь идет о семьях с низким материальным уровнем жизни, причиной которого зачастую бывает неполная или многодетная семья, алкоголизм родителей, их низкий общеобразовательный уровень.

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что для студенческой молодежи с девиантным поведением характерны многочисленные деформации развития личности, возникающие в результате нарушенных взаимоотношений между личностью и социумом.

В ходе проведения нашей опытно-экспериментальной работы нами были определены следующие основные положения, позволяющие сделать социально-педагогическую программу по предупреждению и преодолению отклоняющегося поведения студенческой молодежи в системе высшего профессионального образования более эффективной.

1. Средства и методы физической культуры, используемые в работе со студенческой молодежью с девиантным поведением, должны способствовать:

- формированию интереса и потребности молодых людей к занятиям физическими упражнениями;
- формированию морально-волевых и нравственных качеств личности девиантных молодых людей (прежде всего путем усложнения учебно-тренировочного процесса, побуждающего молодых людей к проявлению сознательных волевых усилий);
- изменению в положительную сторону отношения молодых людей к различным видам деятельности, прежде всего к учебной и трудовой;
- коррекции некоторых психических отклонений девиантных молодых людей, таких как повышенный уровень агрессии, фрустрации, личностной тревожности;
- развитию основных двигательных качеств;
- повышению функциональных возможностей организма;
- средства и методы физической культуры должны быть адекватны личностным особенностям обучающихся, отвечать их интересам и потребностям, способствовать повышению самооценки личности.

2. Для работы со студенческой молодежью в условиях спортивной секции или уроков физического воспитания необходимо составить такую учебно-воспитательную программу, в которой занятия физической культурой и спортом будут рассматриваться с таких основных позиций:

- как способ организации досуга молодых людей;
- как одно из средств оздоровления и профилактики таких форм девиантности, как курение, алкоголизм и наркомания;
- как средство выявления и коррекции отклонений в нравственном, волевом и физическом развитии.

3. Программа по профилактике и преодолению отклоняющегося поведения студенческой молодежи должна включать в себя методику психолого-педагогической диагностики личности молодого человека, которая позволит выявить причины и виды отклоняющегося поведения, склонность личности к конкретным видам отклоняющегося поведения.

Диагностическая методика должна предусматривать изучение поведения студенческой молодежи их способностей, самочувствия, настроения, отношения к физкультурно-спортивной, трудовой, учебной и другим видам деятельности, взаимоотношений с людьми в коллективе и вне его, направленность потребностей и интересов (в том числе и негативных), уровень развития нравственно-волевых качеств, физического развития и физической подготовленности, состояния психоэмоциональной сферы.

Как известно, такого рода диагностической работе наиболее распространенным является метод тестов. Из большого количества тестовых методик, существующих на сегодняшний день, целесообразно, на наш

взгляд, выбирать наиболее популярные, которые показали свою надежность при массовых обследованиях на протяжении многих лет.

4. Кроме того, для улучшения эффективности воспитательной работы со студенческой молодежью с отклоняющимся поведением мы рекомендуем разделить их по результатам диагностической работы на условные группы по степени отклонений в волевом, нравственном и физическом развитии и учитывать это при подборе комплекса педагогических воздействий.

5. В процессе учебно-тренировочных занятий необходимо создание надлежащих условий для целенаправленного воздействия на девиантных молодых людей - совместные занятия с положительной направленностью сознания и поведения., продвижение девиантных молодых людей к достижению спортивной цели через выполнение задач - минимум задачам - максимум.

Выводы. На наш взгляд, составленная, с учетом названных положений, специальная социально-педагогическая программа по предупреждению отклоняющегося поведения студенческой молодежи в системе высшего профессионального образования обладает большими потенциальными возможностями по профилактике и преодолению девиантного поведения студентов. Таким образом, основной задачей педагогов и психологов является налаживание этих взаимоотношений. Данная категория молодых людей требует повышенного внимания еще и потому, что возрастные и характерологические особенности их могут способствовать правонарушающему поведению не сами по себе, а в результате создания неблагоприятных условий для жизнедеятельности студенческой молодежи, педагогических ошибок. Доказательством тому является факт, что возрастные особенности присущи всем молодым людям, но правонарушения совершает далеко не каждый из них.

Литература:

1. Актуальные проблемы здоровья детей и подростков и пути их решения. // Материалы 3-го Всероссийского конгресса с международным участием по школьной и университетской медицине (25-27 февраля 2012 г., Москва) / Под ред. чл.-корр. РАМН, проф. В.Р. Кучмы. – М.: Изд. НЦЗД и РАМН, 2012. – 477 с.

2. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М., 2002. – 320 с.

3. Казанцев В.Н. Психология личности правонарушителя // Психология и педагогика в деятельности сотрудников ОВД. – Барнаул, 1997. – С. 198-211.

4. Киселева Ю.В., Попова Н.В. Педагогические условия формирования культуры учебной деятельности студентов. // Мир науки, культуры, образования. - 2009. - № 5. - С. 273-276.

5. Попова Н.В. Включение инновационных технологий обучения в процессе здоровьесберегающего пространства Алтайского государственного педагогического университета // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2019. - № 2-5 (46). – С. 155-158.

6. Социальные и правовые вопросы предупреждения правонарушений несовершеннолетних. Сборник научных трудов. – М., 1993. – 116 с.

Педагогика

УДК 378.51

кандидат педагогических наук Батаева Яха Данилсултановна

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

старший преподаватель Лещенко Елена Юрьевна

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

старший преподаватель Мозговая Мария Александровна

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

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ ПРИ РЕШЕНИИ КОНТЕКСТНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Аннотация. В статье раскрывается новое направление в обучении решению математических задач в основной школе. Особая роль в достижении новых результатов обучения математике отводится контекстным математическим задачам. Условие такой задачи представляет собой описание некоторой реальной ситуации, связанной с имеющимся опытом обучающихся, мотивирующую применение математических знаний для решения жизненных задач. В качестве продуктивного методического средства обучения предлагается использовать геометрические образы. Приведены конкретные примеры задач и методы их решения на основе использования геометрических образов.

Ключевые слова: контекстная задача, геометрические образы, отрезок, диаграмма, координатный луч.

Annotation. The article reveals a new direction in teaching solving mathematical problems in primary school. Contextual mathematical problems play a special role in achieving new math learning results. The condition of such a problem is a description of some real situation related to the existing experience of students, motivating the use of mathematical knowledge to solve life problems. It is proposed to use geometric images as a productive teaching tool. Specific examples of problems and methods for solving them based on the use of geometric images are given.

Keywords: contextual problem, geometric images, segment, diagram, coordinate ray.

Введение. В настоящее время в содержании математического образования происходят изменения, связанные с новыми подходами к определению результатов обучения математике в школе. Главным результатом обучения в школе становится функциональная грамотность. В качестве средства формирования и развития функциональной грамотности в обучении математике особое место занимают контекстные математические задачи.

Под контекстной задачей будем понимать задачу, условие которой представляет собой описание некоторой реальной ситуации, связанной с имеющимся опытом обучающихся, мотивирующую применение математических знаний для решения задачи. Характер требованием задачи является анализ, осмысление и

объяснение этой ситуации или выбор способа действия в ней, а результатом решения задачи оказывается встреча с учебной проблемой и понимание её личностной значимости [1, 2, 3, 4].

Потенциал контекстных задач в обучении математике как средства развития функциональной грамотности обучающихся рассматривался в работах М.С. Артюхиной, В.А. Далингера, В.И. Данильчук, И.В. Насикан, Е.И. Саниной, М.В. Шабановой, М.А. Шмоновой и др.

Контекстные математические задачи позволяют организовать интеграцию знаний из различных предметных областей и развивать математическое мышление учащихся непосредственно в учебном процессе в школе. В связи с этим необходимо разработать методику обучения решению контекстных математических задач учащихся основной школы. В качестве продуктивного методического средства обучения будем использовать геометрические образы.

Изложение основного материала статьи. «Геометрическое моделирование математической ситуации при решении текстовых задач давно применяется в школьной практике. Используют различные термины для обозначения геометрических моделей: чертежи, схемы в «отрезках», схематические рисунки, модели, средства наглядности, наглядные образы, геометрические образы, графические образы, графические иллюстрации, графическая модель и т.д. Мы в своей работе будем использовать термин «геометрический образ» [5].

Существует достаточно много работ, посвященных методике использования геометрических образов при решении текстовых задач в основной школе (Н.Я. Виленкин, Б.А. Кордемский, М.П. Кострикина, З.П. Матушкина, Н.Г. Миндюк, Л.Г. Петерсон, С.Б. Суворова, Е.Ф. Фефилова, А.Я. Цукаря, А.Г. Шевкин и др.).

Однако, открытая образовательная среда, интерактивные и цифровые технологии позволяют обновить содержание математических задач, начиная с 5-6 классов основной школы, учитывая цели обучения математике и новые результаты, а главное сохранить преемственность между основной и средней школой. В средних классах основным методом решения математических текстовых задач является арифметический и алгебраический метод. В последнее время применению геометрических образов при решении контекстных математических задач уделяется все больше внимания.

Их использование расширяет возможности развития мышления учащихся, учитывая их возрастные и индивидуальные особенности.

В нашей статье [5] приведён «пример использования геометрических образов при решении контекстных математических задач в процессе изучения свойств чисел в 5-6 классах. Для наглядного представления разных числовых данных при решении задачи можно использовать *диаграммы*.

Диаграмма – это чертеж или графическое изображение, на котором условно изображены в виде отдельных фигур различные значения одной и той же величины или несколько сравниваемых величин. Диаграмма наглядно показывает соотношение между значениями величин. При использовании диаграмм для решения математических задач вся несущественная информация отбрасывается, выделяются основные ситуации, о которых идет речь в задаче, строится вспомогательная модель в виде прямоугольников или отрезка. Применяя диаграммы к решению задач, численные значения величин, входящих в условие задачи, изображают подходящими геометрическими фигурами (длинами отрезков, площадями фигур и т.д.), а действия над числами могут быть заменены соответствующими построениями на диаграмме. Выбранная единица измерения на диаграмме должна быть обозначена: она является ключом для чтения диаграммы» [5]. Приведем пример из нашего исследования:

«Задача 1. Площадь Тихого океана составляет 179650 тыс. км², Атлантического океана – 106100 тыс. км², а Индийского океана – 74900 тыс. км², Северного Ледовитого океана – 14750 тыс. км².

а) Какой океан имеет наибольшую площадь?

б) Какой океан имеет наименьшую площадь?

в) Верно ли утверждение, что площадь Тихого океана меньше суммы площадей Индийского и Северного Ледовитого океанов?

г) На сколько тысяч квадратных километров площадь Тихого океана меньше суммы площадей Атлантического, Индийского и Северного Ледовитого океанов?» [5].

В своем исследовании «для наглядного представления условия этой задачи можно использовать столбчатую диаграмму. В задаче идет речь о площадях океанов, поэтому при построении диаграммы будем использовать прямоугольники, где высота прямоугольника длиной в 1 см изображает 50 млн. км². Диаграмма показывает, что прямоугольник с высотой 3,6 см соответствует площади Тихого океана 179650 тыс. км² и она наибольшая, а наименьшей площади – площади Северного Ледовитого океана 14750 тыс. км² соответствует прямоугольник с высотой в 0,3 см и т. д.» [5, 6].

В монографии мы определили, что при решении текстовых задач отрезок является «основным геометрическим образом» и его свойства помогают нам при получении ответа. Многие математики-методисты при решении математических текстовых задач по-разному излагают теоретические сведения об отрезке: о понятии отрезков, об измерении длины отрезка, о сравнении длин отрезков. Но нельзя объединять вопросы теории по геометрии об отрезке и те вопросы, рассматриваемые в методике для решения математических контекстных задач. Учащимся надо дать понятие, понятие «отрезок» и понятие «длина отрезка» разные понятия. Отрезок, как мы знаем, – есть геометрическая фигура, которая ограничена множествами точек прямой, а длину отрезка мы определяем, величину, соответствующую рассматриваемой геометрической фигуре. Фигуру отрезок мы можем нарисовать, а длину отрезка мы записываем определенным числом с добавлением наименования, которое указывает единицу измерения. Выбранный определенной длины отрезок, мы называем единичным отрезком. Для сравнения отрезков, мы должны знать длины отрезков и их сравнить. Сравнение длин отрезков с геометрической точки зрения, тесно связано со сравнением действительных чисел.

Мы знаем, что сравнивать можно не только числа, но и любые предметы (объекты), и даже геометрические; сравнение длин отрезков, подобно сравнению чисел, которые выражают длины отрезков.

Если при решении математических контекстных задач использовать в качестве геометрического образа отрезок, то это будет играть важную роль и позволит фиксировать ход мыслей и рассуждений; будет гарантировать правильное понимание условия задачи, что свидетельствует о четком, ясном и конкретном представлении процесса решения задачи» [5].

Способ перевода содержания контекстной математической задачи на нахождение двух чисел по известной их сумме и разности; задач, связанных с движением и ряда других задач на язык отрезков рассматривается как вспомогательное средство при логических рассуждениях, способствующее установлению связи между зрительными образами и числовыми соотношениями величин.

Отрезки применяются с начальных классов, где они, в основном, играют роль схематических иллюстраций условия задач. В дальнейшем отрезки можно использовать и как средство решения контекстной задачи [5].

Использование отрезков при решении математических контекстных задач требует формирования соответствующих умений:

- значение величины представлять в виде длины отрезка,
- интерпретировать длину отрезка в виде некоторой величины,
- складывать и вычитать длины отрезков,
- делить отрезки на равные друг другу отрезки,
- откладывать отрезки больше (меньше) данного в несколько раз,
- составлять уравнения с помощью длин отрезков и др.

Приведем образец методики решения контекстной задачи с использованием геометрических образов в 5-6 классах основной школы.

Задача 2. Детский центр состоит из трех кабинетов. Площадь второго кабинета 22 м² и в два раза больше, чем площадь третьего, а площадь первого кабинета на 8 м² меньше, чем площадь второго кабинета. Какова площадь всего центра?

При работе с текстом этой задачи учащиеся должны ответить на следующие вопросы:

1. О чем говорится в данной задаче?
2. Какую связь вы видите в тексте задачи между данными?
3. Что требуется найти в задаче?
4. Какой геометрический образ может обозначать объекты и отношения между объектами? Обоснуйте свой ответ.

5. Какой кабинет в этой задаче можно обозначить с помощью выбранного геометрического образа? Почему? В данном случае мы вводим произвольный отрезок АВ для обозначения площади кабинета, так как площадь кабинета неизвестна.

6. Из условия задачи известно, что площадь второго кабинета больше площади третьего кабинета в 2 раза и равна 33 м². Как использовать эту взаимосвязь для иллюстрации этих отношений с помощью введенного геометрического образа в предыдущем пункте? Откладываем отрезок CD в два раза больший, чем отрезок АВ, соответствующий 33 м² и узнаем, что площадь третьего кабинета $33 : 2 = 16,5$ м².

7. В условии сказано, что площадь первого кабинета на 8 м² меньше, чем второго кабинета. Как реализовать это отношение с использованием введенного геометрического образа? Откладываем отрезок МК меньший отрезка CD на отрезок KN, соответствующий 8 м² и узнаем, что площадь первого кабинета $33 - 8 = 25$ м².

8. Какой главный вопрос задачи? Как ответить на него? В итоге площадь всего центра $11 + 33 + 25 = 69$ м².

При решении этой задачи мы использовали графико-вычислительный прием. Задача 3. Мама дала Лиде некоторую сумму денег. В магазине она на первую покупку потратила третью часть всей суммы, а на вторую половина остатка. После чего у нее осталось 1200 р. Сколько рублей было у Маши первоначально?

Решение. 1. При решении этой задачи в качестве геометрического образа будем использовать отрезок АВ, соответствующий всей сумме денег Лиды.

2. Из условия задачи известно, что на первую покупку Лида потратила третью часть всей суммы, поэтому разделим отрезок АВ на три равные части и возьмем одну часть - отрезок АС, а на вторую покупку потрачено половина остатка денег, поэтому оставшийся отрезок СВ разделим на две равные части и возьмем одну часть - отрезок CD.

3. Из условия известно, что у Лиды осталось 1300 р., оставшийся отрезок DB соответствует 1300 р., отрезки АС, CD и DB равны, значит каждый отрезок соответствует 1300 р. и всего было 3900 р.

Среди геометрических образов мы выделяем координатный луч, как элемент координатного метода, используемый при решении контекстных задач.

Координатный луч - это элемент координатного метода, как писал Ю.М. Мацкин, он писал, что координатный луч имеет «большие возможности для того, чтобы его использовали в качестве одного из многих средств моделирования и развития образного мышления при изучении различного учебного материала, а также ситуаций, представленных во многих математических текстовых задачах, которые рассматриваются на уроках математики в основной школе. Вместе с тем, ему присуща удивительная гибкость, позволяющая его использовать и в качестве одного из средств моделирования реальных ситуаций, а также ситуаций, отображенных в текстовых задачах, поэтому формирование координатного метода может быть использовано как один из этапов в работе над формированием общего представления о математическом моделировании» [7, с. 27].

Задача 3. Дима собрал $\frac{3}{5}$ кг грибов, что на $\frac{2}{5}$ кг меньше, чем собрал Максим. Сколько килограммов грибов собрали ребята вместе?

Решение. 1. Изучив условие, задаем вопрос, какой геометрический образ целесообразно использовать при решении этой задачи? При решении этой задачи в качестве геометрического образа можно использовать и отрезок и координатный луч. Мы будем использовать координатный луч. Начало и направление луча выбираем традиционно. 2. Возникает очередной вопрос, какой выбрать единичный отрезок? В условии задачи два значения величины: $\frac{2}{5}$ кг и $\frac{3}{5}$ кг, поэтому выберем единичный отрезок ОЕ, соответствующий 1 кг.

В условии задачи известно, что Дима собрал $\frac{3}{5}$ кг грибов, поэтому разделим отрезок ОЕ на 5 равных частей и возьмем три части, получим отрезок ОА.

В итоге получаем отрезок ОВ, соответствующий $\frac{8}{5}$ кг или $1\frac{3}{5}$ кг грибов.

4. В условии задачи сказано, что Максим собрал на $\frac{2}{5}$ кг больше, чем Дима, поэтому от точки А отложим отрезок АВ равный 5 частям деления.

Отметим, что, во-первых, координатный метод отнесен к средствам наглядности, во-вторых, авторы методических пособий не учитывают, что знакомство происходит не с координатным методом, а с элементами координатного метода, то есть с координатным лучом.

Выводы. Основная причина недостаточного использования геометрических образов при решении математических контекстных задач состоит, прежде всего, в качестве подготовки бакалавров математики к обучению учащихся использовать геометрические образы при решении контекстных математических задач. Такой метод не считается основным и, в большей степени, относится к вариативному методу решения задач, что затрудняет его использование в учебном процессе.

Имеет место противоречие между практической необходимостью совершенствования методики обучения школьников использованию геометрических образов при решении математических контекстных задач и недостаточной методической подготовкой бакалавров и учителя математики к осуществлению соответствующей работы. Контекстные математические задачи обогащают опыт учащихся и мотивируют их на применение математических знаний в реальных жизненных ситуациях.

Литература:

1. Вербицкий, А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе [Текст]. / А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. № 11.
2. Далингер, В.А. Контекстные задачи как средство реализации прикладной направленности школьного курса математики [Текст]. // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 10-1.
3. Насикан, И.В., Санина, Е.И. Контекстные задачи по математике как средство развития функциональной грамотности обучающихся / И.В. Насикан, Е.И. Санина // Ученые записки Орловского государственного университета. – №1 (82). – 2019. – С. 308-310.
4. Шмонова, М.А. Контекстные математические задачи как средство развития исследовательской компетентности студентов-медиков [Текст]. / М.А. Шмонова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 56. – Ч. 9. – С. 229-238.
5. Батаева, Я.Д. Методическая подготовка студентов математических факультетов педвузов к использованию геометрических образов при решении текстовых задач в 5-6 классах [Текст]. / Я.Д. Батаева. Монография. // Грозный: Чеченский пед. Ин-т. - 2011 – 137 с.
6. Гусев, В.А. Пути подготовки будущих учителей математики к применению средств наглядности и элементов координатного метода при решении текстовых задач в 5-6 классах основной школы. [Текст]. / Я.Д. Батаева, В.А. Гусев // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. - №3, 2007 г. – С. 271-276.
7. Мацкин, Ю.М. Использование элементов координатного метода при решении текстовых задач в V классе [Текст]. // Математика в школе. – 1987. - № 4. – С. 26-28

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Бжиская Юлия Вячеславовна

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения» (г. Ростов-на-Дону);

кандидат педагогических наук, доцент Котляренко Юлия Юрьевна

ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения» (г. Ростов-на-Дону)

ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ КАК СРЕДСТВО ДЛЯ ОБЩЕНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ СООБЩЕСТВЕ

Аннотация. В данной статье авторы рассматривают изучение иностранного языка в технических вузах как средство для общения в поликультурном сообществе, поскольку на современном этапе возрастает роль международного сотрудничества в области инженерии. В этой связи профессиональная компетентность специалистов технической сферы включает и языковую компетенцию, так как именно иностранный язык является средством коммуникации специалистов разных стран и культур. Изучение иностранного языка предполагает познание культуры других народов, их традиций и обычаев, что необходимо для специалиста технической сферы в процессе общения с представителями других стран. Все вышеперечисленное включено в учебно-методические комплексы в технических вузах с целью формирования коммуникативной компетенции обучающихся.

Ключевые слова: иностранный язык, профессиональная компетентность, языковая компетентность, поликультурное сообщество, международное сотрудничество, коммуникативная компетентность.

Annotation. The article is devoted to learning of a foreign language in technical universities as a mean for communication in manycultural society. At the beginning of the XXI century, we mention the role of international cooperation in the field of engineering. So why the professional competence of technical specialists includes a language competence. We can say, that a foreign language is a mean for communication among the specialists of different countries and cultures. To learn customs and cultural traditions is important for specialists of engineering. So, they are to communicate with the representatives of different countries. All programs of study include the material to fulfill the tasks to know cultural life. It helps form a communicative competence.

Keywords: foreign language, professional communication, language competence, manycultural society, international cooperation, communicative competence.

Введение. Актуальность статьи обусловлена следующим:

- Язык – это, прежде всего, явление социального, поэтому имеет тесную взаимосвязь с обществом и не может существовать вне общества, которое оказывает на него значительное влияние; с другой стороны, общество не может развиваться без языка и испытывает его влияние на себя;

- Язык имеет функцию организатора отношений субъектов как в рамках одного общества, так и нескольких. В данном контексте язык выступает в качестве основы взаимопонимания, социального мира и развития;

- Язык - это одно из главных средств общения, поэтому неотделим от каких бы то ни было жизненных явлений и профессиональных сфер;

- Язык – это универсальное средство международного общения в современном обществе в условиях глобализации и интернационализации, неуклонного роста международных связей специалистов разных сфер;

- Изучение языка как средства международного общения в самых разных его проявлениях (в письменной и устной речи) является одной из задач современного образования;

- Рассмотрение языка с точки зрения коммуникативного предназначения вызывает у исследователей профессиональный интерес, акцентируя внимание на многих существенных свойствах механизма языка.

Целью статьи является раскрытие роли изучения иностранного языка в технических вузах как средство общения представителей разных культур, что представляет собой поликультурное общество. Основой данного исследования послужили работы Вагнер Н.Л., Оведовой У.А., Юшковой Л.А., Неборской В.В., Гураль С.К., Смокотиной В.М., Павловой Л.П., Матвеевой С.Г.

21 век характеризуется интеграционными процессами в Европе и мире, которые предполагают взаимодействие людей на разных уровнях и в различных аспектах. Образовательная сфера не исключение. В этой связи происходит реформирование системы высшего образования в общеевропейском масштабе, начало которому положило подписание Болонского соглашения в 1999 году. В Болонской декларации речь идет о создании общеевропейского академического пространства и усиления международной конкурентоспособности европейских вузов. В данном контексте возможно рассмотрение языкового взаимодействия представителей различных культур. Как подчеркивает Вагнер Н.Л. и Оведова У.А. «глобализация общества, потребность личности быстро адаптироваться к условиям постоянно меняющегося поликультурного мира усиливает интерес к языковому образованию как важному инструменту жизнедеятельности человека в поликультурном и мультилингвальном сообществе людей» [4]. Стоит разделить точку зрения С.К. Гураль, В.М. Смокотиной о том, что период ускоренной глобализации, вопрос о взаимоотношениях английского языка как языка всемирного общения с другими языками и культурами мира стал наиболее актуальным [5].

Действительно, изучение иностранного языка является актуальным и становится необходимым условием как в стенах средней школы, так и ВУЗа. И в этой связи иностранный язык является не только средством общения, но и одним из основных источников передачи информации о жизни страны изучаемого языка, о культурных традициях и обычаях жителей. Об этом говорилось на совещании министров стран участниц Болонского процесса в Праге, где образование было названо общественным благом, которое как раз и концентрирует внимание на *сохранении европейского культурного богатства и языкового разнообразия*, основывающихся на культурном наследии различных традиций [3].

Изложение основного материала статьи. Сегодня мы говорим о значимости языкового образования в структуре подготовки современного специалиста, которому приходится общаться как с коллегами из России, так и дальнего зарубежья. Встает необходимость обеспечения языковой поддержки научно-образовательных процессов. В данном контексте нельзя не учитывать европейский опыт реализации программы языковой поддержки в странах Евросоюза. Одним из направлений языковой политики является языковая подготовка всего населения ЕС.

В этой связи актуально изучение иностранного языка как средства общения представителей различных культур. По мнению Вагнер Н.Л. и Оведовой У.А., «владение иностранным языком – фактор, обеспечивающий высокое качество научных исследований и образовательной деятельности.» Это касается всех сфер жизни страны, а особенно тех, где иностранный язык является ключом для развития международных, экономических, научных и культурных отношений. [4], поскольку иностранный язык, в частности английский, выполняет роль средства межязыковой коммуникации. Следует разделить точку зрения о том, что владение иностранными языками играет ведущую роль среди тех навыков, которые помогут предоставить людям лучшую профессиональную подготовку для рынка труда. На современном этапе специалист и технической сферы должен обладать языковой компетенцией, впервые о которой упомянул Н. Хомский, чтобы контактировать с иностранными коллегами на соответствующем профессиональном уровне и уметь убедить своего оппонента в правоте своих взглядов, аргументировать приводимые доводы, четко и доказательно выражать свои мысли. Как считает Павлова Л.П., без таких качеств специалисту невозможно достичь успеха в международном сотрудничестве [8].

Изучение иностранного языка входит в количество обязательных предметов, изучаемых в курсе обучения как среднего, так и высшего звеньев. Как подчеркивает Сметанина Е.В. и Калянова Л.М., «деятельностная направленность языкового образования в вузе остаётся наиболее значимой» [9]. Таким образом, значение владения иностранным языком специалистами приобретает функцию социализации. Исходя из того, что язык играет привилегированную роль в процессах социализации из-за своей универсальности и силы, для того чтобы быть компетентным носителем культуры, субъект должен уметь говорить так, как принято в культуре [3]. Это объясняется еще и тем фактом, что уже со студенческой скамьи ребятам приходится общаться с представителями других культур.

На современном этапе многие учебные заведения России сотрудничают со странами зарубежья и в сфере образования. Расширение международных связей российских вузов – это реальность. Подтверждением международного сотрудничества Российских и вузов из Индонезии, Китая, Вьетнама, Сербии, Кореи, Гвинеи является то, что студенты этих стран являются студентами ряда высших технических учебных заведений РФ. В данном контексте примером является РГУПС, в стенах которого получают высшее образование студенты из Индонезии, Сербии, Гвинеи обучаясь на строительном, механическом факультетах, факультете управления перевозками. Безусловно, студенчество РГУПС по праву можно назвать поликультурным сообществом, где организующую функцию взаимосотрудничества представителей разных культур играет международный отдел.

Итак, важным звеном поликультурного сообщества РГУПС является международный отдел, который непосредственно занимается всеми вопросами, касающимися международной деятельности университета: академической, научной,..... Одна из основных задач отдела - оказывать консультационную поддержку иностранным студентам по всем возникающим вопросам; создание комфорта для учебной, научной

деятельности студентов, приехавшим учиться в Ростов-на-Дону. В задачи международного отдела входит организация и внеучебных мероприятий для иностранных студентов, консультации студентов и преподавателей по всем вопросам, связанным с академической мобильностью - участием в обменных программах, прохождением практики за границей, организацией совместных проектов, а также система кураторства или система тьюторства, цель которой помочь студенту-иностранцу быстрее и лучше адаптироваться в новой академической и лингвокультурной среде.

Ранее мы упоминали о значимости владения иностранным языком и необходимости его изучения в стенах высшей школы. В настоящее время главной целью обучения иностранного языка является обучение ему как средству межкультурного общения в сфере профессиональной деятельности [9]. Не удивительно, что изучение иностранного языка как средства общения включено в обязательный минимум предметов в программах и для бакалавриата, и для специалитета, и для магистратуры.

Действительно, иностранный язык выступает средством общения между специалистами, которые обмениваются информацией, в ходе которого происходит коммуникационное влияние, когда коммуникатор (представляющий информацию) и реципиент (принимаящий информацию) обладают единой или сходной системой кодификации и декодификации. В данном контексте признание языка как средства общения позволяет трактовать язык в его единственной функции – в функции коммуникации, которая выражается в том, что язык в качестве средства общения реализуется в речи, которая представляет собой внешнее проявление языка [8].

Однако последнее время в учебных программах наряду с предметом «Иностранный язык» изучается такой предмет как «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации». Программа последнего включает изучение лексики профессиональной направленности, чтение текстов по специальности, реферирование и аннотирование. Основная цель данного курса – развитие коммуникативной компетентности, иными словами способности общаться на языке-посреднике с представителями иных стран.

Важно помнить, что при обучении иностранному языку будущему специалисту следует попытаться взглянуть на отличия в другой культуре, насколько это возможно в рамках учебного процесса, с позиции жителя другой страны. Важно понять сходство и различия культур, не создавая стереотипов, т. е. избегая как бездумной критики, так и не создавая образа идеальной страны [3].

Безусловно, хорошее знание иностранного языка помогает решать различного рода профессиональные задачи, когда сотрудничество специалистов области железнодорожного транспорта выходит за пределы Российской Федерации. Для овладения знаниями по иностранному языку преподавателями кафедры «Иностранные языки» РГУПС разработаны рабочие программы и соответствующие учебно-методические пособия, которые включают следующие темы: «Я-студент», «Жизнь студента в России и за рубежом», «Рабочий день студента вуза», «Вне учебная деятельность студента вуза», «Моя будущая карьера», «Роль иностранного языка в современном мире», «Заполнение анкеты», «Ростовский государственный университет путей сообщения», «История университета», «Структура университета», «Программы обучения», «Железнодорожные вузы России», «Известные люди университета и сферы образования», «Высшее образование в России», «История высшего образования», «Уровни высшего образования в России», «Известные университеты в России», «Известные российские ученые», «Высшее образование в зарубежных странах», «Уровни высшего образования за рубежом», «Известные университеты стран изучаемого языка», «Обучение в университетах стран изучаемого языка», «Роль высшего образования в развитии личности» [1], [2], [6], [11], [12], [13].

Все вышеуказанные учебно-методические разработки направлены на формирование языковой компетенции, которая предусматривает способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке.

Как видно из приведенного учебного материала, изучение иностранного языка в стенах вуза, конкретно РГУПС, начинается с повторения материала, изученного в рамках школьной программы. Цель данного блока – формирование базовых навыков владения иностранным языком. Далее программы и бакалавриата, и специалитета включают темы профессиональной направленности. Основная цель – формирование профессионально-ориентированной компетенции и коммуникативной компетенции или языковой компетенции специалиста железнодорожной отрасли.

В данном контексте следует разделить точку зрения Макеевой С.Г. относительно уровней развития чувства языка (если включать в него и смыслы языкового чутья), и в качестве этих уровней можно рассматривать освоение системы языка, овладение основными речевыми нормами и, наконец, способность к творческому использованию языковых средств в речевой коммуникации [7]. Выделение этих уровней носит достаточно условный характер и означает скорее преобладание одного из уровней в разных проявлениях своего развития при решении языковых задач.

Так, в ранее упомянутых учебно-методических комплексах кафедры «Иностранные языки» РГУПС представлены упражнения творческого характера, направленные на формирование коммуникативной компетенции инженера. Авторы сумели учесть при разработке заданий разный языковой уровень подготовки студентов.

Выводы. Итак, можно с уверенностью сказать, что изучение иностранного языка в стенах технического вуза не просто актуально, а еще и значимо в наши дни, поскольку специалистам сферы инженерии приходится общаться в поликультурном сообществе, решая ряд профессиональных задач. В этой связи языковая компетенция специалиста технической сферы одна из важных, формирование которой осуществляется в процессе языкового развития, в онтогенезе языковой способности. Языковые способности студентов технических вузов развиваются в процессе обучения иностранному языку на занятиях, чему способствуют учебно-методические комплексы нового формата с учетом не только специфики технического вуза, но и нового подхода к обучению языка как средства общения в поликультурном сообществе.

Литература:

1. Бессарабова О.Н. Иностранный язык (английский язык для обучающихся бакалавриата). Семестр 1: учебно-методическое пособие / О.Н. Бессарабова, Т.Е. Исаева, Н.А. Малишевская, Л.А. Недоспасова, О.Б. Симонова, И.В. Тощая; ФГБОУ ВО РГУПС. – Ростов н/Д, 2019. – 244 с. – Библиогр.: с. 243
2. Бессарабова О.Н. Иностранный язык (английский язык для обучающихся специалитета). Семестр 1: учебно-методическое пособие / О.Н. Бессарабова, Т.Е. Исаева, Н.А. Малишевская, Л.А. Недоспасова, О.Б. Симонова, И.В. Тощая; ФГБОУ ВО РГУПС. – Ростов н/Д, 2019. – 245 с. – Библиогр.: с. 244

3. Бжиская Ю.В. Становление межкультурной коммуникативной компетентности специалиста международного бизнеса в процессе изучения иностранного языка... Диссерю на соискание кандидата педагогических наук. – Ростов – на – Дону, 2005. – 180 с.
4. Вагнер Н.Л. Оведова У.А. Перспективы внедрения программы языковой поддержки научно образовательных проектов в ВУЗе. // Мир науки, культуры, образования. – 2019. - С. 140-143
5. Гураль С.К., Смокоткин В.М. Язык всемирного общения и языковая и культурная глобализация. // Язык и культура. – Томск, 2014. – С. 1-9.
6. Исаева Т.Е. Иностраннный язык (английский язык для обучающихся бакалавриата гуманитарных и экономических направлений подготовки) учебно-методическое пособие / Т.Е. Исаева, В.К. Барашян, А.С. Гампарцумов, В.И. Петрова; ФГБОУ ВО РУПС. – Ростов-на-Дону, 2019. – 149 с.
7. Макеева С.Г. Языковая компетенция как результат языкового развития. // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль, 2011. - № 4. – Том 2. – С 1-3.
8. Павлова Л.П. Язык как средство коммуникации. // Вестник Курганского государственного университета. – Минск, 2019. – С. 1-3.
9. Сметанина Е.В., Калянова Л.М. Значимость владения иностранным языком для будущих специалистов технической ВУЗов // Материалы XVII Студенческой международной заочной научно-практической конференции «Молодёжный научный форум: гуманитарные науки». – г. Сургут: ТюмГНГУ, 2014. – С. 273-279.
10. Сидоренко Т.В. Формирование профессиональных компетенций студентов в процессе самостоятельной работы при обучении иностранному языку: на примере направлений подготовки бакалавров в области информационных технологий. // Автореферат ... Диссер. На соискание кандидата педагогических наук. - 2011, Томск. – 23 с.
11. Черкасова Л.Н. Иностраннный язык (английский язык для обучающихся бакалавриата, 3-й семестр): учебное методическое пособие / Л.Н. Черкасова, Ю.В. Бжиская, С.В. Ромашенко; ФГБОУ ВО РГУПС. – Ростов-на-Дону, 2019. – 157 с.
12. Черкасова Л.Н. Иностраннный язык (английский язык для обучающихся специалитета, 3-й семестр): учебное методическое пособие / Л.Н. Черкасова, Ю.В. Бжиская, С.В. Ромашенко; ФГБОУ ВО РГУПС. – Ростов-на-Дону, 2019. – 90 с.
13. Шефиева Э.Ш. Иностраннный язык (английский язык для обучающихся бакалавриата, 4-й семестр): учебно-методическое пособие / Э.Ш. Шефиева, Л.А. Лазарева, С.В. Первухина, О.В. Маруневич, А.П. Кононенко, Л.А. Недоспасова; ФГБОУ ВО РГУПС. – Ростов-на-Дону, 2019. - 160 с.
14. Юшкова Л.А. Неборская В.В. Международное сотрудничество в области высшего образования (на примере российских и немецких университетов). // Мир науки. – 2016, № 4. Том 4. – С. 1-13.

Педагогика

УДК 378.2

преподаватель, аспирант Бойко Мария Валерьевна

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

ОПОРА НА ПОЛОЖЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА И КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «МЕНЕДЖМЕНТ» 1

Аннотация. В настоящее время, характеризующее значительным ростом научно-технического прогресса и развитием внешнеэкономических связей, уровень владения иностранным языком специалистами управленческих профессий приобретает большое значение. Чтобы качественно решать профессиональные задачи менеджеру необходимо владеть не только иностранным языком на профессионально-достаточном уровне, но и навыками эффективной коммуникации. Дисциплина «Иностраннный язык» является эффективным ресурсом, благодатной почвой, на которой должны возвращаться профессиональные навыки будущих менеджеров. В статье рассматриваются применение различных подходов к обучению менеджеров, положения коммуникативного метода как основного при обучении иностранному языку, и преломление его принципов применительно к процессу обучения студентов-менеджеров.

Ключевые слова: деловой английский, коммуникативная успешность, коммуникативный метод обучения иностранному языку, компетентностный подход, студенты управленческого направления подготовки, менеджмент.

Annotation. At present moment, which can be characterized by the considerable level of scientific and technological progress, the English language level of the representatives of management profession is getting more and more important. Not only using English at the profession-sufficient level is necessary for a manager, but also being able to use effective communication tips is essential, so that a manager could fulfill the professional duties successfully. In the article we consider the problem of choosing the teaching approach, the effective methods of teaching English to the students of Management Department, and dwell on the communicative method of teaching as a main one, which has some specificity with regard to teaching Management students.

Keywords: Business English, communicative effectiveness, communicative method of teaching a foreign language, competence approach, Management students, management.

Введение. Сегодня все большее внимание уделяется процессу качественного обучения студентов специальностей. Студенты направления подготовки 38.03.02 «Менеджмент» не исключение, а напротив, относятся именно к той категории специалистов, чей уровень владения иностранным языком должен быть

¹ Работа выполнена в рамках реализации государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, проект «Мультилингвизм и социум: анализ современной социолингвистической ситуации на материале языков европейских стран».

максимально высоким. Будущие менеджеры должны быть подготовлены к организации процесса межкультурного общения, чтобы уметь организовывать работу не только с представителями российских компаний, но и с иностранными партнерами в различных ситуациях торгово-промышленных отношений – добыча ресурсов, продажа и закупка производственного сырья и оборудования, расширение производства и строительство новых площадок, заключение всевозможных сделок и контрактов. Менеджер, владеющий иностранным языком на привычном уровне А1 - А2 с начальным и средним уровнем развития иноязычной коммуникативной компетенции больше не может считаться конкурентоспособным специалистом. Иностранный язык должен стать обязательным компонентом профессиональной подготовки менеджера, в будущем являясь для него серьезным подспорьем, результативным рабочим инструментом, способствующим решению большого количества профессиональных задач.

Занятия по иностранному языку призваны организовать благоприятные условия для формирования коммуникативных навыков студентов, ведь обучение языку проводится преимущественно в форме общения между студентами группы, и между преподавателем и студентами. Занятия по иностранному языку могут и должны способствовать развитию «иноязычной коммуникативной успешности», когда студенты овладевают иностранным языком параллельно с формированием навыков эффективной коммуникации, что так важно для их будущей профессиональной деятельности. Пути формирования «иноязычной коммуникативной успешности» уже описаны в некоторых работах автора [1, 2, 3]. А.Н. Шамов отмечает: «Знание тонкостей делового этикета, уверенное общение с иностранными партнерами, хорошее владение правилами написания деловых писем, разных по жанру и по стилистике, успешность на собеседованиях и переговорах являются жизненно необходимыми навыками и умениями в современной деловой среде. Все эти навыки и умения позволяют деловому человеку, бизнесмену, результативно решать широкий круг прагматических задач в экономической сфере деятельности» [4].

Изложение основного материала статьи. В методической науке постоянно проводится работа над поиском максимально эффективных путей педагогического взаимодействия между субъектами обучения и преподавателем, задающим обучаемым содержание, методы и средства обучения. Основной категорией методики является подход. Словарь методических понятий и терминов дает следующее определение подходу: «подход - это базисная категория методики, определяющая стратегию обучения языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию; представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать» [5, с. 201]. С позиции избранного подхода преподаватель выбирает методы обучения, реализующие суть подхода, определяет средства и приемы обучения, обеспечивающие овладение языком в заданных программой параметрах. В методической науке не существует единого мнения в классификации подходов. М.В. Ляховицкий выделяет бихевиаристский, индуктивно-социальный, познавательный, интегрированный подходы. Другие исследователи выделяют также когнитивный, контекстный, функциональный, личностный, системный, социокультурный, личностно-деятельностный, личностно-ориентированный, текстовый, тестовый, коммуникативный, компетентностный подходы.

Известно, что на данном этапе развития методической науки ведущим подходом в обучении является компетентностный подход. Согласно ФГОС ВО для направления подготовки 38.03.02 «Менеджмент» результатом обучения в вузе должна стать сформированность следующих компетенций: ОК-4 (способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия), ОПК-4 (способность осуществлять деловое общение и публичные выступления, вести переговоры, совещания, осуществлять деловую переписку и поддерживать электронные коммуникации), ПК-2 (владение различными способами разрешения конфликтных ситуаций при проектировании межличностных, групповых и организационных коммуникаций на основе современных технологий управления персоналом, в том числе в межкультурной среде) [5].

Рассматривая иноязычную коммуникативную компетенцию во многих трудах, И.Л. Бим выделяет языковой, речевой, социокультурный, компенсаторный и учебно-познавательный компоненты в ее составе [6]. По сравнению с классификациями других авторов, И.Л. Бим, говорит о речевом компоненте иноязычной коммуникативной компетенции, что приемлемо для качественного планирования процесса обучения студентов-менеджеров, т.к. именно грамотная речь на иностранном языке, умения вести иноязычную работу в четырех видах речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) необходимо менеджерам в будущей работе. Языковой, речевой, социокультурный, компенсаторный и учебно-познавательный компоненты коммуникативной компетенции воплощаются в процесс обучения менеджеров с видеоизмененным содержанием, наполняя языковой материал специальной лексикой, эффективным речевым поведением, компенсаторными навыками преодоления коммуникативных трудностей, умением работать не только со словарями и справочниками, но и с управленческими документами на иностранном языке – договора и коммерческие предложения, резюме и технический задания к проектам.

При обучении студентов-менеджеров необходимо опираться и на положения других подходов:

Личностно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы помогают учитывать индивидуальные особенности студентов управленческих направлений подготовки, их мотивы и интересы, учитывать сознательность в овладении языковым материалом, включать речевую деятельность в другие виды деятельности (познавательную и профессиональную).

Функциональный подход задает подачу языкового материала и формирование речевых умений на занятиях, где содержание высказывания является первичным, способствует практическому решению коммуникативной задачи, что влияет на выбор лексико-грамматического материала.

Контекстный подход относит субъектов обучения к конкретному виду речевой деятельности и профессиональной сфере устного общения.

Социокультурный подход для обучения студентов-менеджеров предполагает, что обучение языку должно осуществляться во взаимодействии с культурой стран изучаемого языка, с изучением заслуживающих внимания фактов, касающихся привычек и поведенческих особенностей граждан иностранных держав, с которыми будущим профессионалам предстоит работать.

Коммуникативный подход призван создать условия коммуникации, а именно мотивов, целей и задач общения, и условий для речемыслительной активности, чтобы обучаемым хотелось разговаривать на иностранном языке, а выполнение упражнений и прочих видов учебной деятельности способствовало решению профессиональных задач, и удовлетворяло профессионально-направленные потребности в общении.

Положения коммуникативного подхода тесно связаны с положениями коммуникативного метода в обучении иностранному языку, они оба предполагают обучение через общение и функционируют на основе коммуникативно-речевой ситуации. Положения коммуникативной лингвистики гласят, что единицей обучения должны являться коммуникативные акты (просьба, вопрос, утверждение), главная роль отводится речевой интенции говорящего и способности правильно использовать языковые средства в разных ситуациях делового общения.

Выдающийся светский и российский методист Е.И. Пассов посвятил развитию коммуникативного метода обучения иностранному языку многие труды. В 1985 году им были сформулированы 5 принципов коммуникативного метода: принцип речемыслительной активности, принцип индивидуализации при ведущей роли ее личностного аспекта, принцип функциональности, принцип ситуативности, принцип новизны [7].

В рамках принципа речемыслительной активности рассматривается: речевая практика как средство обучения говорению; оречевленность упражнений; речевая (речемыслительная активность); речевая (коммуникативная) ценность материала; речевой характер урока.

В рамках принципа индивидуализации при ведущей роли ее личностного аспекта говорят об: индивидуальности обучающегося как основе индивидуализации учебного процесса; индивидуализации как средства мотивации; технологии индивидуализированного общения иноязычному говорению.

Для принципа функциональности характерны: функциональность и моделирование речевого материала; функциональность и речевые единицы для обучения; функциональность в отборе и организации материала; функции речевых единиц и перенос навыков; функциональное единство (комплексность) трех сторон говорения; функциональность и сознательность.

Говоря о принципе ситуативности, выделяют: функциональность и моделирование речевого материала; функциональность и речевые единицы для обучения; функциональность в отборе и организации материала; функции речевых единиц и перенос навыков; функциональное единство (комплексность) трех сторон говорения; функциональность и сознательность.

В рамках принципа новизны предполагается: новизна как основа гибкости навыков; новизна как основа динамичности умения; новизна, память, и мышление; новизна как основа продуктивности говорения; новизна как основа интереса.

При обучении студентов управленческих профилей подготовки важно учитывать все положения коммуникативного метода обучения. Более того, она находят некоторое преломление в своем функционировании. Рассмотрим преломления в части принципов обучения в виде таблицы.

Таблица 1

Преломление принципов коммуникативного метода для обучения иностранному языку студентов-менеджеров

Наименование принципа	Учет принципов в обучении менеджеров
Принцип речемыслительной активности	Во время обучения будущие менеджеры должны сформировать профессиональный менталитет, научиться быть инициативными и уверенными в себе субъектами общения. Для студентов данного профиля особенно важно быть активными в речи.
Принцип индивидуализации при ведущей роли ее личностного аспекта	Для выбора средств обучения важен как учет возрастных и личностных характеристик обучаемых, так и учет будущей трудовой деятельности. Профессиональные интересы будущих специалистов помогают наполнить содержание обучения должным образом, формирует речевые умения в рамках деловой сферы общения, а также стимулирует интерес к дальнейшему совершенствованию иноязычных навыков.
Принцип функциональности	При обучении иностранному языку представителей определенной профессии важно учитывать характер будущей работы. Отбор языковых единиц должен отражать специфику будущих трудовых действий студентов, и ограничиваться тем языковым материалом, который в первую очередь необходим представителям деловой сферы общения.
Принцип ситуативности	Будущие менеджеры должны знакомиться и учиться вести себя в рядовых ситуациях делового общения, в которых они будут регулярно функционировать после окончания вуза. Они должны осваивать речевое поведение и речевые действия, характерные для ситуаций делового взаимодействия. На занятиях по иностранному языку есть возможность создавать данные ситуации.
Принцип новизны	Обучение иностранному языку в рамках профессиональных ситуаций деловой сферы является новым для студентов, привыкшим к урокам иностранного языка, где изучается общий английский. Обновленный характер занятий носит высокую мотивационную ценность, стимулирует познавательные интересы обучаемых, учит приспосабливаться к различным условиям коммуникации.

Выводы. При проведении занятий по иностранному языку, важно учитывать принципы коммуникативного метода, а именно: речемыслительной активности, индивидуализации при ведущей роли ее личностного аспекта, функциональности, ситуативности и новизны. Организуя работу студентов с учетом данных принципов, преподаватель не только формирует у студентов иноязычные языковые навыки и речевые

умения, но и способствует развитию коммуникативных свойств личности будущего управленца. Ситуативность и функциональность в обучении языку отражается в большом количестве профессиональных ситуаций, обсуждаемых в учебном общении (вопросы, связанные с ценообразованием, условием поставок товаров и услуг, качества продукции, закупка и наладка оборудования и производственной площадки для развития новых проектов и предприятий, и т.д.). В процессе делового общения в рабочем процессе могут меняться ситуации и речевое поведение коммуникантов, и учет принципов ситуативности и новизны на занятиях поможет будущим специалистам эффективно реагировать в непростых условиях бизнес-переговоров. Сложно переоценить роль речемыслительной активности при проведении переговоров, когда необходима инициативная речевая позиция менеджера, стремящегося к лидируемым позициям в структуре социальных отношений, и к достижению своих практических коммуникативных и профессиональных целей. Данные аспекты будущей деятельности управленцев дают возможность сопоставить принципы коммуникативного метода в обучении иностранному языку с принципами обучения студентов-менеджеров.

Обучая иностранному языку студентов менеджеров, необходимо в первую очередь опираться на положения компетентностного и коммуникативного подходов, а также использовать идеи личностно-деятельного, личностно-ориентированного, функционального, контекстного и социокультурного подходов. Ведущим методом обучения иностранному языку может являться коммуникативный метод. Все это поможет развитию адекватной и профессионально-достаточной личности будущего менеджера, и формированию профессионального менталитета специалиста.

Литература:

1. Бойко М.В., Косарева А.Е. Использование авторских технологий обучения на занятиях по иностранному языку в вузе (неязыковые специальности) // Проблемы современного педагогического образования, выпуск 62, ч. 2. Ялта, 2019. С. 38-40.
2. Бойко М.В. Использование конспекта Business English Diary как одной из форм контроля на занятиях по деловому английскому в непрофильном вузе // Проблемы современного педагогического образования, выпуск 63, ч. 4. Ялта, 2019. С. 22-24.
3. Бойко М.В. Структура понятия коммуникативной успешности студентов управленческих специальностей на занятиях по иностранному языку // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции / под ред. Е.Е. Беловой. Н. Новгород: Мининский Университет, 2018. – С. 25-29.
4. Ким О.М., Шамов А.Н. Формирование компетенции межкультурного делового спора в сфере профессиональной деловой коммуникации: содержательные и технологические аспекты // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №2. С. 2.
5. ФГОС ВО по напр. подгот. 38.03.02 Менеджмент (квалификация (степень) «бакалавр»), эл. ресурс https://www.rea.ru/org/branches/sevastopol/Documents/38.03.02_Standart_Men.pdf, дата обращения 10.11.2019, - 2016.
6. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход - основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. 2002. № 2 с. 11-15
7. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
8. Шамов А.Н. Методика обучения иностранным языкам: Теоретический курс: учеб пособие / А.Н. Шамов. – М.: ФЛИНТА, 2020. – 296 с.
9. Пассов Е.И. Коммуникативный метод в обучении иноязычному говорению. - 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
10. Сысоенко А.В. Культурно-образовательное пространство вуза как фактор формирования профессиональной успешности будущего специалиста / А.В. Сысоенко // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. - 2010. - № 7(87). - С. 132-139.

Педагогика

УДК:372.881.1

преподаватель Бойко Мария Валерьевна

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

магистрант 2 года обучения Косарева Анастасия Евгеньевна

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

КОНЦЕПЦИЯ «ВОР» КАК ОСНОВА ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО²

Аннотация. Статья посвящена вопросу применения технологии развития критического мышления в обучении иностранному языку через чтение и письмо, в частности конструктивной основе данной методики в виде концепции «Вызов — Осмысление — Рефлексия». В публикации исследуются различные методы и приемы работы с учебным материалом, применяемые педагогом на каждом этапе урока и способствующие развитию навыков критического мышления и иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: критическое мышление, чтение, письмо, вызов, осмысление, рефлексия.

Annotation. The article deals with the issue of the use of the Reading and Writing for Critical Thinking technology in teaching a foreign language, the constructive basis of the methodology as the “Challenge — Comprehension — Reflection” concept in particular. The paper studies various means and methods of work with learning materials applied by the teacher on each stage of the lesson and contributing to the development of critical thinking skill and the foreign language communicative competence.

² Работа выполнена в рамках реализации государственного задания Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, проект «Мультилингвизм и социум: анализ современной социолингвистической ситуации на материале языков европейских стран».

Keywords: critical thinking, reading, writing, challenge, comprehension, reflection.

Введение. О.М. Ким и А.Н. Шамов отмечают: «Форма организации образовательной деятельности основывается на модульном принципе представления содержания образовательной программы при использовании различных образовательных технологий» [5, с. 4]. Одной из методик, представляющих интерес для современного преподавателя иностранных языков, является технология критического мышления (*Reading and Writing for Critical Thinking*).

Данная технология реализуется через организацию учебного процесса на основе концепции «ВОР» — это образец структуры типового урока, состоящего из трех этапов: вызов, осмысление и рефлексия. Каждая стадия подразумевает включенность всех обучающихся в образовательную деятельность, их работу друг с другом в парах и группах и с учителем-ментором (координатором), поэтому важно использовать определенные приемы, наиболее эффективные для той или иной фазы урока [6; 7].

Изложение основного материала статьи. *RWCT* предполагает применение частично-поисковых и исследовательских методов обучения при введении, отработке и закреплении языкового и речевого материала. Следовательно, стимулирование обучающихся к самостоятельности и творческой деятельности в процессе усвоения языка, активизация их знаний и умений происходят за счет грамотного употребления в практике ролевых игр, приема инсценировки, проектной методики и различных форм индивидуальной работы [3; 4; 8].

Этап «вызов» представляет собой некую проблемную ситуацию, вопрос, требующий решения и предполагающий некоторый набор действий для поиска ответа. Он предназначен для выполнения стимулирующей, актуализирующей (информационной), коммуникационной функций. Основными задачами «вызова» выступают создание положительной мотивации у обучающихся, формирование у них интереса к обучению, постановка главных целей урока, определение центральной темы и активизация учеников для включения в работу.

На этой стадии разумно побуждать студентов к проявлению реакции и началу выполнения упражнений с помощью таких приемов и методов критического мышления, как:

- блиц-опрос (устный опрос учеников; задаются вопросы, непосредственно либо косвенно относящиеся к теме урока; эффективный прием для повторения пройденного материала, включения студентов в работу и создания учебной атмосферы);
- опросник (один из наиболее традиционных приемов; как правило, представлен в виде списка вопросов — как закрытых, так и открытых, а иногда и вариантами ответов; действенная альтернатива устному вопросу, если педагог и обучающиеся взаимодействуют краткий период времени, и отношения ещё только устанавливаются);
- кластер/диаграмма связей/*mindmapping* (быстрый и эффективный способ структурирования идей и ассоциаций, общеизвестных фактов и имеющихся знаний учеников о том или ином концепте; представляет собой разветвленную схему, испещренную стрелками-связями между предложенными тезисами; данный метод может быть применен на всех стадиях);
- мозговой шторм/мозговая атака/брейнсторминг (метод поиска новых идей — все предложения и ощущения по теме урока или эссе, впечатления от заголовка текста высказываются обучающимися, включая самые неочевидные, фантастические и личные; после этой творческой активности следует обсуждение, обмен мнениями; снимается уровень напряжения в классе, студенты чувствуют себя увереннее, т.к. их персональный опыт оценен);
- «корзина идей» (прием, также сфокусированный на процессе генерации концепций, но характеризующийся определенной анонимностью; используется в том случае, когда изучающие иностранный язык сомневаются в собственных знаниях, навыках и умениях либо как элемент игры — например, из большой коробки преподавателем извлекается бумажка с ассоциацией, а класс должен отгадать, кто автор);
- «ключевые слова» (еще один прием, сосредоточенный на процессе отгадывания и аппелировании к личному опыту студентов: учитель перечисляет несколько слов и выражений, связанных с темой урока, а ученики пытаются сформулировать ее);
- «круги на воде», акрослово (метод, основанный на использовании ключевого слова: оно записывается в столбик на доске, а позже на каждую букву необходимо придумать новое слово, ассоциирующееся с темой урока);
- верные и неверные утверждения, *True/False statements* (обучающимся предлагается проанализировать некоторое количество предложений, содержащих информацию по теме урока: их задача решить, какие из утверждений правдивы, а какие — не соответствуют действительности, аргументируя свою позицию и приводя примеры; после стадии «осмысление» можно вернуться к этому заданию и проанализировать, насколько точны были предположения);
- синквейн (творческий прием, который широко используется на стадиях «вызов», «осмысление» и «рефлексия» и заключается в написании пятистрочного стихотворения с особой структурой каждой строки: первая содержит одно существительное, связанное с темой занятия; вторая — два прилагательных, типичных для описываемого явления; третья — три глагола, обозначающих характерные действия предмета-темы; четвертая — фраза из четырех слов, отражающая суть данного феномена; пятая — одно существительное, служащее выводом по данному вопросу);
- «дерево предсказаний» (методический прием, близкий по принципу выполнения к майндмеппингу; на доске изображается дерево, корни которого — это тема урока, ствол — ее главный аспект, ветви и листья — ассоциации, мысли, концепты; кроме того, часто применяется на рефлексивном этапе для закрепления пройденного материала);
- «перепутанные цепочки» (прием, фокусирующий на структурировании уже пройденного материала и его актуализации при введении нового; необходимо восстановить порядок событий, упорядочить систему или продумать стратегические шаги при последующем выполнении задания);
- прогнозирование по иллюстрации (один из самых примитивных методов, поэтому, как правило, используется в младшей школе; однако, если рисунок достаточно абстрактный либо может быть интерпретирован по диаметрально противоположным направлениям, актуален и в классах среднего и старшего звена);

- «тонкие» и «толстые» вопросы (первые предполагают емкий, сжатый ответ репродуктивного характера, вторые направлены на глубокое осмысление задания, анализа имеющихся данных, исследования проблемы) и т.д.

Стадия «осмысление» воплощает две основные функции учебного процесса: информационную и систематизирующую, т.е. в течение этой части урока обучающиеся получают новый для них материал и работают с ним. Деятельность учеников организовывается как в групповой и парной, так и в индивидуальной форме — главное, чтобы коллективное обсуждение предваряло самостоятельное исследование и анализ. Роль педагога же, напротив, минимизируется: учитель контролирует ход урока, координирует действия студентов, отслеживает их участие в образовательном процессе.

В большинстве случаев применение технологии критического мышления в обучении иностранному языку через чтение и письмо предполагает использование именно текста в его «традиционном» понимании, поскольку это наиболее действенный способ презентации информации. Следовательно, в ход идут уже методы и приемы активного чтения:

- «зигзаг» (сочетание индивидуальной и групповой работы, направленной на охват большого пласта информации: класс делится на подгруппы с равным количеством человек, каждый член команды получает фрагмент текста, который должен прочитать, понять и максимально емко пересказать своим коллегам его содержание для последующей презентации всего материала);

- «инсерт» (название представляет собой аббревиатуру *INSERT — Interactive Noting System for Reading and Thinking*; является видом чтения с пометками в виде условных знаков и заполнением таблицы; часто позиционируется как «технология эффективного чтения»);

- «идеал» (стратегия *IDEAL – Identify, Define, Explore, Act, Look* – была разработана известными психологами Джоном Брэнсфордом и Барри Стайном в 1994 году; суть приема состоит в последовательном выполнении следующих действий: обнаружение проблемы, поиск решений, оценка найденных вариантов, выбор самого оптимального и эффективного и составление плана его воплощения на практике);

- «фишбоун» (или «рыбий скелет» — метод структурного анализа причинно-следственных связей в виде схемы, отображающей саму проблему («голова»), причины конкретных явлений, феноменов или событий и их особенности («кости»), выводы на основе прочитанного либо результаты обсуждения «хвост»; такой рисунок служит наглядным подтверждением того, что даже опосредованные факторы могут повлиять на итог всей ситуации, а также облегчает процесс его подведения);

- «кубик Блума» (*Bloom's Cube, Cubing*; один из самых популярных приемов технологии развития критического мышления; представляет собой бумажный кубик, на каждой грани которого написана одна из 6 команд: *describe/опиши, explain/объясни, compare/сравни, change/измени, analyze/проанализируй* и *illustrate/приведи пример*; в зависимости от темы и направленности задания инструкции могут варьироваться; кубик может бросать как учитель, так и непосредственно обучающийся; непредсказуемость выпадающей альтернативы нацелена на формирование у учеников готовности к ситуациям, когда необходимо действовать немедленно и в соответствии с предложенными обстоятельствами);

- «генераторы и критики» (после получения новой информации класс делится на две группы: первая — это генераторы, предлагающие различные пути и способы решения определенной проблемы, вторая — критики, оценивающие озвученные идеи; наиболее эффективно использовать перед чтением, когда дана только тема предложенного текста либо заголовков, после чтения, когда уже есть «база» для дальнейшей дискуссии, перед письмом, если задание заключается в выражении мнения по вопросу и аргументирования своей позиции, после письменного задания, когда ученики обмениваются результатами работы либо зачитывают их вслух);

- взаимообучение (т.е. выполнение обучающимися роли учителя по отношению друг к другу; преимущественно применяется во время работы над чтением: обучающиеся получают одинаковый текст, поделенный на фрагменты, затем каждый ученик внимательно его читает, делает пометки, составляет вопросы по каждому абзацу, после этого начинается работа в группах или парах – каждый студент по очереди объясняет своим коллегам определенную часть текста, слушатели же уточняют непонятные моменты, просят привести пример для облегчения понимания и предлагать свои мысли, далее происходит смена позиций);

- ранжирование (т.е. сортировка фактов, полученных из прочитанного текста, на основе некоторого набора факторов: важность, нужность, новизна, полезность, легкость в практическом применении и т.д.; сначала составляется список самых ярких моментов текста, затем ученик присваивает каждому из них место в зависимости от их характеристик; все умозаключения должны быть логически обоснованы и доказуемы);

- «бортовой журнал» (может применяться на каждом этапе; таблица, состоящая из трех колонок: «что я знаю по данному вопросу», в которую вносятся данные на первой стадии, «+ или –», с которой работают во время фазы «осмысления» – соотносят новую информацию с имеющимися знаниями – и «что узнал нового», предназначенную для рефлексивной части урока; когда все графы готовы, происходит осмысление всей проделанной работы, ее положительный эффект на кругозор обучающихся);

- таблица ЗХУ («знаю-хочу узнать-узнал на уроке» — прием, так же, как и предыдущий, рассчитанный на все три стадии; представляет собой таблицу из трех колонок, наименования которых и являются названием стратегии: первая колонка заполняется на этапе «вызов», активизируя имеющиеся знания по данному вопросу, вторая — во время чтения текста либо выполнения письменного задания, третья — момент рефлексии, самоконтроля и самоанализа, своеобразное подведение итогов по выполненным упражнениям);

- таблица аргументов (прием, крайне эффективный в обучении письму: после ознакомления с текстом задания («вызов») ученик должен продумать приблизительное направление своей деятельности и сформулировать базовые тезисы-аргументы по определенному вопросу и отношению к ним, а затем заполнить таблицу из трех граф — «Непосредственно аргумент», «За» и «Против»; также актуален при работе с чтением);

- диаграмма Эйлера–Венна (прием, служащий для сравнения основных характеристик явлений, событий, предметов; выполняется либо в виде таблицы, если обучающийся выделяет большое количество параметров для исследования, либо в виде двух окружностей с сектором пересечения, если анализируются одно-два свойства);

- «жокеи и лошади» (а также «Найди пару», “*Find in the Room*” и т.п.; применяется в случаях, когда текст имеет специфическое содержание и своеобразную лексику, насыщенную названиями и понятиями, при введении которых требуется особое внимание учителя и устойчивая вовлеченность обучающихся в процесс её усвоения; суть приема состоит в том, что после ознакомления с текстом класс делится на две большие группы: одна получает карточки с началом фразы или термином, а вторая — с окончанием высказывания либо дефиницией; следующий шаг — найти себе пару/все возможные варианты; проблемный характер учебной ситуации заключается в том, что перемещаться по аудитории могут только «жокеи», а «лошади» должны оставаться на месте; педагог сам определяет роли, а также контролирует ход выполнения упражнения) и другие [8, с. 27-28].

Примечательно, что преподаватель не должен отдавать предпочтение какому-либо одному приему или методу обучения, поскольку технология критического мышления в обучении иностранному языку — это целостная система, требующая регулярности, структурированности и порядка в применении. Главное, чтобы все образовательные стратегии *RWCT*, используемые учителем, были адаптированы в соответствии с классным пространством для продвижения познавательного запроса и инициативы студентов, развития навыков решения проблем (*problem-solving skills*), совместного обучения, отработки чтения и письма как видов речевой деятельности и альтернативных методов оценивания [1; 2; 3].

Стадия рефлексии выступает завершающей частью урока и предполагает подведение итогов по работе с информацией в течение «осмысления», оценивание полученных результатов, собственной деятельности, эмоций и чувств в связи с новообретенными ЗУН. Наиболее продуктивными считаются следующие приемы и методы: анкетирование, опрос, «круглый стол», беседа или обсуждение; составление синквейна, графика или блок-схемы; выполнение таких творческих заданий, как написание эссе, письма или ревью. Все это стимулирует ученика к выражению персонального мнения, помогает ему сформировать определенное отношение к тексту, его позицию к вопросу, поднятому в нем [8, с. 29].

Часто игнорируемый многими педагогами, рефлексивный этап представляет собой неотъемлемую часть урока и, согласно ФГОС РФ, является обязательной, поскольку она отвечает за выполнение оценочной, стимулирующей и коммуникационной функций. Именно в течение фазы рефлексии происходит осознание обучающимся совершенного прогресса в обучении иностранному языку, так как он или она может сравнить свежие личные результаты с предыдущими показателями. Удовлетворение и принятие успеха в образовательном процессе ведет к повышению общей мотивации студентов, их растущей заинтересованности в учебе и желанию совершенствоваться [9; 10; 11].

Выводы. Почти каждый из вышеперечисленных методов универсален по характеру применения и будет действовать и на всех этапах, что позволяет сохранить цельность образовательного процесса, его логическую структуру и плавное развитие [18, с. 26].

Следовательно, четкое построение урока, осознанный переход от одной стадии к другой, знание преподавателем различных методов и приемов и способность их реализовывать в классной работе, а также понимание самой технологии критического мышления в обучении иностранным языкам через чтение и письмо служат гарантиями достижения учениками высоких учебных результатов, развития как специальных, так и универсальных ЗУН, а также иноязычной коммуникативной компетенции — основной цели обучения иностранному языку.

Литература:

1. Абдрафикова А.Р., Ещенко Е.Ю. Некоторые следствия применения стратегий развития критического мышления на уроках английского языка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2016, № 8, Педагогические науки, с. 9-15.
2. Авдеева И.В., Александров А.В. Современные технологии обучения иностранному языку в вузе // Доклады ТСХА: материалы международной научной конференции, 2018, с. 555-557.
3. Буйских Т.М., Задорожная П.П. Критическое мышление в преподавании общественных дисциплин: методическое пособие для преподавателей вузов / Т.М. Буйских, Н.П. Задорожная. – Бишкек: ОФЦИР, 2003. — 189 с.
4. Воронова Е.Н. Современные технологии и методы обучения иностранному языку в вузе // Перспективы науки и образования, 2014, № 1 (7), с. 189-194.
5. Ким О.М., Шамов А.Н. Формирование компетенции межкультурного делового спора в сфере профессиональной деловой коммуникации: содержательные и технологические аспекты // Вестник Мининского университета. 2019, Том 7, №2, с. 3 (1-24).
6. Низовская И.А. Словарь программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо»: учебно-методическое пособие / И.А. Низовская. — Бишкек: ОФЦИР, 2003. — 148 с.
7. Прохорова М.П., Ваганова О.И. Технология образовательного события в российской и зарубежной образовательной практике // Вестник Мининского университета. 2019, Том 7, №4, с. 2 (1-19).
8. Терещенко О.Н. Приемы технологии развития критического мышления через чтение и письмо на уроках в 6 классе // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова, 2017, с. 25-29.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357) // Федеральные государственные образовательные стандарты. М.: Институт стратегических исследований в образовании РАО, 2011. — 29 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644) // Федеральные государственные образовательные стандарты. М.: Институт стратегических исследований в образовании РАО, 2014. — 41 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1645) // Федеральные государственные образовательные стандарты. М.: Институт стратегических исследований в образовании РАО, 2014. — 45 с.

УДК:373.2

студентка Борисова Анна Григорьевна

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

студентка Захарова Сардаана Михайловна

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)

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ НАЦИОНАЛЬНЫХ УЗОРОВ

Аннотация. Цель исследования – изучение и обоснование научно-методологических и методических основ развития художественно–творческих способностей детей старшего дошкольного возраста посредством национальных узоров. Научная новизна исследования заключается в обосновании педагогических условий эффективного применения национальных якутских узоров в развитии художественно–творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. Цель исследования реализуется посредством взаимодополняющих теоретических и эмпирических методов; итоги эксперимента выявляются количественно–качественной обработкой результатов мониторинговой деятельности.

В результатах исследования отражены востребованность проблемы развития художественно–творческих способностей, начиная с дошкольного детства; определены основополагающие принципы, направления, суть образовательной деятельности с детьми; даны характеристика и структура образовательной деятельности; установлены критерии и показатели развития художественно–творческих способностей детей старшего дошкольного возраста.

В заключении подчеркивается, что посредством национальных узоров в качественном плане обогащается художественное творчество детей; естественно побуждается их мотивация к продуктивной деятельности; усваиваются умения и навыки изобразительной деятельности, стимулируются творческий поиск и открытие.

Ключевые слова: дошкольник, национальные узоры, художественно–творческие способности; содержание, образовательная деятельность.

Annotation. The purpose of the study and justification of methodological and methodical bases of development of creative abilities of preschool children through national patterns. The scientific novelty of the study is to substantiate the pedagogical conditions for the effective use of national Yakut patterns in the development of artistic and creative abilities of children of older preschool age. The aim of the study is realized by means of complementary theoretical and empirical methods; the results of the experiment are revealed by quantitative and qualitative processing of the results of monitoring activities. The results of the study reflected the relevance of problems of development of artistic and creative abilities, from pre-school children; determines the fundamental principles, the direction, the essence of educational activities with children on the research problem; the characteristics and structure of educational activities with children; established criteria and indicators for the development of artistic and creative abilities of children of senior preschool age.

In conclusion, it is emphasized that through national patterns, children's artistic creativity is enriched in a qualitative way; their motivation for productive activities is naturally stimulated; their skills in pictorial activity are improved, and creative search and discovery are stimulated.

Keywords: preschooler, national patterns, artistic and creative abilities; directions.

Введение. В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [7], «Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования» (ФГОС ДО) [6], подчеркивается, что воспитание и развитие творческой личности – важная задача отечественного образования.

Художественное творчество – это сложный и многоплановый процесс познания и образного отражения мира природы и окружающей действительности. Безусловно, в дошкольном возрасте формируются основы художественно–творческих способностей детей, развивается осознание ими чувства прекрасного.

Одним из самых эффективных средств развития художественно–творческих способностей детей дошкольного возраста является декоративное рисование. При этом особое место в декоративном рисовании занимают орнаменты и узоры. Национальные узоры представляют собой образное видение объектов фауны и флоры родного края. Отличительной чертой орнамента является не просто стилизация, но и максимальное абстрагирование от форм, предметного содержания растений и животных.

Целью исследования является научно–методологическое и методическое обоснование эффективности применения якутских национальных узоров в развитии художественно–творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. Новизна исследования заключается в изучении и обосновании педагогических условий эффективного применения национальных якутских узоров в развитии художественно–творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанный материал, основные положения и выводы могут быть полезными в организации развития художественно–творческих способностей детей дошкольного возраста посредством национальных узоров.

Методы исследования. Методологические предпосылки исследования по проблеме применения якутских узоров в развитии художественно–творческих способностей детей основываются на трудах М.И. Баишевой [1; 2], У.А. Карамзиной [3] и др. Опыт–экспериментальная работа проводится на базе трех детских садов Кобяйского района и г. Якутск РС (Я). Поставленная в исследовании цель реализуется посредством взаимодополняющих теоретических и эмпирических методов, которые отражают изучение, анализ научно–педагогической, методической литературы, проведением эксперимента с последующей количественно–качественной обработкой его результатов.

Результаты исследования. В современных психолого-педагогических исследованиях подчеркивается, что старший дошкольный возраст является сензитивным периодом развития художественно-творческих способностей детей. Приобщаясь к искусству и творчеству, дошкольник расширяет свой эмоциональный и духовный опыт, обогащает его, учится точнее и глубже воспринимать мир, людей и события [4].

Востребованность развития художественно-творческих способностей детей дошкольного возраста объясняется сегодня следующими обстоятельствами:

- реализацией цели и задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования;
- повышением требований к качеству познавательной и продуктивной деятельности, готовности детей к обучению в школе;
- интенсификацией применения интерактивных методов в обучении детей дошкольного возраста.

По утверждению Т.С. Комаровой, художественное творчество детей дошкольного возраста предусматривает создание субъективно нового продукта, придумывание к известному ранее не используемым деталям, по-новому характеризующих создаваемый образ в рисунке, применение усвоенных ранее способов изображения или средств выразительности в новой ситуации, проявление инициативы во всем [4]. С.В. Погодина считает, что «детское изобразительное творчество - это процесс сознательного создания ребенком нового, субъективно и объективно значимого духовно-материального продукта деятельности, в ходе которого ребенком реализуется художественный потенциал и ранее усвоенный изобразительный, личностный (познавательный, эмоциональный и т.д.) опыт» [5, с. 48]. Практика работы в ДОО подтверждает, что дети данного периода жизни могут создать очень яркие, выразительные образы.

Исходя из теоретических закономерностей, отраженных в трудах известных ученых-педагогов, в концептуальных основах проводимого исследования мы предусмотрели следующие принципы:

- принятие ребенка как неразрывного единства природного, культурного, социального, где «культурный аспект является объединяющей компонентой природных и социальных начал в человеке» [2];
- субъектности: обеспечение познавательной и творческой активности и самостоятельности детей в деятельности;

- креативности: развитие творческих умений каждого ребенка, его способности к самовыражению;
- культуросообразности: обеспечение этнокультурной идентичности и открытости, ценностного отношения к культуре родного и других народов;
- природосообразности: «поддерживать и выращивать личность ребенка с учетом его имеющегося потенциала, доверять его человеческой природе; воспитать природой и в гармонии с природой» [2].

Реализация данных принципов в художественно-творческой деятельности с детьми обеспечивает развитие умений наблюдать, замечать вокруг прекрасное, раскрыть творческую уникальность каждого.

Низкие базовые уровни развития художественно-творческих способностей детей в констатирующем эксперименте поставили нас перед необходимостью введения целенаправленной работы в ДОО. С этой целью нами разработана система образовательной деятельности с детьми, в которой выделены задачи целенаправленного развития художественно-творческих умений и способностей.

Потому в программных содержаниях образовательной деятельности (ОД) мы актуализируем способы творческого самовыражения, стимулируем детей на творческий поиск, активность и самостоятельность.

Образовательная деятельность с детьми проводилась по четырем основополагающим направлениям:

- ознакомление детей с национальными орнаментами, узорами и с народным промыслом края;
- формирование умений, навыков безопасной работы с различными материалами, инструментами и применение их в практической деятельности;
- организация образовательной деятельности детей по развитию их художественно-творческих способностей посредством национальных узоров;
- сопровождение родителей по развитию художественно-творческих способностей детей с применением национальных узоров.

Для решения задач исследования нами смоделирована предметно- развивающая среда, которая позволяет детям закреплять практические умения и реализовать свои творческие способности, удовлетворять познавательно-эстетические и культурно-коммуникативные потребности. Целью центра художественно творчества детей является реализация художественно-эстетических потребностей детей, формирование эстетического восприятия, воображения, познавательной самостоятельности и активности. В центре выделены две зоны художественного творчества детей: разделы для закрепления полученных в образовательной деятельности умений по изобразительной деятельности и для творчества детей с различными материалами и поделками. Вся атрибутика центра способствует активной самостоятельной деятельности и удовлетворению художественных творческих потребностей детей. Для активизации интереса детей к художественному разукрашиванию изделий в центре развития выставлены заготовки утварей, посуда, макеты чепраков, зимней и летней одежды, женских украшений и мн. др. Такая предметно-развивающая среда побуждает мотивацию детей к художественному труду, способствует самостоятельному саморазвитию творчества детей.

Содержание образовательной деятельности детей структурируется следующим образом:

- ознакомление с названиями узоров;
- различение особенностей орнаментов геометрического, растительного или животного характера;
- изучение элементов орнамента;
- разъяснение смыслового значения орнамента;
- открытие состава узоров на изделиях;
- ознакомление с композиционными особенностями, расцветкой, ритмическими сочетаниями или чередованиями узоров;
- приобщение к специфике и традициям применения орнаментов в украшении предметов.

Рисованию и творческому разукрашиванию объектов дети учатся по принципу «от простого к сложному». Педагоги могут использовать рабочие тетради, разработанные М.И. Баишевой, У.А. Карамзиной [2; 3].

Ознакомившись с разными видами орнаментов, дети разрабатывают узоры, планируют и разукрашивают ими оберегов, одежду, различные макеты утварей, посуды. По результатам художественного творчества

организуются выставки, творческие показы, портфолио, альбомы, защита детских или совместных проектов творчества и др.

В критериях уровней развития художественно-творческих способностей учитываются:

- гармоничность элементов орнамента в узоре;
- эмоциональность созданного образа;
- оригинальность замысла, заключающаяся в композиционных особенностях, расцветках, ритмичности сочетания или чередования узоров;
- умение выделять средства выразительности в содержании объекта;
- уровень развития воображения.

Анализируя результаты контрольного этапа эксперимента, следует подчеркнуть позитивную динамику развития детей. Так в экспериментальных группах 45% детей показывают высокий уровень развития творческих художественных умений и способностей; 55% детей достигли средних уровней развития художественного творчества. Для этих детей было необходимым оказание стимулирующей и направляющей помощи в процессе ОД. Им не хватало самоуверенности в передаче выразительности в содержании украшаемого объекта.

Выводы. Результаты исследования доказали, что национальные орнаменты, узоры являются эффективным средством обогащения художественного творчества детей старшего дошкольного возраста.

В ходе образовательной деятельности детей отчетливо было видно, что применение несложных орнаментов и их элементов в художественной деятельности само по себе мотивирует детей к творческой продуктивной деятельности, усовершенствует умения и навыки изобразительной деятельности, стимулирует их поиск и открытие.

В условиях открытости образовательного пространства следует стимулировать у детей интерес к народным традициям, приобщать к народным промыслам и развивать эстетическое восприятие окружающей действительности.

Литература:

1. Баишева М.И. Этнопедагогические воззрения народа саха / Дис...канд. пед.наук. - Якутск, 2004. – 199 с.
2. Баишева М.И. Рабочая тетрадь по декоративному рисованию. – Якутск, Изд. ЯГУ, 2004. – 38 с.
3. Карамзина У.А. Организация художественно-трудовой деятельности детей старшего дошкольного возраста. – М.: Компания Спутник+, 2007. - 120 с.
4. Народное искусство в воспитании детей / Под ред. Т.С. Комаровой. – М.: Педагогическое общество России, 2010. – 256 с.
5. Погодина С.В. Детское изобразительное творчество: взгляды исследователей на проблему // Дошкольное воспитание. 2010. № 5. С. 56-64.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Наука, 2012. – 94 с.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Омега - Л, 2014. – 134 с.

Педагогика

УДК: 376

кандидат педагогических наук, доцент Бутко Галина Анатольевна

Институт специального образования и комплексной реабилитации
Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

аспирант Олту Снежана Павловна

Институт специального образования и комплексной реабилитации
Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

СОЗДАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СЛУЖБЕ РАННЕЙ ПОМОЩИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы ранней комплексной помощи детям с ОВЗ с точки зрения создания специальных условий обучения и воспитания для детей раннего возраста с проблемами развития. Представлены методические рекомендации к коррекционно-педагогической работе по развитию тактильного восприятия детей раннего возраста с ОВЗ с использованием инновационного оборудования.

Ключевые слова: ранняя помощь, дети с ограниченными возможностями здоровья, образовательная среда, тактильное восприятие, инновационное оборудование, специальные условия.

Annotation. The article discusses the issues of early comprehensive assistance to children with disabilities from the point of view of creating special conditions for training and education for young children with developmental problems. The methodical recommendations for correctional and pedagogical work on the development of tactile perception of young children with disabilities using innovative equipment are presented.

Keywords: early assistance, children with disabilities, educational environment, tactile perception, innovative equipment, special conditions.

Введение. Состояние психофизического здоровья детей раннего возраста является на сегодняшний день ключевым вопросом, который прямо или косвенно включен в решение стратегических задач образовательной политики. С каждым годом растет процент детей первых лет жизни, имеющих отклонения от нормы в сенсомоторном и психоречевом развитии. Семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, составляют особую категорию населения, нуждающуюся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи. Такие семьи, как правило, сталкиваются с серьезными социальными, психологическими и педагогическими проблемами. Преодолеть эти проблемы помогают службы ранней помощи, которые функционируют на территории Российской Федерации в результате развертывания Государственной программы «Доступная среда». Социальная политика государства и российские законодательные акты в

отношении детей с ОВЗ приводятся в соответствие с международными стандартами, которые гарантируют каждому наличие необходимых условий для социальной адаптации и интеграции в сообщество [11]. Сегодня закономерным является появление служб ранней помощи, имеющих своей целью создание стартовых возможностей для ребенка раннего возраста с особыми потребностями. Основными задачами данных служб являются :максимально раннее выявление и коррекция отклонений в развитии ребенка, психолого-педагогическая поддержка семьи, имеющей ребенка с выявленными нарушениями развития (риском нарушения), включение в дальнейшем детей в среду сверстников, формирование у родителей специальных компетенций, необходимых для развития, воспитания и обучения детей [7].

Изложение основного материала статьи. В настоящее время система комплексной помощи детям с отклонениями в развитии раннего возраста формируется как самостоятельное направление специальной педагогики, которое включает в себя систему раннего выявления и ранней комплексной медико-психолого-педагогической коррекции отклонений в развитии ребенка, а также психолого-педагогическое сопровождение детей до 3-х лет и семей, воспитывающих их [6].

На данный момент доказано, что чем раньше будет организовано специальное коррекционно-развивающее обучение с детьми, имеющими отклонения в развитии, тем будет выше его результативность и эффективность. Сегодня разработаны программы раннего выявления нарушений в развитии ребенка и оказание соответствующей помощи. Такие программы оказывают помощь семье с момента рождения ребенка до момента поступления в дошкольное учреждение, а иногда и параллельно с посещением детского сада [15].

Приоритетным направлением помощи детям с ОВЗ является выявление недостатков в развитии детей и организация коррекционной работы с детьми, имеющими такие нарушения, на максимально раннем этапе. В соответствии с программой «Доступная среда» в качестве основной задачи в области реализации права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья рассматривается создание условий для получения образования всеми детьми указанной категории с учетом их психофизических особенностей. Особое внимание уделяется созданию адаптивной образовательной среды для детей, имеющих различные нарушения развития [6, 12].

В настоящее время в рамках реализации программы «Доступная среда» многие образовательные организации, в которых воспитываются и обучаются дети с ОВЗ и дети-инвалиды, оснащены специальным реабилитационным, игровым и развивающим оборудованием для детей, в том числе, раннего возраста [4]. У специалистов сопровождения существует актуальный запрос на разработку методических рекомендаций по использованию инновационного игрового и развивающего оборудования для детей раннего возраста с проблемами в развитии.

В рамках деятельности Службы ранней помощи на базе МБДОУ комбинированного вида «Детский сад №9 «Созвездие» г. Дзержинска Московской области, начиная с ее открытия в 2016 году, проводится апробация игрового и развивающего оборудования для развития тактильного восприятия детей раннего возраста с ОВЗ. Результатом этой работы стало создание методических рекомендаций по использованию комплекса оборудования для развития тактильного восприятия детей раннего возраста с нарушениями развития.

Необходимость и важность этой работы состоит в том, что в раннем и дошкольном возрасте ребенок должен овладеть сенсорными эталонами. Усвоение сенсорных эталонов сложный и длительный процесс [2]. В основе этого процесса лежат сенсомоторные действия: для того чтобы познакомиться с качеством предмета, ребенок должен его потрогать, сжать, погладить, покатавать и т.д. Всесторонне представление об окружающем предметном мире у ребенка не может сложиться без тактильно-двигательного восприятия, так как именно оно лежит в основе чувственного познания. В развитии тактильного восприятия особое значение придается осязанию. С помощью осязания уточняется, расширяется и углубляется информация, полученная другими анализаторами. Осязание осуществляется целой сенсорной системой: кожно-тактильным, кинетическим, кинестетическим анализаторами. Недостатки развития осязания отрицательно сказываются на формировании наглядно-действенного мышления ребенка [9].

Органом осязания служит рука. Включение в обследование предмета движения руки способствует уточнению представлений о форме предмета, величине, качестве поверхности.

Положительной предпосылкой, способствующей формированию и совершенствованию понимания речи, является развитие двигательного-кинестетического анализатора. Из этого следует, что детям раннего возраста с ОВЗ необходимы специальные игры-упражнения на тренировку тактильных ощущений. Стереогенез (восприятие предметов на ощупь) имеет очень важное значение в развитии познавательной деятельности ребенка. Ребенок лучше запоминает те предметы, с которыми он активно манипулирует, осязает, ощупывает, исследует тактильно. Кроме того, у детей с ОВЗ часто ограничен практический опыт. Следовательно, необходимо постоянно обогащать этот опыт [3, 9].

Тактильное восприятие лежит в основе различных видов продуктивной деятельности детей. Обводя предмет по контуру, ребенок выделяет его плоскостной образ и познает форму, которую потом отражает в рисовании. На ощупь познаются объемные формы предметов, ощупывающие движения ложатся в основу лепки.

Для развития тактильной чувствительности необходима предметно-пространственная развивающая среда. В такой среде гармонично сочетаются разнообразные формы, размеры, фактуры, цветовая гамма предметов, что позволяет не только освоить новые ощущения, но и создать особый эмоциональный настрой. При этом «тактильная среда» предполагает развитие тактильной чувствительности не только рук, но и других частей тела (ступней ног, спины и пр.). Среда учитывает возраст, наличие и характер нарушений развития, сочетание нарушений и других психических особенностей ребенка. Среда обязательно нацелена на реализацию потенциальных возможностей ребенка [13, 14].

Построение среды должно интегрировать решение трех основных задач:

- развивающей (оптимизация, стимуляция и обогащение развития ребенка);
- профилактической (предупреждение вторичных отклонений и нарушений развития);
- коррекционной (исправление отклонений и разрешение трудностей развития).

Для развития тактильной чувствительности и тактильного восприятия детей раннего возраста предлагается использовать комплекс оборудования, включающий следующие компоненты:

- Набор тактильных шаров;
- Набор мягких кирпичей различной жесткости «Компримо»;

- Набор тактильных дорожек;
- Тактильная игра «Пощупай рукой, определи ногой»;
- Цветные речные камешки;
- Сенсорная дорожка-змейка;
- Игра «Волшебный мешочек».

Основная цель использования комплекса: подготовка детей раннего возраста с ОВЗ к усвоению сенсорных эталонов, развитие сенсомоторных навыков, укрепление здоровья детей.

Задачи:

- развитие у детей способности различать на ощупь свойства поверхностей разного качества;
- развитие тактильной чувствительности и тактильной памяти;
- обогащение речи детей словами, обозначающими признак поверхности;
- обучение детей соотношению тактильного образа и слова;
- нормализация мышечного тонуса;
- укрепление мышц ног;
- развитие моторики;
- развитие координации и равновесия;
- развитие мышечной силы;
- укрепление костно-мышечного аппарата.

В решении всех поставленных задач большое значение имеет сотрудничество с родителями [10]. Во время игровых сеансов и занятий педагоги обучают родителей использованию имеющегося в Службе ранней помощи тактильного оборудования, а на консультациях дают рекомендации по изготовлению и использованию пособий для развития тактильной чувствительности в домашних условиях. Кроме того, специалисты рассказывают родителям об игрушках, направленных на развитие тактильного восприятия, а также объясняют, как закрепить полученные навыки в различных видах детской деятельности, косвенно способствующих развитию тактильных ощущений (лепка; сортировка мелких предметов, различных по форме, размеру, фактуре; рисование пальцем по различным поверхностям). Во время семинаров, тренингов родители обмениваются мнениями и делятся друг с другом опытом развития тактильного восприятия у своих детей, организуют выставку пособий, изготовленных своими руками.

Далее представлено описание использования комплекса оборудования по развитию тактильного восприятия детей, имеющих различные ограничения здоровья, в возрасте от года до трех лет. Данный комплекс можно использовать в службах ранней помощи, группах кратковременного пребывания, учреждениях здравоохранения, оказывающих раннюю комплексную помощь, а также в условиях домашнего воспитания.

1. Набор тактильных шаров.

Описание игрового пособия.

В наборе ящик из буковой древесины с 7 парами одинаковых по размеру, но сделанных из различных материалов шаров диаметром 4 см – деревянных, войлочных, каменных, стеклянных, резиновых, металлических. Шары уложены в разделенный на ячейки и снабженный выдвижной крышкой.

Как играть.

Игра «Найди такой же». Глубокую устойчивую миску заполняют песком или любой крупой. В миску кладут от 2-х до 7-ми пар шаров, в зависимости от возраста. Педагог достает один шарик, дает ребенку его пощупать, просит найти такой же и убирает свой шарик в коробку. Как только ребенок достает шарик, педагог вместе с ребенком ощупывает его и дает ему характеристику: «Посмотри, он гладкий, теплый, легкий, он такой же, как у меня?» (если ребенок владеет речью, то он либо повторяет за педагогом свойства шара, либо сам называет их). Затем педагог достает свой шарик, два шарика сравниваются и если шарик подходит, игра продолжается дальше. Если ребенок вытаскивает не подходящий шарик, ему так же дают характеристику, сравнивают с эталоном. Педагог показывает свой шарик и говорит: «Он не такой же, он не подходит, найди вот такой». Далее педагог обращает внимание ребенка на характеристики искомого шара.

Игра «Развесели зверюшек». На стол сажают мягкого музыкального зайчика и кошечку, между ними ставят ширму. Рядом с зайчиком кладут от двух до пяти тактильных шаров (в зависимости от возраста ребенка). За ширмой на мягком коврике лежат оставшиеся шары из пар. Ребенку говорят: «Посмотри, какие волшебные шары у зайчика, а у кошечки нет таких шариков, она расстроилась и плачет, помоги найти для кошечки такие же шары, как у зайчика, тогда кошечка обрадуется и споет тебе песенку». Ребенок сначала ощупывает шарик у зайчика, а затем выбирает шарик за ширмой на ощупь. Педагог (или ребенок, если владеет речью) проводит анализ качественных характеристик выбранного шарика и сравнивает с искомым. Если шарик подходит его отдают кошечке и кошечка поет песенку. Игра повторяется для остальных шаров.

2. Набор мягких кирпичей различной жесткости «Компримо».

Описание игрового пособия.

В наборе 10 мягких кирпичей (16×24×10 см) из вспененной резины пяти типов жесткости (по одной паре каждого типа); со съемными чехлами из прочной плотной ткани особой фактуры, мягкой на ощупь и не позволяющей кирпичам скользить на гладком полу, которую можно стирать в стиральной машине.

Как играть.

Игра «Помоги построить дом». *Материалы:* кирпичи «Компримо», две игрушки – заяц и лиса. *Инструкция:* «У зайки есть вот такой кирпич (дают ребенку кирпич потрогать рукой или ногой). Он строит дом, а у лисы нет кирпича, помоги лисе тоже построить дом, найди такой же кирпич как у зайки». В зависимости от возраста, ребенку предлагают найти кирпич из пары резко отличающейся по жесткости. Если ребенок постарше предлагают выбрать из большего количества кирпичей разной жесткости. По мере усложнения ребенку предлагают найти все пять пар кирпичей.

Игра «Кровать для куклы». Педагог кладет куклу на жесткий кирпич и берет два кирпича из набора контрастной жесткости и говорит, что кукла не может заснуть, т.к. у нее жесткая кровать и просит ребенка найти для куклы мягкую кровать.

3. Набор тактильных дорожек.

Описание игрового пособия.

7 тактильных дорожек (53 х 35 х 6 см) с различными поверхностями (искусственная трава, наждачная бумага, металл, плюш, галька, ворс, плексиглас, основание из цельной древесины бука).

Как играть.

1. Ребенку предлагают на каждой из дорожек производить определенное действие:
 - искусственная трава – наступая на дорожку, ребенок присаживается и имитирует движения руками, как будто он рвет траву;
 - наждачная бумага – имитация «царапанья кошки»;
 - металл – имитация катания на коньках;
 - плюш – погладить себя, как гладят кошечку;
 - галька – присесть и делать движения, как – будто перебирает камешки;
 - резина – имитация вытирания ног после улицы;
 - плексиглас – ребенок переступает с ноги на ногу, как – будто дорожка горячая.

Каждый раз ребенок называет или повторяет за взрослым свойства поверхностей.

2. Игра «Идем в гости». Материал: 2 домика, 2 игрушки (заяц и волк), спрятанные в домиках, тактильная дорожка.

Выставляются две дорожки: одна шершавая (искусственная трава, наждачная бумага, плюш, галька, резина), вторая гладкая (металл, плексиглас). В конце дорожек стоят домики, в которых живут зайчик и волк. Инструкция: «Надо попасть в гости к зайчику (волку) он живет в конце гладкой (шершавой дорожки). Дети разгадываются и определяют, по какой дорожке им надо идти к тому или другому домику. В конце дорожек открывают дверку домика и проверяют, правильно ли они выбрали дорожку.

4. Тактильная игра «Пощупай рукой, определи ногой».

Описание игрового пособия.

В наборе 10 ящиков (18×19×11 см) из фанеры с откидной передней шторкой и 10 съемных дисков, установленных в углублении на верхней стороне ящиков. Текстура внутренней поверхности ящиков различна и совпадает с текстурой поверхности съемных дисков.

Как играть.

Для первой презентации лучше выбрать от 2 до 5 ящиков с наиболее контрастной внутренней структурой. Ящики переносятся на рабочий стол или коврик. Педагог предлагает ребенку пощупать внутреннюю поверхность ящика, поверхность диска на ящике и сделать вывод, что поверхности одинаковы. Аналогично – со всеми выбранными ящиками. После этого педагог снимает диски с ящиков и, перемешав, раскладывает рядом с ящиками. Он предлагает ребенку, ощутив поверхность внутри ящика, найти соответствующий диск. Для контроля ошибок можно сравнить визуально диск и внутреннюю поверхность ящика.

После предварительного обучения ребенок, пощупав, рукой или ногой внутреннюю поверхность ящика выполняет определенные действия (см. игры с тактильной дорожкой). Для усложнения задания можно выполнять упражнения с завязанными глазами.

5. Цветные речные камешки.

Описание игрового пособия.

В набор входит 6 камешков-кочек, сделанных из прочного материала с нескользящей поверхностью. Камешки-кочки различны по цветовой гамме, размерам и тактильным поверхностям.

Как играть.

Для первого занятия можно использовать только три камешка, затем добавляются все остальные. Эти камешки можно разложить на полу в последовательности от меньшего к большему. Педагогом предлагается задачей ребенку – пощупать рукой поверхность каждой кочки и сделать вывод, что все поверхности разные. После этого можно предложить ребенку пройти по этим камешкам, при этом акцентируя внимание на разные цвета и размеры кочки. Также, после более уверенного выполнения ходьбы по кочкам, можно предложить ребенку спрыгивать с кочки, которая поменьше и вставать на кочку большего размера или перебежать от кочки к кочке с определенными свойствами.

Все свойства поверхности камешка-кочки называются ребенком или педагогом.

Игра на запоминание – ребенку дается время на запоминание порядка, в котором раскладываются кочки. Затем ребенку предлагается закрыть глаза и через некоторое время восстановить порядок после перестановки кочек («Внимательно посмотри и расскажи, что изменилось»).

6. Сенсорная дорожка-змейка.

Описание игрового пособия.

Цветной пластик. Дорожка из 8-ми изогнутых элементов с выпуклой поверхностью с "шипами" и со специальными креплениями, позволяющими соединять их в виде кольца, дуги или змейки. Для упражнений на балансировку, профилактике плоскостопия.

Как играть.

Использование изделий особо рекомендуется в процессе занятий с детьми с ортопедическими проблемами. Элементы можно выложить змейкой для ходьбы приставными шагами правым и левым боком, лицом вперед с помощью педагога. Также можно выложить элементы в круг, обыгрывая ситуации что это «домик», в который можно забегать, прятаться, запрыгивать и выпрыгивать.

Разложите на полу элементы змейкой и предложите пройти малышу по этой «дорожке» приставными шагами. В конце «дорожки» положите игрушку. По дорожке можно ходить правым и левым боком, спиной вперед, приставным шагом, перенося предметы. Желательно сопровождать хождение по дорожке проговариванием простых стихотворных текстов:

По извилистой дорожке Мурка правильно пошла,

Ходит маленькая кошка. Прямо к домику пришла.

Игра «Непоседа воробей». В начале игры ребенок - «воробей» ходит по кругу, выложенного из элементов дорожки – это его «домик». По сигналу взрослого «воробышек» выбегает из «домика» и начинает выполнять движения согласно тексту. Педагог (или другой ребенок), выполняющий роль «кота», произносит слова:

Непоседа-воробей прыгает и кружится. Хорохорится, храбрится.

Очень радуется он, что не замерзла лужица. Только «мяу» он боится.

С окончанием слов «кот» пытается поймать «воробушка», а тот убегает в «домик» (встает либо в центр круга, либо на круг, в зависимости от возраста).

Выводы. Применение данного комплекса игр, направленных на развитие тактильной чувствительности, позволит детям с ОВЗ более полноценно воспринимать окружающую действительность. Чем тоньше тактильные ощущения ребенка, тем точнее он может сравнить, объединить или различить окружающие его предметы и явления [1]. Таким образом, можно рассматривать тактильные ощущения как одну из форм общения ребенка раннего возраста с ОВЗ с окружающим миром. Системное целенаправленное развитие всех сторон тактильного восприятия дает дополнительные возможности ребенку раннего возраста с ОВЗ для расширения представлений об окружающем мире [9].

Важным условием для реализации разработанной системы заданий по развитию тактильного восприятия у детей является специально созданная предметно-развивающая среда [8]. Попадая в нее, дети под контролем педагога, могут тренировать свои тактильные ощущения, приобретенные на специальных занятиях, в свободной предметно-игровой деятельности и чувствовать поддержку взрослого в процессе самостоятельного использования полученных умений.

Таким образом, использование в коррекционно-педагогической работе предложенного комплекса тактильного оборудования поможет создать в службе ранней помощи специальные образовательные условия для удовлетворения особых образовательных потребностей детей раннего возраста с ОВЗ.

Литература:

1. Авдеева Н.Н. Воспитание детей раннего возраста: Пособие для воспитателей детского сада и родителей / Е.А. Смирнова, Н.Н. Авдеева, Л.Н. Галигузова [и др.]. – М.: Просвещение, 1996. – 158 с.
2. Борякова, Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: учебно-методическое пособие / Н.Ю. Борякова. – М.: Гном-Пресс, 2002. – 64 с.
3. Браткова М.В. Коррекционное обучение и развитие детей раннего возраста в играх со взрослым: практическое пособие для родителей, педагогов-дефектологов и воспитателей / М.В. Браткова, А.В. Закрепина, Л.В. Проница; под ред. М.В. Братковой. – М.: ПАРАДИГМА, 2013. – 128 с.
4. Бутко Г.А., Кательсон Т.А., Олту С.П. Развитие системы ранней комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья в учреждениях образования и здравоохранения // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. № 4 (29). – С. 6.
5. Венгер Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст) / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1969. – 368 с.
6. Волосовец Т.В. Состояние и перспективы развития системы ранней помощи детям в России / Т.В. Волосовец // Дефектология. – 2003. – №4. – С. 4-7.
7. Евтушенко И.В. Особенности разработки программы ранней помощи и сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей / И.В. Евтушенко, И.Ю. Левченко, Л.П. Фальковская // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6-0. – С. 447-454.
8. Екжанова, Е.А. Комплексная программа развития ребенка раннего возраста «Забавушка» (от 8 мес. до 2 лет) / Е.А. Екжанова, Е.М. Ишмуратова, Л.М. Агекян, Е.Н. Краснокутская; под ред. проф. Е.А. Екжановой. – СПб: КАРО, 2016. – 328 с.
9. Запорожец А.В. Развитие ощущений и восприятий в раннем и дошкольном детстве / А.В. Запорожец // Избранные психологические труды: в 2-х т. Т.1. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – С. 91-99.
10. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод. Пособие. М.: Просвещение, 2008. – 239 с.
11. Левченко И.Ю., Чижилова Е.О., Бутко Г.А. О некоторых тенденциях развития современного дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Стандарты и мониторинг в образовании. №2, 2019, С. 46-55.
12. Система ранней комплексной помощи детям с ОВЗ и их родителям: монография / Приходько О.Г., Левченко И.Ю., Екжанова Е.А., Даирова Р.А., Аксёнова Л.И., Браткова М.В., Григоренко Н.Ю., Гусейнова А.А., Мануйлова В.В., Новикова Д.Э., Олешова В.В., Тюрина Н.Ш., Югова О.В., Усанова Е.А., Шешукова М.В. – М.: Издательство ПАРАДИГМА, 2018. – 378 с.
13. Стребелева Е.А. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением ЦНС в группах кратковременного пребывания / Е.А. Стребелева, Ю.Ю. Белякова и др. – М.: ИНФРА-М, 2018. – 128 с.
14. Стребелева Е.А. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии: пособие для педагога-дефектолога и родителей / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина. – М.: Парадигма, 2015. – 72 с.
15. Хрущева Н.Н. Формы оказания ранней помощи родителям детей младенческого и раннего возраста с ОВЗ / Н.Н. Хрущева // Специальное образование. – 2017. – № 6. – С. 201-204.

УДК: 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Буторина Анастасия Николаевна

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

старший преподаватель, аспирант, учитель начальных классов Загороднюк Анастасия НиколаевнаФедеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Архангельск);
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя школа № 22» (г. Архангельск);**кандидат педагогических наук, доцент Малыхина Елена Владимировна**

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

НАУЧНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Аннотация. В статье представлена попытка рассмотреть становление профессиональной компетентности будущего педагога в условиях научной мобильности; приведены теоретические основы изучения сущности данной проблемы через анализ ключевых понятий, видовое разнообразие.

Ключевые слова: научная мобильность и ее виды, компетентность и профессиональная компетентность, условия становления профессиональной компетентности будущего педагога.

Annotation. The article presents an attempt to consider the formation of professional competence of the future teacher in the conditions of scientific mobility; the theoretical basis for studying the essence of this problem through the analysis of key concepts, species diversity.

Keywords: scientific mobility and its types, competence and professional competence, conditions for the formation of professional competence of the future teacher.

Введение. Современная интеграция, включающая различные процессы и явления в разных сферах жизни общества и государства, представляет собой примеры движения, развития определенной системы через появление новых форм взаимодействия, что ведет к значительному прогрессу в науке, затрагивая и систему высшего образования. Остро назрела необходимость создания такого единого мирового образовательного пространства, которое бы объединяло и гармонизировало существующие образовательные подходы, стандарты, учебные планы в университетах, как России, так и в разных странах мира. Развитие академической мобильности призвано выступать обязательным условием для роста конкурентоспособности вузов и профессиональной подготовки специалистов как основной задачи и инструмента Болонского процесса. Сегодня, актуальность приобретает процесс развития научной мобильности через усиление ее индивидуализации, поэтому изучение теоретических и с практических сторон данного феномена особо важно и значимо.

Профессиональное образование, опыт и результаты профессиональной деятельности позволяют выделить реальную взаимосвязь научной мобильности и профессиональной компетентности педагогов. Современное высшее образование в условиях компетентностного подхода нацелено на востребованность специалистов в педагогическом пространстве и дальнейшее их профессиональное становление, с учетом карьерного роста.

Такой подход к пониманию значения научной мобильности как условия становления профессиональной компетентности будущего педагога выступает необходимым элементом в аспекте теоретического и практического профессионального обучения будущих педагогов.

Выше сказанное позволяет рассматривать развитие научной мобильности на основе компетентностного подхода через подготовку будущих педагогов при формировании таких (во многом - специфических для педагогических специальностей и направлений подготовки) личностных качеств и способностей, которые позволили бы выпускнику самостоятельно ориентироваться в профессиональном мире и «выстраивать вектор своего карьерного роста» [4], «расширять свои профессиональные возможности» [4], осваивая новые сферы профессиональной деятельности [4]. На наш взгляд, результативное и продуктивное обучение предполагает включение в его содержание всех возможных ресурсов, в нашем случае – мобильности.

У преподавателей кафедры педагогики и психологии детства Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова (готовим педагогов 35 лет) накоплен большой положительный опыт, как в становлении профессиональной компетентности будущих педагогов, так и в организации научной мобильности студентов. Обучающиеся имеют возможность получить образование по выбранному направлению подготовки посредством индивидуальной образовательной траектории в рамках сотрудничества, как с зарубежными, так и с отечественными вузами. В этом смысле можно говорить о внешней и внутренней научной мобильности. Данные виды научной мобильности доступны студентам бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры в рамках различных образовательных программ, индивидуальных образовательных маршрутов.

Представим теоретические основы изучения сущности проблемы научной мобильности как условия становления профессиональной компетентности будущего педагога.

Изложение основного материала статьи. Насущные задачи оптимизации профессионального образования будущих педагогов связаны с совершенствованием системы высшего образования при постоянной актуализации их профессиональных компетенций, адаптации получаемых профессиональных знаний, умений и опыта к современным реалиям профессиональной деятельности.

Представим сущность понятий «компетентность» и «профессиональная компетентность».

Впервые понятие «компетентность», как результат подготовки конкурентоспособных и востребованных специалистов стало употребляться в США в 60-е годы 20 века. А с середины 80-х годов 20 века компетентностный подход становится актуальным в профессионально-образовательных структурах многих европейских стран. В исследованиях, таких зарубежных авторов, как Т. Nyland, М. Mulder, J. Raven «компетентность» рассматривается со следующих позиций:

- способность выполнить определенную деятельность по конкретному стандарту;
- способность добиваться конкретных целей и результатов деятельности;
- способность эффективного выполнения конкретных действий в предметной области.

В отечественной науке подход к содержанию сущности понятия «компетентность» неоднозначный.

Понятие «компетентный» латинского происхождения (*competens* – «соответствующий, способный»). «Современный словарь иностранных слов» представляет понятие «компетентный» как обладающий компетенцией, знающий, сведущий в определенной области. Исследователи В.Г. Онушкин и Е.И. Огарев в «Междисциплинарном словаре терминологии» предлагают под компетентностью понимать «общий оценочный термин, обозначающий способности к деятельности со знанием дела» [3]. Как правило, заявленное понятие обычно употребляется по отношению к лицам определенного социально-профессионального статуса, обозначая меру соответствия их понимания, знаний и умений реальному уровню сложности выполняемых ими задач и разрешаемых проблем. Компетентность понимается как «личностное качество субъекта специализированной деятельности в системе социального и технологического разделения труда» [1].

Т.Ю. Базаров говорит о компетентности, как о наборе «личностных характеристик, свойств, способностей, навыков и особенностей мотивации, которыми должен обладать человек для успешной работы в рамках необходимых компетенций конкретной должности или организации в целом». В.А. Болотов, В.В. Сериков говорят о «способе существования знаний, умений, образованности, способствующих личностной самореализации предметно-практического и личностного опыта» [1].

Обобщая выше сказанное, можно говорить о том, что сущность понятия «компетентность» представляет собой практическую ценность и развитие таких профессиональных характеристик, которые позволят специалисту выполнять профессиональную деятельность на достаточно высоком уровне. Профессиональная компетентность является результатом освоения компетенций для конкретной профессиональной деятельности.

Опираясь на теоретический анализ содержания понятия, можно сделать вывод о том, что профессиональная компетентность специалистов системы образования это набор профессионально значимых качеств, которые позволяют говорить о достижении результатов педагогической деятельности; о специалисте как активной личности, заинтересованной в результатах своей деятельности.

Успешность профессиональной деятельности специалиста зависит от способов развития профессиональной компетентности. В связи с этим особое внимание должно уделяться условиям, при которых развития профессиональной компетентности будет наиболее результативным.

Сегодня состояние науки является одним из основных показателей конкурентоспособности страны на международной арене. А развитие уровня визовой научной мобильности всех субъектов образования является важным компонентом этого показателя, так как, оказывает значимое влияние на профессиональную подготовку будущих специалистов системы образования и определяет перспективы науки в целом.

В литературе под научной мобильностью используют следующие понятия, приведенные далее.

Мобильность, в переводе с латинского, обозначает подвижность [2, с. 235] и характеризуется как понятие междисциплинарное. В современной литературе так же выделяется несколько видов и характеристик мобильности. Говоря про виды мобильности, а именно – мобильности научной, нам видится возможным остановиться на характеристике следующих: социальная; профессиональная; социокультурная; академическая; личностная.

В контексте взаимодействия, как правило, понятие «мобильность» упоминают в тесной взаимосвязи с понятием «социальная». «Социальная мобильность – перемещение индивида или социальной группы из одной социальной позиции в другую, изменение места того или иного социального субъекта в социальной структуре» [5]. «Профессиональная мобильность характеризуется как процесс перемещения индивидов между группами внутри профессиональной структуры общества, участвуя в которой они полностью или частично изменяют свой профессиональный статус» [5]. Социокультурная мобильность – это творческий процесс, связанный с деятельностью человека, с его внутренними преобразованиями и изменениями в культурном плане. «Академическая мобильность трактуется как перемещение студентов и преподавателей вузов на определенный период в другое образовательное или научное заведение (в пределах или за пределами своей страны) с целью обучения или преподавания» [5]. Личностная мобильность, по мнению большинства авторов, является основополагающей для формирования всех последующих типов мобильности и выступает эталоном их уровня развития, поэтому так необходимо ее формировать. Индивидуальные характеристики человека, его потребности, интересы, ценностные ориентации, моральные качества и т.д. влияют на результат развития научной мобильности в целом.

Таким образом, под научной мобильностью в нашей работе будем понимать междисциплинарную категорию, характеризующуюся определенной подвижностью, включающей в себя личностные, социальные, социокультурные, профессиональные и академические изменения будущего специалиста.

Анализируя определения, можно выделить общий признак студенческой научной мобильности – это временное обучение в других вузах. Учебные заведения могут выступать в роли посредника с целью мобильности обучающихся в иные, так и принимающей стороны студентов других вузов. Исходя из этого, в литературе выделяют два вида научной мобильности: исходящая и входящая.

Исходящая мобильность трактуется как мобильность студентов вуза, осуществляемая с ознакомительными, образовательными, исследовательскими и практическими целями, организуемая за пределами университета на строго определенный срок. Под входящей мобильностью, как правило, понимают мобильность, которая организуется и осуществляется вузом для студентов других вузов с ознакомительными, образовательными, исследовательскими и практическими целями на определенный срок.

Данные виды научной мобильности будущих специалистов системы образования возможны как в рамках своей страны, так и в зарубежных вузах, осуществляющих подготовку педагогов. Поэтому по обхвату распространения выделяют два вида мобильности:

- внутристрановая мобильность – мобильность, осуществляемая в пределах одной страны;
 - международная мобильность – мобильность, осуществляемая как минимум между двумя странами.
- Развитие научной мобильности будет продуктивным, если будут осуществляться следующие условия:
- высшее образование будет более статусное и открытое;
 - повысится качество высшего образования и подготовки специалистов;

- привлечение различных ресурсов для реализации программ академического обмена;
- наличие информационной базы данных о различных образовательных организациях ВО, программах подготовки в них;
- привлечение к работе высококвалифицированных преподавателей, имеющих международный опыт и хорошую языковую подготовку;
- снижение бюрократических барьеров для осуществления академической мобильности.

Стоит так же отметить и проблемы научной мобильности будущих специалистов:

- слабая мотивация обучающихся, причиной которой является финансовая составляющая, которая часто является тормозящим элементом, так как не всегда осуществляется должная финансовая поддержка со стороны вузов;
- проблемы языкового характера. Не так немного студентов свободно владеют несколькими иностранными языками, а существующий базовый уровень находится на низком уровне;
- отказ своим вузом перезачета дисциплин, что изучались в рамках обмена из-за разницы образовательных программ и форм промежуточного и текущего контроля;
- затяжной период адаптации студентов к новым условиям, как образовательным, так общекультурным.

Решение данных проблем позволит вывести научный обмен на новый уровень, повысит интерес и откроет новые перспективы в профессиональном становлении специалистов, развитии их мобильности.

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что научная мобильность будущих специалистов системы образования - это одно из важных условий становления профессиональной компетентности будущего педагога, необходимого как для профессионального, так и личностного развития, профессиональных перспектив, карьерного и личностного роста.

Выводы. Изучение проблемы становление профессиональной компетентности будущего педагога в условиях научной мобильности раскрывает необходимости изменений в существующих сегодня образовательных стандартах, программах по которым осуществляется подготовка кадров для системы образования. Такие изменения позволят развивать научную мобильность как условие для создания профессионального становления будущего педагога через:

- получение инновационных, неограниченных возможностей в аспекте вузовской подготовки специалистов;
- предоставление возможности использования иных от существующих академических и социальных условиях;
- широкая профессиональная мобильность и востребованность на рынке труда;
- развитие качества «европейского гражданства».

Таким образом, научная мобильность будущего учителя выступает как условие подготовки высококвалифицированных, социально и профессионально мобильных педагогических кадров с высоким уровнем развития компетентности и мобильности.

Литература:

1. Мальхина Е.В. Внутрифирменные технологии развития профессиональной компетентности специалистов социозащитных учреждений: диссертация ... кандидата педагогических наук Ом. гос. пед. ун-т. - Омск, 2016. - 185 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL https://omgru.ru/sites/default/files/filefield_paths/dissertaciya_malyhina (дата обращения: 10.01.2020).
2. Непрерывное образование взрослых. Терминологический словарь / Под общ.ред. О.В. Павловой. – СПб.: ИНОВ, 2015. – 436 с.
3. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: Междисциплинарный словарь терминологии. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://pandia.ru/> (дата обращения: 10.01.2020).
4. Социальная педагогика: краткий словарь понятий и терминов / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Издательство РГСУ, 2016. – 364 с.
5. Социально-профессиональная мобильность в 21 веке. Сборник материалов и докладов Международной конференции / под редакцией Г.М. Романцева, В.А. Копнова. - 2014. - 352 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL <https://elibrary.ru/item.asp?id=22219841> (дата обращения: 10.01.2020).

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Казначеева Светлана Николаевна

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

студент Григорян Карапетян Мартинович

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

РАЗВИТИЕ SOFT SKILLS В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

Аннотация. Современные требования рынка труда обусловили необходимость разработки учебных программ, направленных на развитие «гибких» навыков студентов. Набор softskills подразумевает разработку компетенций универсальности, эффективной коммуникации, управления, ответственности и развитого критического мышления. Целью работы является определение роли развития «гибких» технологий в условиях формирования конкурентоспособности бакалавров педагогического вуза, а также рассмотрение основных направлений softskills у студентов, которые являются наиболее востребованными, учитывая изменение структуры учебных планов. В статье рассмотрены основные направления развития «гибких» навыков, технологии и методы их формирования. Среди основных методов рассматриваются следующие:

самообучение; проектный и кейс-метод, фоновые тренинги; нетворкинг и обучение на опыте других; поиск обратной связи; электронных лекции. В статье выделяются основные группы «гибких» навыков, среди которых: базовые коммуникативные, навыки эффективного мышления, self-менеджмента, форсайт-управление. Для реализации амбициозных задач, открытия реальных перспектив трудоустройства, повышения конкурентоспособности выпускников необходимо развитие ряда важных качеств, заложенных в softskills.

Ключевые слова: softskills, «гибкие» технологии, конкурентоспособность, профориентация, личностные компетенции, образовательные технологии.

Annotation. Modern requirements of the labor market have made it necessary to develop training programs aimed at developing students' flexible skills. The soft skills Suite includes the development of competencies for universality, effective communication, management, responsibility, and critical thinking. The purpose of the work is to determine the role of the development of "flexible" technologies in the conditions of forming the competitiveness of bachelors of pedagogical higher education, as well as to consider the main areas of soft skills among students, which are most in demand, given the change in the structure of curricula. The article considers the main directions of development of "flexible" skills, technologies and methods of their formation. Among the main methods are considered the following: self-learning; project and case method, background training; networking and learning from the experience of others; search for feedback; electronic lectures. The article highlights the main groups of "flexible" skills, including basic communication skills, effective thinking skills, self-management, and foresight management. In order to achieve ambitious goals, open real employment prospects, and increase the competitiveness of graduates, it is necessary to develop a number of important qualities inherent in soft skills.

Keywords: soft skills, "flexible" technologies, competitiveness, career guidance, personal competencies, educational technologies.

Введение. Одну из актуальных задач современного общества можно определить как повышение конкурентоспособности страны за счет развития профессиональных специалистов. В связи с развитием инновационных технологий, методов организации учебного процесса, современный рынок труда требует высококвалифицированных сотрудников, отличающихся на фоне остальных не только уровнем профессиональных компетенций, но и развитыми личностными качествами. На сегодняшний день основные цели и задачи образовательных учреждений сводятся к обеспечению качественной подготовки студентов как будущих специалистов в условиях высокой конкурентности. На современном рынке труда востребованы универсальные выпускники, развитые в разных сферах деятельности, способные к быстрой адаптации, умеющие переключаться с одного вида деятельности к другой [1, 3].

Сейчас отмечают значимость развития softskills для достижения конкурентоспособности студентов на рынке труда, определяя данные навыки как один из новых треков динамично меняющегося мира. Среди основных необходимых компетенций выпускников можно выделить следующие умения: быстро находить решение в нестандартных вопросах, без труда подстраиваться в стезю новых технологий преподавания, оперативно осваиваться в условиях образовательного пространства, гармонично взаимодействовать с субъектами образовательного процесса, быть организованным и мотивированным к активной учебной деятельности. В настоящее время профессия педагога набирает популярность на рынке труда. Обществу необходимы специалисты в образовательной сфере, от которых требуется большой набор профессиональных умений и развитая система softskills. Это требования современных работодателей, где педагогическим вузам в свою очередь требуется решать проблему формирования данных компетенций у обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Проблема развития softskills за последние несколько лет была широко освещена рядом научных деятелей, среди которых Н.В. Жадько, М.А. Чуркина, Д. Татаурщикова, Е. Гайдученко, А. Марушев, О.Л. Чуланова, В. Шипилов, Т.А. Яркова, О. Абашкина, И. Канардов, Ю. Портланд и другие.

Д. Татаурщикова считает, что softskills - это личные качества, навыки, умения человека, которые способствуют повышению его взаимодействия с окружающими людьми эффективности трудовой деятельности. Другое определение дает О. Сосницкая, считая, что softskills это умения и навыки не в области определенных профессий, а общечеловеческие качества. Т.А. Яркова подчеркивает необходимость креативных, предприимчивых, активных и творческих людей, способных преодолевать границы. А среди основных «мягких» навыков выделяет активные, умение обрабатывать информацию, стремление самосовершенствоваться и т.д. И. Милевски считает самосовершенствование и индивидуальное развитие главными факторами успешности человека, без которого шанс добиться успеха близится к нулю. Подобного мнения и автор О. Абашкина, считающая, что без развития «гибких» навыков «... даже самый лучший профессионал не сможет добиться хорошего результата...» [4].

Softskills – это широкий спектр неспециализированных надпрофессиональных умений и навыков, необходимых для формирования конкурентоспособности студентов путем развития таких процессов, как производительность и участие личности в учебной или рабочей деятельности. Другими словами, это широкий спектр умений, не связанных с определенной предметной областью или конкретной специализацией. Отличительной особенностью «мягких» навыков является ориентация на развитие универсальных компетенций, проявление которых не продемонстрировать наглядно.

В настоящее время выпускники педагогических вузов сталкиваются с так называемой преградой предметности, т.е. боязнью ошибиться в исполнении своих обязанностей по причине низкой практической направленности образовательных учреждений. Существует разрыв между образовательной практикой и требованиями работодателей. В связи с чем, акцент на развитие «гибких» навыков у студентов становится наиболее актуальным. По мнению Ю.М. Давлетшиной и А.И. Ивониной наличие развитых «гибких» навыков вызывает «пристальное внимание работодателей при приеме на работу и при формировании модели компетенции конкретных должностей».

Вузы должны быть направлены на реализацию проектной деятельности, обучая студентов прогнозировать, анализировать и самообразовываться. Развитие у студентов «мягких» навыков – основополагающий фактор продвижения своей индивидуальной траектории профстановления. О.В. Барина акцентирует внимание на том, что развитие softskills – это возможность дополнительной связи работодателя с вузом.

Рассматривая развитие «гибких» навыков у студентов педагогических направлений как условие формирования их конкурентоспособности ключевым является индивидуальный план развития, т. е. разработка программы собственных целей и задач развития, необходимых шагов и мероприятий. Эффективное планирование, формулировка, проектирование и моделирование процесса развития softskills способствует профтановлению и формированию конкурентоспособности студентов. Саморазвитие «гибких» навыков подразумевает ответственную индивидуальную работу, где педагогические устремления студента являются основой процесса, а мотивационная составляющая – двигатель повышения профтановления. В развитии «гибких» навыков наиболее важен учет всех этапов планирования, среди которых выделяют следующие: постановка четких рамок выполнения развивающих заданий, назначение временного отрезка, проведения мониторинга результатов и выбор точек контроля работы. Индивидуальный план развития softskills включает в себя рекомендации преподавателей, авторитетных людей, ассистентов и собственное решение.

В большинстве своем профессиональный успех студентов зависит от развития softskills. Исследование О.Л. Чулановой показывает, что требования работодателей к наличию у человека «гибких» навыков возрастает до 93%. Наиболее востребованы студенты, обладающие развитым критическим мышлением, креативностью, умением решать сложные нестандартные задачи и видеть возможности. Среди важных компетенций работодатели, рассматривающие студентов педагогических направлений, также выделяют управленческие навыки, к которым относится планирование и организация различных мероприятий, делегирование, навыки модератора, постановка задач, знание человеческой природы, адекватное восприятие критики, стрессоустойчивость, конструктивное отношение и этичность. Информационные навыки, входящие в состав softskills, - это навыки владения, рационального использования, грамотного применения, хранения и передачи информации, владение компьютером и цифровыми образовательными технологиями [3].

Систему «мягких» навыков можно разделить на 4 основные группы: базовые коммуникативные, форсайт-управление, навыки эффективного мышления, self-менеджмента. Коммуникативная грамотность развивается путем коллективной работы, публичных выступлений и способствует формированию навыка эффективной работы с людьми, грамотного поведения в критических ситуациях, умения налаживания связей в коллективе. Управленческие навыки подразумевают мотивирование, планирование, работа с изменениями и проектами. Эффективное мышление выражается в креативном, логическом, критическом мышлении, отвечает за управление процессами в голове. Навыки self-менеджмента – это умение управления стрессом, эмоциями, личностным развитием, контроль своего состояния, а также способность к рефлексии.

Направления реализации softskills непосредственно связаны с формированием и развитием практических навыков студентов. Среди основных направлений работы с «гибкими» навыками по формированию конкурентоспособности обучающихся можно выделить следующие: создание различных объединений студентов, применение интерактивных технологий в учебном процессе, а также формирование первичного опыта практической работы путем усвоения материала образовательных дисциплин. Данные направления могут быть реализованы методами: создания специальных занятий, фоновых тренингов; нетворкинг и обучение на опыте других; применения на занятия проектного и кейс-метода; самообучение; поиск обратной связи; применение обучения, предполагающего работу с наставником; применение электронных лекций.

Фоновые тренинги предполагают самостоятельную работу, где основой служит психологическая составляющая. Упражнения выполняются параллельно другим делам, т. е. фоновым образом. Цель данного метода – развитие и воспитание личностных компетенций с минимизацией вредных привычек. Обучение на основе опыта наставника предполагает изучение и анализ поведения высококвалифицированного человека, а нетворкинг основывается на деятельности по созданию деловых отношений. Реализация данного метода дает возможность решения проблем и возникающих вопросов более оперативно и качественно, повышает личностную самооценку, придает уверенности в себе, ощущение полезности, развивает коммуникативные и ораторские навыки благородия публичным выступлениям. Нетворкинг может быть реализован путем участия в различных мероприятиях, например, семинарах, конференциях за счет применения в учебном процессе Интернет-ресурсов при создании электронных лекций, телеконференций, онлайн-порталов; путем разработки и организации различных проектной деятельности; участие в конференциях. Следующий метод реализации softskills – кейс-метод, т.е. разработка проблемных заданий на основе реальных ситуаций с целью нахождения студентами оптимального решения вопроса. Кейс-метод позволяет не только обогащать теоретические знания студентов, но и развивать практические умения и навыки: способность к комфортной работе в команде, чувство ответственности и временного пространства, критическое мышление. Будущие педагоги могут на семинарских занятиях в вузе рассмотреть и проработать проблемные ситуации, возникающие во время учебного процесса, с помощью погружения в действительность. Метод самообучения является основополагающим направлением softskills, отличающимся эффективным планированием и самоорганизацией. Он заключается в самостоятельном изучении учебного материала, например, прослушивании и просмотра электронных лекций, видеofilmов, тренингов и различных вебинаров. Метод поиска обратной связи связан с получением отзывов, комментариев от субъектов образовательного процесса по качеству работы студента, успешности поведения, уровня развития навыков [12].

«Гибкие» навыки находят отражение в ряде практикоориентированных технологий. Технология «учебная фирма» считается основополагающей и наиболее эффективной в условиях формирования конкурентоспособности студентов, т. к. основана на моделировании реальных ситуаций. Данная технология – это одна форм организации учебного процесса, строящаяся в режиме имитации, воспроизведения реально действующего учреждения, предприятия. Наиболее востребована данная технология у студентов экономических направлений, однако «учебная фирма» применяется и при подготовке студентов педагогических направлений. В данном случае за основу берется не фирма, а построение имитации образовательного учреждения: вуза, школы, техникума. В режиме активизации познавательной деятельности будущим педагогам предоставляется возможность развить следующие качества: инициативность, критическое мышление, готовность помочь, чувство ответственности за принятые решения.

Таким образом, конкурентоспособность студентов напрямую связано с наличием у него практических и «гибких» навыков. Технология «обучения через разрыв шаблонов сюжетных линий на основе бинарных тематических оппозиций» подразумевает изучение материала путем его представления в форме истории или рассказа, где происходит определение эмоционально-личностной значимости.

Высокая конкурентоспособность будущих педагогов строится на основе профориентированных программ. Современный рынок труда требует развитие softskills среди основных компетенций студентов. В процессе развития «гибких» технологий многие ученые выделяют самоактуализацию как ведущий фактор достижения вершин профессионализма, включающий категории воодушевленности, мотивированности «изнутри», сопричастности, которые в свою очередь также являются необходимыми в процессе развития softskills.

Выводы. Актуализация роли softskills предполагает установление степени их понимания и освоения обучающимися, а также определения основных направлений формирования как в учебном процессе, включая изменение структуры учебных планов, так и во внеучебной деятельности. Быть конкурентоспособным выпускником значит соответствовать актуальным профессиональным требованиям, быть востребованным для работодателей, соответствовать ценностям и мотивам работодателя. Требования современных работодателей не ограничиваются наличием большого количества теоретических знаний. Рынок труда требует универсальных педагогов с развитыми «гибкими» навыками, к которым относятся: критическое мышление, универсальность, ответственность, коммуникативность, управленческие способности и т.д.

Литература:

1. Бацунов С.Н., Дереча И.И., Кунгурова И.М., Слизкова Е.В. Современные детерминанты развития softskills // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2018. № 4. С. 198-207.
2. Беркович М.И., Кофанова Т.А., Тихонова С.С., Softskills (мягкие компетенции) бакалавра: оценка состояния и направления формирования // Вестник Воронежского государственного университета Серия: Экономика и управление. 2018. № 4. С. 63-68.
3. Быстрова Н.В., Коняева Е.А., Царапкина Ю.М., Цыплакова С.А. Инновационная деятельность при формировании профессионально-педагогической компетентности студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-4. С. 48-51.
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. Ветошкина Т.А., Полянок О.В. Роль «жестких» (hardskills) и «мягких» (softskills) компетенций в профессиональной деятельности // Агропродовольственная политика России. 2017. № 12(72). С. 58-62.
6. Волкова М.Э. Формирование soft-skills у студентов педагогических специальностей: теоретический анализ // Студенческая наука и XXI век. 2017. № 15. С. 224-226.
7. Иволина А.И., Чуланова О.Л., Давлетшина Ю. М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Интернет-журнал Науковедение. 2017. Том 9 № 1. С. 90.
8. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 1 (26). С. 2.
9. Перевощикова Е.Н. Рейтинг-план как механизм оценивания степени сформированности компетенций // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 2 (23). С. 9.
10. Сирьянто Т., Бондаренко В.А., Казначеева С.Н. Вопросы развития социальной компетентности педагога на основе медиаобразования (на примере Индонезии) // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 3 (24). С. 4.
11. Филатова О.Н., Крупа В.В., Быстрова Н.В. Сквозное профессиональное образование в стратегии развития цифровых технологий // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-2. С. 200-202.
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.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Казначеева Светлана Николаевна

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

преподаватель, кандидат педагогических наук Юдакова Ольга Владимировна

Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение
«Нижегородский автомеханический техникум» (г. Нижний Новгород)

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К ОБУЧЕНИЮ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. Целью современного образования является разработка учебной программы, основанной на создании условий для созревания профессионально компетентной, активной, независимой личности специалиста, где организация самостоятельной работы студентов является основополагающим фактором. В статье рассматриваются основные этапы организации самостоятельной работы: подготовительный, основной и заключительный. Выделяется ряд требований, факторов организации самостоятельной работы, основными из которых являются: комплексный подход работы, сочетание всех уровней самостоятельной деятельности и осуществление контроля качества результатов. Рассмотрены три основных уровня процесса: творческий, тренировочный и реконструктивный. Организация самостоятельной работы студентов в вузе развивает интерес к материалу, способствует повышению мотивации, развивает ряд профессиональных качеств будущего специалиста.

Ключевые слова: организация самостоятельной работы, индивидуальный подход, студент, повышение мотивации, критическое мышление.

Annotation. The aim of modern education is to develop a curriculum based on creating conditions for the maturation of a professionally competent, active, independent personality of a specialist, where the organization of students' independent work is a fundamental factor. The article discusses the main stages of the organization: preparatory, main and final. A number of requirements and factors of organization of independent work are singled out, the main of which are: an integrated approach to work, a combination of all levels of independent activity and the implementation of quality control of results. Three main levels of the process are considered: creative, training and reconstructive. The organization of independent work of students in the university develops interest in the material, helps to increase motivation, develops a number of professional qualities of the future specialist.

Keywords: organization of independent work, individual approach, student, increasing motivation, critical thinking.

Введение. В настоящее время в связи с изменением требований рынка труда актуализируется вопрос подготовки высшими учебными заведениями высококвалифицированных специалистов, обладающих как высоким уровнем теоретических знаний, так и способностью к самоорганизации. Также необходимы ответственные люди с развитой коммуникацией и критическим мышлением. Именно поэтому вопрос об организации самостоятельной работы студентов в вузах набирает популярность [1]. Самостоятельная работа вырабатывает основное качество личности студента - профессионально-педагогическую направленность, без которой трудно установить психологическую готовность к дальнейшей профессиональной деятельности обучающегося. Отношение выпускника к потенциальной профессиональной деятельности зависит от направленности личности, возникновения у него внутреннего стремления к разделению уже существующих свойств и отношений, навыков и знаний, от формирования личностных качеств. Причиной необходимости организации самостоятельной деятельности обучающихся является потребность знакомства студентов со способами приобретения знаний, т.е. не традиционное запоминание знаний как данности или готового рецепта, а поиск и понимание материала с пропуском через призму критического мышления. Обучающиеся, принимая рекомендации и советы преподавателей, различных источников без интеграции с собственной активностью не могут гарантировать успеха в изучении дисциплин, поэтому необходима организация самостоятельной деятельности студентов, способствующая анализу собственной работы с учетом индивидуальных особенностей [2, 3].

Приоритетной задачей преподавателей вузов является развитие самостоятельности, мотивационной активности для самостоятельной работы студентов, где она не оказывается под внешним давлением, а является результатом их внутренней мотивации. Необходимо разработать такую систему обучения, в которой студенты будут заинтересованы в самостоятельном получении знаний, решении нестандартных задач, что позволит формировать такие качества личности, как независимость и ответственность.

Изложение основного материала статьи. За последние несколько лет проблема организации самостоятельной работы была рассмотрена рядом авторов в различных научных исследованиях, статьях, среди которых можно выделить: М.Г. Гарунову, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистого, А.И. Зимнюю и других.

Теоретические аспекты научной литература раскрывают некоторые условия, необходимые для организации самостоятельной работы студентов. Отечественные ученые (В.И. Андреева, М.Г. Гарунова, Б.П. Есипова, П.И. Пидкасистый и др.) в своих трудах давали определения понятия «самостоятельная работа» как в узком, так и в широком значении, определяли ее место в системе обучения, в том числе и в высших образовательных учреждениях, выделяли условия, которые способствовали активизации самостоятельной работы обучающихся, а также представляли существенные признаки самостоятельной работы обучающихся (наличие задания; отсутствие непосредственного участия преподавателя при выполнении задания; частичное участие в организации и управлении познавательной деятельности обучающихся; наличие необходимого времени для выполнения задания) [4].

Представляют интерес диссертационные исследования, связанные с проблемами изучения самостоятельной работы студентов вуза (Г.Н. Диниц, И.Г. Копотюк, Н.Г. Лукинова, Н.В. Муравьева и другие), условий развития самостоятельной работы студентов вуза (Н.Е. Пикина, Н.Е. Турбина), а также организации самостоятельной работы студентов с применением компьютерных технологий (А.А. Дробышевский) [5].

С.В. Мампория рассматривает самостоятельную работу как средство личностно-профессионального развития, способствующее формированию положительной мотивации обучения, а также становлению профессионально важных личностных качеств и готовности к саморазвитию.

С точки зрения А.А. Дробышевского, самостоятельная работа – это «целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корректируемая им по процессу и результату познавательная деятельность в высокотехнологичной дидактической среде, осуществляемая на основе опосредованного, целенаправленного, постоянного управления со стороны преподавателя (обучающей программы)» [5].

Мы под самостоятельной работой будем понимать особый вид обучения, в результате которого студент приобретает умение формулировать цель своего обучения, планировать свою деятельность, в результате чего будет создан собственный образовательный продукт, основанный на личном опыте.

Ученые-исследователи отмечают, что для получения полноценного образования необходимо, чтобы у обучающихся был интерес к осуществлению самостоятельной работы, внутренние мотивы поддержки познавательной мотивации. Различают внешнюю, внутреннюю и процессуальную (познавательную) мотивацию. Первая зависит от результатов выполнения учебных работ, и является недостаточно эффективной. Важнее иметь внутреннюю (на основе способностей к учебе студентов, их талантов и склонностей) и процессуальную (осознание студентами полезности выполняемой работы) формы мотивации [11].

Важно отметить тот факт, что чем выше уровень самосознания, уверенности в собственных силах у студента, тем выше его мотивация, что позволяет использовать все возможности обучения, принимать ответственность за развитие компетенций для будущей профессиональной деятельности, получение прочных знаний. Поэтому, для эффективной организации и активизации самостоятельной работы так необходима правильная организация мотивации, которая зависит от таких факторов, как:

- включение в учебный процесс новых методов и приемов преподавания;
- повышение квалификации преподавателей, обучение их новым методикам преподавания;

- обмен и распространение между собой передового опыта преподавательской деятельности;
- распространение современных информационных технологий в процесс обучения;
- применение развивающих технологий обучения, ориентированных на формирование исследовательских и познавательных умений обучающихся и т.д. [6].

Преподаватель должен учитывать факторы, вызывающие такую мотивацию, поддерживать ее и развивать. Рекомендуется подбирать задания для самостоятельной работы не ниже уровня развития умственных способностей студентов, постепенно повышать уровень сложности заданий и не давать много однообразных задач. Особенно ценны задания, требующие самостоятельного исследования и анализа литературы, задания проблемного и творческого характера, кейсы. Они развивают стремление к поиску различных способов решения не только учебных задач, но и жизненных ситуаций и проблем. Творческая и самостоятельная работа развивает духовную основу обучающихся, формируя подлинные ценности в целом в жизни, так и специальные компетенции в профессиональной деятельности [10].

По мнению ученых, создание условий для результативной самостоятельной работы студентов предполагает заинтересованность самого преподавателя в ее организации, тщательной подборке высококачественного учебно-методического материала для работы. Его содержание должно соответствовать потребностям обучающихся, иначе самостоятельная работа не принесет никаких положительных результатов, а лишь отнимет ресурсы, как у самого преподавателя, так и у студентов [14].

Организационный элемент самостоятельной работы содержит внеаудиторную и аудиторную, персональную, фронтальную и групповую, а также домашнюю форму работы; разнообразные уровни и виды учебной деятельности. Содержательный элемент включает в себя теоретические, информационно-методические материалы по дисциплинам (графические, текстовые, аудиовизуальные), практические задания и упражнения, которые контролируют вопросы и задания, а также элемент оценки, включающий анализ результатов и самооценку самостоятельной работы студентов. Самостоятельная работа студентов может включать в себя: подготовку к занятиям в аудитории и выполнение поставленных заданий; самостоятельную работу по отдельным темам учебных дисциплин в соответствии с учебным планом; подготовку к практическим занятиям и выполнение поставленных ими задач; выполнение письменных курсовых и контрольных работ; подготовку ко всем видам контрольных испытаний, к итоговой государственной аттестации, в том числе выполнение выпускной квалификационной работы; работу в студенческих кружках, научных обществах, семинара; участие в факультативных занятиях, научно-методической, работе кафедр и факультетов университета, конференциях, семинарах, конгрессах и т.д. [12].

Организация самостоятельной работы студентов осуществляется на основе проведения трех основных этапов: подготовительного, основного и заключительного. Подготовительный этап включает в себя составление индивидуальной программы, определение целей и задач работы, подготовка оборудования и методического обеспечения. Основной этап подразумевает реализацию выработанной программы, применение наиболее эффективных методов и приемов поиска информации, самоорганизация процесса работы. На заключительном этапе происходит оценка проведенной работы, ее качество и эффективность, анализ результатов, формулирование выводов о направлениях оптимизации труда.

Организация самостоятельной работы студентов должна быть разработана и проведена с учетом определенных требований. Так, она должна содержать указания по срокам, объему и качеству осмысления материала с указанием научных и учебных публикаций, использованных для этих целей; включать примеры оформления самостоятельной письменной работы, вопросы по самоконтролю, проверочные тесты, контрольные задания. Также преподаватель должен учитывать индивидуальные способности студентов при подборе материала для осуществления самостоятельной работы обучающихся, т.е. преподаватель должен понимать уровень знаний студентов и разрабатывать программу соразмерную способностям студентов.

Организация самостоятельной работы в вузе осуществляется на основе следующих принципов: интерактивность обучения; развитие интеллектуального потенциала, обеспечение непрерывности и целостности учебного процесса. Принцип интерактивности заключается в обеспечении диалогового обучения, что дает возможность осуществлять коррекцию действий студентов, изменять направление учебного процесса, его методы и средства в зависимости от результатов деятельности студентов посредством обратной связи и контроля со стороны преподавателя. Принцип развития интеллектуальных способностей обучающихся включает в себя формирование и развитие теоретического, наглядно-образного, алгоритмического стилей мышлений, умений структурировать, обрабатывать, анализировать информацию и находить наиболее оптимальные решения вопросов. Принцип непрерывности и целостности дидактического цикла – это предоставление возможности решения всех заданий, выполнения всех звеньев учебного процесса в пределах модуля, темы, раздела [13].

Достоинством организации самостоятельной работы студентов является построение индивидуальной траектории обучения, личностная направленность. В зависимости от особенностей, способностей, знаний и потребностей студентов формируется траектория учебного процесса, т. е. в зависимости от уровня владения материалом, временного пространства студент выполняет внеаудиторную работу по индивидуальному плану.

Выводы. Самостоятельная работа занимает решающее место в процессе подготовки специалистов. Организация этого вида образовательной деятельности решает ряд педагогических проблем: отсутствие конкретных методов по формированию навыков самостоятельной работы, по определению количества времени у студентов и его грамотного использования, по определению путей наилучшего сочетания учебно-познавательной и научной работы студентов. Организация самостоятельной работы студентов обеспечивает успешное освоение материала учебной программы и решает ряд задач, среди которых выделяют: формирование способности к саморазвитию, самостоятельности мышления; эффективной профессиональной, теоретической, научной, практической, исследовательской деятельности; развитие знаний навыков, а также ориентации и установки на эффективное, качественное изучение учебной программы; приобретение дополнительных знаний по различным дисциплинам, расширение спектра навыков, получаемых на аудиторных и внеаудиторных занятиях и т.д.

Литература:

1. Быстрова Н.В. Введение в профессионально-педагогическую специальность // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2018. № 1 (104). С. 46.
2. Ваганова О.И., Быстрова Н.В. Основы общей педагогики // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2015. № 7 (74). С. 62.

3. Григорян Н.М., Быстрова Н.В. Личностное развитие педагога в системе профессионального образования // В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития сборник статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2018. С. 35-38.
4. Груздева М.Л., Козицын А.Л. Тестирование как форма организации самостоятельной работы студентов // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 7-1. С. 118-121.
5. Дробышевский А.А. Организация самостоятельной работы студентов с применением компьютерных технологий обучения: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08. Саратов, 2013. 24 с.
6. Казначеева С.Н., Быстрова Н.В., Григорян Н.М., Мурыгина К.Д. Сущность и содержание самостоятельной работы студентов в условиях высшего учебного заведения // Карельский научный журнал. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 42-45.
7. Казначеева С.Н., Быстрова Н.В., Шалина Е.Ю., Гсельбах О.И. Организация самостоятельной работы студентов как фактор формирования профессионально значимых компетенций // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 3 (37). С. 37-41.
8. Казначеева С.Н., Перова Т.В. Проблемы формирования самостоятельной познавательной деятельности студентов-заочников // Вестник Мининского университета. 2017. № 1 (18). С. 3.
9. 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
10. Поначугин А.В., Лапыгин Ю.Н. Виртуальная образовательная среда как средство организации самостоятельной работы студентов вуза // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 4 (25). С. 7.
11. 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.
12. Прохорова М.П., Перова Т.В., Веникова М.Ю., Попова А.С. Средства электронной образовательной среды moodle для организации самостоятельной работы обучающихся в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-9. С. 209-217.
13. Цыплакова С.А., Быстрова Н.В., Сундеева М.О. Метод проектов в системе профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-2. С. 366-369.
14. Цыплакова С.А., Быстрова Н.В., Тюмина Н.С., Сергеева Д.С. Проектирование учебной деятельности студентов вуза // Школа будущего. 2018. № 1. С. 97-103.
15. Челнокова Е.А., Казначеева С.Н. Условия эффективности самостоятельной работы студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-7. С. 192-198.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна

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

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна

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

кандидат педагогических наук, доцент Макеева Анастасия Владимировна

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема психолого-педагогической помощи в развитии личности студентов в системе высшего образования. Выделены основные направления деятельности профессорско-преподавательского состава во внеучебное и учебное время по развитию личности будущих специалистов. Разработана и обоснована универсальная психолого-педагогическая модель личности выпускника вуза, реализующая стратегию развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года.

Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс, система высшего образования, психолого-педагогическая помощь, морально-психологический климат, психолого-педагогическая диагностика, профессионально значимые качества специалиста.

Annotation. The article considers the urgent problem of psychological and pedagogical assistance in the development of students' personality in the system of higher education. The main areas of activity of the faculty in extracurricular and academic time on the development of the personality of future specialists are highlighted. A universal psychological and pedagogical personality model of a university graduate has been developed and justified, which implements a strategy for the development of education in the Russian Federation for the period until 2025.

Keywords: educational process, higher education system, psychological and pedagogical assistance, moral and psychological climate, psychological and pedagogical diagnostics, professionally significant qualities of a specialist.

Введение. Воспитательный процесс в системе высшего образования обеспечивает создание воспитывающей среды, которая реализует условия для всестороннего развития личности студента. Период обучения в вузе – период студенчества – это возможность активного формирования и развития личности будущего специалиста, осознания себя как сформировавшуюся личность и как профессионально компетентного специалиста.

Обучение и воспитание в вузе обеспечивает прогрессивную молодёжь в этом возрасте наиболее важными направлениями: развитие интеллектуальных, творческих и духовных качеств.

Грамотно выстроенный воспитательный процесс в вузе реализует важнейшие цели воспитания студентов: гуманизация образования, навыки самовоспитания, социокультурное становление личности

студента, расширение мировоззрения будущих специалистов, овладение коммуникативными навыками, психолого-педагогическая поддержка. Учитывая тот факт, что большое количество времени в процессе воспитания студентов в вузе уделяется обогащению их морально-нравственными и этическими ценностями, то необходимо точно и эффективно продумать индивидуальную консультационную помощь в рамках психолого-педагогической поддержки.

Изложение основного материала статьи. Психолого-педагогическое обеспечение предполагает возможность взаимосвязи воспитательного процесса с учебной и научной деятельностью студентов. Подготовка высококвалифицированных специалистов диктует решение двух задач: освоение профессиональной компетенцией студентами и развитие личности обучающегося. Если первая задача осуществляет свою реализацию в рамках учебного процесса, то вторая требует использование дополнительных мер организационно-управленческого и психолого-педагогического воздействия на студента.

Развитие личности будущего специалиста – это целенаправленное формирование и укрепление профессионально значимых качеств, необходимых выпускнику в профессиональной деятельности, преодоление личностных и профессиональных трудностей [1].

Эффективность этого процесса предполагает развитую систему психолого-педагогической службы в вузе. В современных условиях нет возможности ввести в штат вуза педагогов-психологов, которые обеспечивали бы, несомненно, благоприятную атмосферу учебно-воспитательного процесса. Поэтому мы предлагаем осуществить возможность через ряд психолого-педагогических мер по профилактике психологического состояния студентов вуза.

Для того чтобы качественно организовать психолого-педагогическое обеспечение воспитательного процесса в вузе, необходимо обозначить направления деятельности профессорско-преподавательского состава во внеучебное и учебное время по развитию личности будущих специалистов и выделить основные из них.

К ним можно отнести следующие:

1. Психолого-педагогическая помощь в адаптации к условиям образовательной организации.

Адаптационный период обучения в вузе как правило соответствует первому году обучения и является самым сложным для студентов. Сложность этого периода заключается не в высоком уровне интеллекта, а в формировании личностных качеств – мотивация, ценностные ориентации, дисциплинированность, коммуникация и т.п.

Поэтому очень важно в период адаптации оказывать психолого-педагогическую помощь. С одной стороны, это осуществляют сотрудники учебно-воспитательного процесса, но этого недостаточно из-за большого количества функциональных обязанностей преподавателей. С другой стороны, администрация должна создавать социально-педагогические условия комфорта обучения студентов, но здесь мало учитываются индивидуально-типологические особенности личности обучающихся.

Решением сложившейся ситуации является введение в образовательные программы системы высшего образования обязательного курса для первокурсников «Стратегии личностно-профессионального развития». В рамках этого курса осуществляется полноценная психолого-педагогическая помощь студентам вуза не только в адаптации к новым условиям существования, но и помощь в развитии личности, в обозначении важных проблем и решении их.

Практика прохождения такого курса в период первого года обучения показывает положительные результаты адаптации, а также стратегическое планирование своего будущего личностно-профессионального развития в процессе обучения.

2. Контроль за состоянием морально-психологического климата в вузе и его оптимизация.

Морально-психологический климат – это ведущая интегральная характеристика разного рода коллектива, включающая уровень комфорта, эффективную учебную и внеучебную активность [3]. Основными составляющими морально-психологического климата выступают: удовлетворённость содержательно-организационной структурой учебно-воспитательного процесса; характер взаимоотношений в студенческом коллективе; благоприятное и комфортное субъект-субъектное взаимодействие; особенно между преподавателями и студентами.

Как правило, этой деятельностью занимаются кураторы групп, но в современных условиях вуза отсутствуют ставки кураторов, поэтому ответственность ложится на руководителей образовательных программ, либо на преподавателей, обеспечивающих воспитательный процесс в вузе.

3. Психолого-педагогическая диагностика профессионально значимых качеств, обучающихся в течении всего периода обучения.

Проведение психолого-педагогической диагностики в рамках обучения играет решающее значение для личностно-профессионального развития будущих специалистов. Все преподаватели не имеют возможности проводить такую работу, так как не имеют соответствующей квалификации. Поэтому диагностической работой по повышению профессионально важных качеств личности студента по определённой специальности осуществляют преподаватели, читающие психолого-педагогические дисциплины и имеющие соответствующую квалификацию диагноста.

Такая деятельность помогает будущим специалистам оценить себя, определиться со своими качествами и трудностями, а также познакомиться в роли диагноста и интерпретатора.

4. Целенаправленное развитие личности студента в рамках воспитательного процесса вуза.

Это направление включает в себя эффективную работу всех подразделений и служб высшей школы: организационно-педагогическая деятельность, методическая деятельность, учебно-воспитательная деятельность, управленческая деятельность.

Выделяя основные направления психолого-педагогического обеспечения воспитательного процесса следует отметить важность педагогической деятельности, участие и оказание содействия административного аппарата образовательной организации.

Такая слаженная работа позволяет скорректировать деятельность профессорско-преподавательского состава вуза не только на изучение отдельного предмета, но и учитывать индивидуально-типологические особенности студента. Его реакции, отношения и стратегий взаимодействия в микроклимате, уровень общей коммуникации.

Реализовать этот процесс можно через универсальную психолого-педагогическую модель личности выпускника образовательной организации. Обоснование такой модели предполагает определение программы изучения личности студента вуза на весь период обучения. Программа в свою очередь должна позволить определить, что именно надо диагностировать и изучать в психолого-педагогическом плане, и по каким критериям оценивать качества, имеющиеся у студентов.

Психолого-педагогическая модель личности выпускника вуза под воздействием учебно-воспитательного процесса опирается на личностно-деятельностный и системный подходы. При разработке данной модели учитывались данные научных исследований и современные требования к развитию личности выпускника вуза. Модель носит общий характер и применяться может в образовательном учреждении с учетом специальностей, направлений подготовки.

Модель представляет собой две части, семь блоков и семнадцать групп. В каждую из этих групп входят профессионально значимые качества, необходимые выпускнику для будущей профессиональной деятельности.

Структура психолого-педагогической модели личности выпускника образовательной организации включает:

1. *Сфера профессиональной направленности* – определяется качествами и мотивами личности в рамках профессиональной готовности по определённой специальности. Выделяет три блока:

- Блок идейно-концептуальных качеств личности, включающий такие группы как, профессиональные цели, мировоззрение, правосознание, профессиональная концепция. Они отвечают за основное направление личности, определяющее ценностные ориентации студента.

- Блок профессиональных мотивов личности отвечает за профессиональное становление студента вуза: формирование профессионализации личности студента, его саморазвитие и самореализация в профессиональной среде. Включает следующие группы: профессиональные склонности, профессиональные интересы, профессиональные планы [2].

- Блок готовности к профессиональной деятельности – формирование профессионально компетентного специалиста, способного к инновационной деятельности.

2. *Сфера операционально-деловых качеств* – обеспечивается важнейшими качествами в рамках полноты к будущей профессиональной деятельности. Выделяет четыре блока:

- Блок морально-психологических качеств обеспечивает стремление студента к знаниям моральных норм, убежденности в их ценности, осознании значения связей профессиональной деятельности с вопросами морали, а также умение разбираться в реалиях своего профессионального поведения и действий. Включает следующие группы: отношение к деятельности, отношение к людям, отношение к жизни, отношение к себе.

- Блок волевых качеств предполагает включает в себя серьезную подготовку и формирование таких качеств как стойкость, самодисциплинированность, усидчивость и настойчивость. Включает следующие группы: деловые и экстремальные качества.

- Блок профессиональных способностей диктуют правила психолого-педагогических условий для развития личности студентов, а также являются специфическим результатом профессиональной деятельности, определяющим профессиональный тип личности. Включает следующие группы: интеллектуальные и ледовые способности [4].

- Блок подготовленности к профессиональной деятельности обеспечивает студентов методическим комплектом умений и навыков, необходимых для профессиональной деятельности, а также формирование профессиональных компетенций. Включает следующие группы: специальная подготовленность и психолого-педагогическая подготовленность.

Психолого-педагогическая модель личности выпускника вуза является некой развернутой психологической характеристикой, которая может использоваться для улучшения взаимодействия между группами, индивидуализации учебно-воспитательного процесса, психолого-педагогической помощи студентам и контроля за личностным развитием каждого обучающегося.

Выводы. Психолого-педагогическое обеспечение воспитательного процесса в вузе, в результате нашего исследования, выделяется как система профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава, организующая комплекс эффективных условий для успешной социализации и адаптации обучающихся, содействующих их личностному развитию и саморазвитию.

Вариативность направлений психолого-педагогического обеспечения воспитательного процесса обеспечивает реализацию следующих задач:

- Сохранность и укрепление психологического здоровья субъектов образовательного процесса в вузе;
- Формирование ценностного отношения к собственному здоровью и безопасности жизни;
- Формирование экологической культуры в рамках индивидуализации и дифференциации обучения студентов вуза;
- Формирование коммуникативных компетенций в разновозрастной среде образования;
- Обеспечение психолого-педагогической поддержки одаренных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья;
- Формирование осознанного и ответственного выбора будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Воспитательный процесс: изучение эффективности. Методические рекомендации / Под ред. Степановой Е.Н. – М.: Т.Ц. «Сфера», 2018. – 128 с. Концепция развития системы психологического обеспечения образования в РФ на период до 2010 года

2. Круподерова Е.П., Брыксина О.Ф. Организация внеаудиторной деятельности будущих бакалавров в рамках основной профессиональной образовательной программы вуза // Вестник Мининского университета. 2018. № 2. Том 6. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-2-5>

3. Тимонин, А.И. Концептуальные основы социально-педагогического обеспечения профессионального становления студентов вуза. – Кострома, 2017. – 216 с.

4. Шабанова Т.Л., Тарабакина Л.В. Исследование эмоциональной зрелости у студентов педагогического вуза // Вестник Мининского университета. 2018. № 1. Том 6. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2018-6-1-13>.

УДК:378.2

кандидат педагогических наук, доцент Виноградов Владислав ЛьвовичФедеральное государственное автономное образовательное учреждение
«Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабужский институт (филиал) (г. Елабуга);**кандидат педагогических наук, доцент Талышева Ирина Анатольевна**Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
«Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабужский институт (филиал) (г. Елабуга);**ассистент кафедры педагогики Пегова Хэнэ Раилевна**Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
«Казанский (Приволжский) федеральный университет, Елабужский институт (филиал) (г. Елабуга)

ИНТЕРАКТИВНЫЙ МОНИТОРИНГ АДЕКВАТНОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ УЧИТЕЛЕМ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Адекватность оценивания учителем достижений обучающихся, соответствие оценки учебному заданию является одним из важнейших условий эффективности образовательного процесса. Однако мониторинг, равно как и самооценка этого соответствия, со временем становится всё более проблематичным. Анализ причин этой проблематичности привел авторов к выводу об «интерактивном мониторинге» как единственно возможном способе решения проблемы в условиях метапредметной и личностной ориентированности современного образования. Интерактивный мониторинг представляет собой исследование (или комплекс исследований), включающее в себя каждого участника (респондента) одновременно в качестве исследователя и исследуемого, что позволяет не только количественно и качественно характеризовать процесс или явление, но и, что важнее, изменить самих участников исследования на основе полученных результатов. Таким образом, сам мониторинг адекватности оценивания учителем достижений обучающихся становится элементом управленческого воздействия с целью корректировки системы оценивания, точнее, механизмом самонастраивания этой системы, самоуправления и самокорректировки. В статье описывается методика и опыт проведения одного из таких исследований.

Ключевые слова: результаты образования, обучение в течение всей жизни, саморазвитие, интерактивный мониторинг.

Annotation. The adequacy of the teacher's assessment of the student's achievements, the conformity of the assessment to the educational task is one of the most important conditions for the effectiveness of the educational process. However, monitoring, as well as the self-assessment of this conformity, is becoming increasingly problematic over time. An analysis of the reasons for this problematic led the authors to the conclusion that "interactive monitoring" is the only possible way to solve the problem in the context of a meta-subject and personality-oriented modern education. Interactive monitoring is a study (or a set of studies) that includes each participant (respondent) at the same time as a researcher and a researcher, which allows not only quantitatively and qualitatively characterize a process or phenomenon, but also, more importantly, change the participants in the study on the basis of the results obtained. Thus, monitoring the adequacy of teacher's assessment of student achievement becomes an element of managerial influence in order to adjust the assessment system, more precisely, a mechanism for self-adjustment of this system, self-management and self-adjustment. The article describes the methodology and experience of one of these studies.

Keywords: results of education, lifelong learning, self-development, interactive monitoring.

Введение. Сложность и динамичность образовательных процессов, очевидно возрастающие в условиях общества постмодерна, позволяют отнести эти процессы к категории нелинейных, что в значительной степени затрудняет их проектирование и мониторинг в классическом (линейном) приложении этих понятий. Суть проблемы заключается в том, что, с одной стороны, динамичность предполагает неполноту описания образовательных процессов, так как полученный результат уже отличается от изменившейся реальности, от состояния процесса «здесь и сейчас» [6]. С другой стороны, использование полученного описания в практике административного управления образованием оказывается затруднительным в силу уже двойного отставания от реальности – сначала по факту отличия описания от реальности, затем по факту неизбежной задержки управленческого действия. Кроме того, результаты исследований фиксируют тенденции к сопротивлению профессионального педагогического сообщества как процессам административного управления качеством преподавания, так и оценке результатов исследовательской деятельности [4]. Всё это наиболее ярко проявляется в отношении мониторинга адекватности оценивания учителем достижений обучающихся в силу его постоянно изменяющейся предметности, и, как следствие, возможности оспорить его результаты.

Сегодня становится очевидным, что стремление к использованию линейных моделей управления образованием (на основе контроля) как наиболее простых и эффективных в краткосрочной перспективе, явно противоречит нелинейной природе современных образовательных процессов, человекоразмерных по своей сути. Вместе с тем, и сегодня развитие системы оценки компетенций учителя по-прежнему осуществляется в контексте поиска и обоснования новых предложений руководителям школ по повышению качества профессиональной деятельности учителей [1].

Изложение основного материала статьи. *Цель исследования* – поиск и обоснование способа мониторинга и корректировки компетенции учителей школы в области оценивания достижений обучающихся, ориентированного не на ее изменение под внешним воздействием, а на побуждение к самоизменению с учетом полученной информации.

Методология исследования основана на синергетическом и деятельностном подходах к организации и оцениванию эффективности образовательного процесса. В исследовании использованы методы опроса, анализа результатов деятельности, экспертной оценки, методы статистического анализа.

Осуществляя поиск способа мониторинга и корректировки компетенции учителей школы в области оценивания достижений обучающихся на основе побуждения к самоизменению, мы основывались на понимании того, что мониторинг может существенно повысить качество образовательного процесса только в случае его адекватности существующим условиям. При этом в качестве основного условия и контекста мониторинга мы рассматривали деконструкцию организационных структур и позитивных норм в

образовании, обусловленную реконструкцией социальных и культурных ценностей общества постмодерна. Интерактивность мониторинга определяется активностью учителей в отношении процедуры мониторингового исследования, их включенностью в конструирование его сценария и обсуждение результатов [2], а также использованием в ходе мониторинга элементов самоконтроля, обеспечивающих восприятие новой информации, а также более глубокое осознание важности учебных измерений и оценок [3].

Однако наиболее весомым фактором интерактивности мониторинга выступает противоречие, лежащее в его основе. Точнее, осознание учителями противоречия как различия между реальным и желаемым состоянием дел, его значения для результативности профессиональной деятельности.

В отношении мониторинга адекватности оценивания достижений обучающихся, это означает, что в ходе мониторинговых процедур для учителей должна создаваться ситуация ярко выраженного, осознаваемого и эмоционально воспринимаемого противоречия между ожидаемыми и реальными результатами их оценочных действий. Таким образом, результатом мониторинга должны стать субъективное принятие учителями необходимости корректировки собственных оценочных установок, и, безусловно, статистическое описание соответствия оценивания достижений учебному заданию.

С учетом сформулированных исследовательских подходов и установок, нами была разработана *методика интерактивного мониторинга* адекватности оценивания достижений обучающихся, включающая несколько этапов:

1. Первый этап - теоретический (установочный). Целью данного этапа является формирование у участников мониторингового исследования общей установки на выполнение последующего задания. Для проведения данного этапа исследования может быть выбрана любая тема, согласующаяся с логикой дальнейших действий. Мы остановились на теме педагогической коммуникации как одной из ключевых в педагогическом взаимодействии. Участникам была сообщена и разъяснена информация о типах коммуникации в соответствии с теорией Пауля Вацлавика. Акцентируя внимание учителей на двух типах коммуникации, симметричной и комплиментарной, утверждалась приоритетность симметричной коммуникации как наиболее соответствующей метапредметной и личностной ориентированности современного образования. Напомним, что симметричные отношения отличаются равноправием субъектов взаимодействия, а комплиментарные основываются на различиях, прежде всего, иерархического характера, как в случае с матерью и ребенком, доктором и пациентом и т.п. [5, с. 19].

Теоретический материал был закреплен примерами, приведенными учителями из своей педагогической практики и подтверждающими преимущества симметричной коммуникации, после чего участникам было предложено выполнить задание, наглядно иллюстрирующее особенности симметричных отношений.

2. Второй этап - выполнение задания, связанного с совершением некоторого действия на применение полученного знания. Задание выполняется в парах, на которые произвольно разбиваются участники исследования.

Перед каждой парой находится три листа бумаги формата А4 и две ручки (фломастера). Для начала каждый участник берет по отдельному листу, в правом верхнем углу которого необходимо поставить «подпись» - любой значок (галочку, звездочку, черточку и т.п.), по которому он, или кто-либо, сможет впоследствии идентифицировать рисунок. После этого каждый должен нарисовать на своем листке дом, дерево и собаку.

На выполнение задания дается одна минута, после чего два листа складывается вместе и располагаются на краю стола лицевой стороной вниз. После этого пара получает совместное задание: на последнем листе в правом верхнем углу каждый из участников ставит свою «подпись». После этого они должны взяться вдвоем за одну ручку (фломастер), и, взаимодействуя симметрично, нарисовать дом, дерево и собаку. Задание выполняется также в течение одной минуты в полной тишине – вербальная коммуникация не допускается.

После выполнения задания пара должна посоветоваться и прийти к согласию о долевом участии каждого из партнеров в общем рисунке, обозначив его в виде простой дроби ниже подписей, например, 50/50.

Совместные рисунки составляют своеобразную выставку для последующей оценки. Это может быть специально создаваемая выставка, например, на магнитных досках. Также возможен вариант, когда рисунки располагаются на краю стола, ориентируясь на проход между столами.

3. Третий этап - взаимная оценка результатов выполнения задания, ранжирование результатов, выявление «лидеров» и «аутсайдеров». Участникам озвучивается следующая просьба: нужно просмотреть рисунки, выполненные их коллегами, и выделить не более трех, на их взгляд наиболее удачных. На понравившихся рисунках в правом нижнем углу нужно поставить любую отметку (точку, черточку, смайлик и т.п.). Количество поставленных отметок суммируется и выставляется общий балл, на основе которого выделяются по три рисунка, получивших наибольшую и наименьшую оценку. Итоги оглашаются при явной заинтересованности участников исследования.

Прежде, чем перейти к описанию следующих этапов исследования, отметим, что третьим этапом завершается моделирование урочного взаимодействия учителя с учениками: осваивается новый учебный материал, выполняется задание на его закрепление (практическое применение), результаты выполнения задания учениками оцениваются, оценки оглашаются. Только в роли учеников оказываются сами учителя, с которыми мы и продолжим обсуждать полученные результаты, но уже как с учителями.

4. Четвертый этап - уточнение критериев оценивания результатов. Уточнение критериев, по которым оценивались рисунки, осуществляется методом фасилитации. Учителя-участники исследования отвечают на вопрос, по каким критериям они отбирали наиболее удачные рисунки. Далее мы напоминаем, что задание было связано с симметричным взаимодействием, при котором рисунок выполняется одновременно двумя людьми и спрашиваем, какой из критериев в большей мере соответствует симметричному, а какой комплиментарному взаимодействию. В итоге мы получаем таблицу, похожую на приведенную ниже.

Критерии оценивания рисунков и их соответствие заданию

Критерии оценивания	Соответствующий тип коммуникации
Гармоничность	Комплиментарная
Наличие деталей (прорисовка)	Комплиментарная
Похожесть	Комплиментарная
Пропорциональность	Комплиментарная
Оригинальность	Симметричная

В таблице 1 приведены итоги одного из обсуждений результатов работы. Для исследования не имеет принципиального значения адекватность соотношения критерия и типа коммуникации. Важно понимание того, что, в данном случае, критерии оценивания абсолютно не соответствуют содержанию задания. То есть, рисунки аутсайдеры становятся лидерами, и наоборот.

Сложившаяся ситуация воспринимается учителями крайне эмоционально. Они прекрасно понимают, что ее повторение в реальном образовательном процессе способно изменить его результаты на обратные, так как ученики стремятся к достижению того результата, который оценивается более высоко. В итоге мы добиваемся первого эффекта из двух, запрограммированных изначально: субъективное принятие учителями необходимости корректировки собственных оценочных установок.

На наш взгляд, это основной и достаточный результат мониторинга. Тем не менее, очертим статистические возможности методики. Приведем конкретный пример. Учителя, работая в паре, выполнили рисунок, полностью отвечающий выдвинутым критериям (Табл. 1) и получивший максимальную оценку участников исследования (10 баллов). При этом очевидно, что выполнена она в условиях комплиментарной коммуникации. На это указывает практически полное соответствие совместного рисунка, рисунку одного из участников.

Чтобы оценить степень участия партнеров в создании общего продукта, мы рекомендуем использовать следующую таблицу коэффициентов участия с шагом в 10%.

100/0	90/10	80/20	70/30	60/40	50/50
-------	-------	-------	-------	-------	-------

Сравнивая индивидуальные и итоговую работы, мы, используя предложенную таблицу, достаточно легко подберем соответствующее соотношение. Для работы, выбранной для примера, таким соотношением будет 100/0. То есть, второй участник лишь имитировал свое участие, на самом деле полностью устранившись от создания общего продукта. Почему? Скорее всего оба участника хотели как можно быстрее сделать как можно более качественный рисунок в соответствии с подразумеваемыми критериями, приведенными в Табл.1. При этом, отказываясь от симметричной коммуникации в пользу «качественного» рисунка, партнеры прекрасно понимали, что отстают от содержания задания. Об этом свидетельствует их первоначальная, сознательно искаженная самооценка долевого участия «50/50», впоследствии (уже по результатам обсуждения) измененная на более адекватную «75/25».

Зная экспертную оценку выполненной парной работы и принимая во внимание обозначенную самооценку (в данном случае в качестве самооценки выступает оценка долевого участия) мы можем вывести индекс адекватности самооценки. Для этого мы предлагаем воспользоваться формулой (1).

$$A_c = 100 - |(E_{max} - E_{min}) - (S_{max} - S_{min})|; (1)$$

A_c - индекс адекватности самооценки, выражаемый в процентах;

E_{max} - максимальный балл участия, полученный одним из партнеров по мнению эксперта;

E_{min} - минимальный балл участия, полученный одним из партнеров по мнению эксперта;

S_{max} - максимальный балл участия по результатам самооценки;

S_{min} - минимальный балл участия по результатам самооценки.

Поясним формулу используя пример парной работы.

В соответствии с экспертной оценкой работы, максимальный балл участия, полученный одним из партнеров, равен 100 баллов, минимальный – 0 баллов. Подставляя баллы в формулу получаем:

$$E_{max} - E_{min} = 100 - 0 = 100;$$

Соответственно самооценка (50/50) дает нам следующее значение:

$$S_{max} - S_{min} = 50 - 50 = 0;$$

Подставляя значения в итоговую формулу получаем:

$$A_c = 100 - |100 - 0| = 0;$$

Любое другое отклонение будет меньшей ошибкой, что определяет наименьший индекс адекватности самооценки. Для примера воспользуемся оценкой долевого участия, измененной самими партнерами (75/25). В итоге мы получим:

$$A_c = 100 - |100 - 50| = 50;$$

Поскольку отклонения самооценки от оценки экспертов могут быть как в ту, так и в другую стороны, разность соответствующих значений берется по модулю.

Вспомнив, что анализируемая работа получила максимальную оценку участников исследования (10 баллов) при достигнутом минимальном результате (100/0), мы можем констатировать несоответствие полученной коллегиальной оценки содержанию выполняемого задания. Масштаб этого несоответствия показывает индекс несоответствия коллегиальной оценки работы в паре реальным результатам (формула (2)).

$$H_{oi} = \frac{|E_{oi} - K_{oi}|}{B_{max}} \times 100\%; (2)$$

H_{oi} - индекс несоответствия коллегиальной оценки отдельной работы в паре реальным результатам;

E_{oi} - экспертная оценка отдельной работы в паре;

K_{oi} - коллегиальная оценка отдельной работы в паре;

B_{max} - максимально возможный балл за выполненную работу.

Проиллюстрируем на том же примере. Приняв экспертную оценку результатов работы в паре за минимальные ноль баллов, мы получаем:

$$H_{oi} = \frac{|0 - 10|}{10} \times 100 = 100\%;$$

Как и следовало ожидать, мы получили 100-процентное (или абсолютное) несоответствие оценки реальным результатам.

Выводы. Рассчитывать индексы адекватности самооценки (1) и несоответствия коллегиальной оценки отдельной работы в паре реальным результатам (2) целесообразно в целях усиления интерактивного эффекта. Использовать обозначенные индексы в целях административного управления проблематично. Если только отказаться от анонимности исследования и использовать полученную информацию адресно, выясняя систему симпатий в коллективе (объединение в пары в условиях добровольности выбора), лидерство в паре (по долевному участию), склонность к фальсификации результата (адекватность самооценки), комплиментарность профессионального взаимодействия в коллективе (несоответствие коллегиальной оценки) и т.п. Однако, это не упростит процесс управления, а с учетом обозначенной в начале статьи проблемы «двойного отставания описания объекта от реальности» может неоправданно усложнить его. Тем более, что интерактивный характер мониторинга обеспечивает необходимый результат уже в ходе самого мониторинга. Именно усилению этого результата содействует вычисление индексов, очерченных выше, причем осуществлять эти вычисления целесообразно силами самих участников исследования. В этом случае экспертами выступают сами участники (но уже в результате осмысления итогов своей деятельности), а описание эмоционального восприятия происходящего с использованием языка математики усиливает необходимый эффект.

Тем не менее, учитывая проблемы административного управления, может быть интересен общегрупповой индекс несоответствия коллегиальной оценки отдельной работы в паре реальным результатам. Если мониторинг осуществляется в условиях отдельной образовательной организации (например, общеобразовательной школы), и участвует в нем весь педагогический состав, то для оценки возможных путей повышения качества образовательного процесса может быть полезным знать способность педагогического коллектива адекватно оценивать достижения обучающихся.

Для вычисления искомого индекса нам достаточно усреднить индексы несоответствия коллегиальной оценки отдельной работы в паре реальным результатам в соответствии с формулой (3).

$$HG_{ok} = \frac{\sum_1^n H_{oi}}{N}; (3)$$

HG_{ok} - общегрупповой индекс несоответствия коллегиальной оценки отдельной работы в паре реальным результатам;

$\sum_1^n H_{oi}$ - сумма всех индексов адекватности оценки отдельной работы в паре;

N – количество выполненных работ в паре (число участников исследования, деленное пополам).

Литература:

1. Абылкасымова А.Е., Рыжаков М.В., Шишов С.Е. Модернизация педагогического образования в условиях инновационного развития: стратегические направления // Вестник Федерального государственного

образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина». 2015. С. 7-12.

2. Бурдастых Е.Н., Дмитриева Е.Л. Педагогические условия реализации контрольно-аналитической деятельности в образовательной организации // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. № 3 (51). С. 154-159

3. Веккессер М.В. Оценивание как компонент учебной деятельности в школе // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64(3). С. 53-56.

4. Маралова Е.А., Мачурина Л.Ф. Проблемы эффективности управления развитием образовательного учреждения: социально-рефлексивная компетентность руководителя // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2011. № 4. С. 91-98.

5. Мерманн Э. Коммуникация и коммуникабельность / Пер. с нем. - Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. 296 с.

6. Смирнова С.В. Многомерное образование: к постановке проблемы // Человек. Культура. Образование. 2019. № 2(32). С. 224-237.

Педагогика

УДК - 37.013:371.4

кандидат педагогических наук, доцент Гладченко Виктория Евгеньевна
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир);
аспирант Кабышева Марина Евгеньевна
ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир)

ВЛИЯНИЕ ИДЕЙ Р. ШТАЙНЕРА НА РАЗВИТИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ В РОССИИ В КОНЦЕ 20 ВЕКА

Аннотация. В статье говорится о влиянии идей Р. Штайнера на развитие гуманистической образовательной парадигмы, гуманитарного потенциала образования, а также сохранении идей гуманной педагогики. Выделены условия, способствующие принятию ребенком учебной задачи на познавательно-мотивационной основе в личностно-гуманном педагогическом процессе.

Ключевые слова: гуманистическая образовательная парадигма, гуманитарный потенциал образования, личностно-гуманный педагогический процесс, вальдорфская педагогика.

Annotation. The article refers to the influence of R. Steiner's ideas on the development of a humanistic educational paradigm, the humanitarian potential of education, and the preservation of ideas of humane pedagogy. Conditions have been identified to facilitate the child's acceptance of the educational task on a cognitive and motivational basis in a personal and humane pedagogical process.

Keywords: humanistic educational paradigm, humanitarian potential of education, personal-humane pedagogical process, Waldorf pedagogy.

Введение. Отечественная школа сегодня переживает сложный этап своего реформирования. Достаточно ярко обозначается переход к гуманизации и демократизации школьной жизни. И в первую очередь, это касается отношения к учащимся как к субъектам обучения и воспитания, установления сотрудничества между теми, кто учит, и теми, кто учится. Гуманистические отношения строятся на основе уважения личности ребенка и его права на развитие своего творческого потенциала [1].

Изложение основного материала статьи. Гуманитарное сознание в системе образования становится средством социальной ориентации личности. Актуальность данной проблемы бесспорна. По этому поводу академик Д.С. Лихачев сказал очень образно: «Будущий век должен стать веком гуманитарного мышления или его не будет совсем» [3, с. 57].

Попытку гуманитарного определения образования, и прежде всего педагогического образования, делает в своей работе Ю.В. Сенко. Его исследование посвящено не только анализу гуманитарного потенциала профессионального педагогического образования, но и способам его развертывания. Образование, отмечает автор, предполагает не только освоение учащимися дидактически преобразованного опыта («ставшей» культуры) и развития личности на этой основе, но и сотворение образа мира и своего собственного образа в этом мире [2, с. 11].

Общество той или иной эпохи в зависимости от своего уровня развития, от стоящих перед ним жизненных задач создавало свою школу, свою педагогику, с помощью которых стремилось воспитывать человека по образу своего идеала. А эта школа со своей ограниченной практикой, со своим недоверием к ребенку развивала в нем те возможности, о наличии которых ей было известно. Таким образом, педагогика как наука, и в первую очередь педагогическая практика как формирующая ребенка действительность, не может оставаться ограниченной и в отношении пластичности и безграничности задатков.

Гуманный подход вовсе не означает, чтобы дать полную волю бессмысленному излианию детьми своих потребностей. Речь идет о том, чтобы, с одной стороны, помочь ребенку удовлетворить свои спонтанно возникшие потребности с помощью специально для этого созданной материально-пространственной и микро социальной среды. С другой же стороны, нам следует возбудить в детях целые системы функций и потребностей для развития в них педагогически конкретизированных возможностей.

Ребенок сам идет на встречу с человеком, обществом, несет в себе глобальную и функциональную возможность осваивать человеческую культуру, познавать действительность, становиться человеком. Таким образом, ребенок несет в себе природную страсть познавать мир. Наша задача, лишь обеспечить для него дружественную и гуманную окружающую среду.

В личностно-гуманном педагогическом процессе природные тенденции ребенка находят благоприятную возможность для своего максимального проявления и развития, и это происходит на основе самых жизненных для ребенка форм движения в нем природы, таких как развитие, взросление, свобода. Тем самым, целенаправленное движение задатков, проходящее на грани трудностей, происходит по принципу приглашения их к активности, путем создания побуждающих условий. Гуманное, доверительное, доброжелательное общение, которое строится на уважении личности ребенка, возводится в ранг основы

основ. Таким образом, личностно-гуманный педагогический процесс оказывается психологически более чистым, он не противостоит природному движению ребенка, скорее стимулирует это движение. В такой обстановке здоровье детей, их нервное напряжение находятся, так сказать, в норме. И отклонения в здоровье того или иного ребенка редко можно считать синдромом школы.

Необходимо беречь идеи гуманной педагогики, умножать опыт экспериментальных и творческих поисков в этом направлении. На идею и опыт обучения на содержательных оценках тоже надо смотреть с точки зрения гуманизации педагогического процесса в целом. Гуманная педагогика хрупка, потому что она не имеет прочной процессуальной основы, не закреплена опытом миллионов учителей, не является обычной практикой. Но она и сильна, потому что составляет сокровищницу общечеловеческих ценностей, стержень классического педагогического мышления. Нам необходимо уберечь ее совместными усилиями, реализуя ее принципы в нашей повседневной практике.

В личностно-гуманном педагогическом процессе принятию ребенком учебной задачи на познавательном-мотивационной основе способствуют следующие условия: само внутреннее стремление к развитию и познанию, которое поощряется в нем в педагогическом процессе, а также накопленные имеющиеся знания и опыт, который вселяет в него уверенность в успехе; растущие способности творчески применять уже полученные знания, необходимое количество этих знаний и способов деятельности для того, чтобы на их базе открыть для себя новые знания, получить необходимый опыт; процесс решения задания (коллективный или индивидуальный), способствующий самоутверждению; осмысленное тяготение к развитию, стремление проверить свои силы; ожидаемый результат решения задания в виде волнения, утешения и постижения собственной значимости его труда; общая обстановка утверждения личности ребенка в педагогическом процессе, то, что ребенок находит смысл в этом процессе.

Рудольф Штайнер предлагает с помощью цветов уравнивать настроение детей. Ребенка, который склонен к агрессии и конфликтам, можно поместить в комнату, в которой будут преобладать спокойные цвета, такие как синий, голубой и зеленый, для того чтобы нейтрализовать негативную энергию. Однако педагог предлагает и другой подход к решению этого вопроса, который основывается на способности зрительного восприятия ребенка формировать недостающие противоположные цвета. Таким образом, если поместить возбудимого ребенка в комнату, где будут преобладать красные и оранжевые цвета, то при восприятии красного цвета в сознании будет появляться противоположный зеленый цвет. Именно этот дополняющий цвет, который возникает в зрительных органах ребенка, и будет оказывать сильное влияние на его организм. Поступление таким способом зеленого цвета успокоительно действует на эмоции ребенка. Аналогичные действия можно применять и для апатичных и пассивных детей. Но в этом случае, необходимо чтобы зрительное восприятие сформировало яркие цвета, такие как красный и оранжевый, для этого достаточно окружить апатичного ребенка предметами синего и сине-зеленого цвета.

Большое влияние на развитие гуманистической образовательной парадигмы оказали идеи Р. Штайнера, в частности, вальдорфская педагогика. Педагог большое внимание уделял не только воспитанию ребенка, но и его окружающему пространству. По мнению педагога, детей с различным темпераментом должна окружать различная обстановка. То есть, ребенок, который подвержен раздражению, будет себя комфортно чувствовать в помещении с определенной обстановкой, в то же время спокойному ребенку будет некомфортно в этой же обстановке. При работе, необходимо все учитывать, начиная от цвета стен и игрушек в комнате и заканчивая одеждой, которую носит ребенок.

На развитие ребенка большое влияние оказывают эмоции, которые он получает из окружающего мира, – это ласковые лица и улыбки воспитателей, любовь и забота родителей. Для ребенка важно находиться в атмосфере любви, для того чтобы подражать здоровым примерам. Не следует при ребенке совершать поступки, о которых в последствие придется говорить «так делать нельзя».

Способность ребенка к подражанию становится заметна тогда, когда он повторяет изображения букв и предметов задолго до того, как начинает понимать их значения. Рудольф Штайнер предлагает поддерживать стремление ребенка к подражанию и с помощью этого заниматься развитием речи, так как лучше всего ребенок учится говорить, когда слушает. Этот принцип широко применим и в настоящее время в воспитании детей младшего возраста, когда для общения с малышом используются различные потешки, поговорки, песенки и сказки.

В более старшем возрасте ключевым моментом в воспитании является способность следовать авторитету. Под воздействием естественного, не навязанного авторитета происходит формирование привычек, склонностей, совести и добродетели.

Многие педагоги, студенты, родители были в восторге от идей Рудольфа Штайнера, так как вальдорфская педагогика позволяла создать школу мечты, свободную, самоуправляемую, которую любят дети и родители, а обучение сделать живым, интересным, ориентированным на ребенка. Но были и вопросы, которые вызвали напряженность, например, слабая проработанность связей вальдорфской педагогики с педагогическими и психологическими достижениями российской и мировой культуры.

В процессе распространения вальдорфской педагогики первые российские педагоги были, по сути, учениками своих более опытных зарубежных коллег. Поэтому необходимость адаптации вальдорфской педагогики под российскую культуру и образовательную традицию появилась значительно позже. И уже к середине 90-х годов возникли некоторые сомнения в том, что вальдорфская школа может обеспечить государственный стандарт образования. Появлялись мнения, что это школа с хорошей доброй атмосферой, но там мало чему учат. Помимо проблем внутреннего характера (отношение внутри коллектива, взаимоотношения с родителями и властями и пр.) на школах отражалась сложная ситуация в стране в целом. Сложное финансовое положение, политическая и духовная нестабильность способствовали тому, что общество стало относиться ко всем инновациям с опаской. Появилось понимание того, что вальдорфское движение в России пока не будет широко распространено. Но, то малое, что удалось сохранить, необходимо адаптировать к российской действительности.

К концу 20 века вальдорфские школы столкнулись с важным испытанием – первым выпуском, так как оценка работы школы напрямую зависела от количества выпускников, поступивших в вузы. Первые выпускники Московской свободной школы без проблем поступили в престижные вузы. Но, не смотря на неплохие результаты выпускников, следует отметить, что вальдорфское движение в России было приостановлено.

На данный момент в России существует около трёх десятков вальдорфских школ, а также некоторые вальдорфские учреждения лечебно-вспомогательного типа. К сожалению, не все они процветают. Школы сталкиваются с различными трудностями, как то: нехватка денег, проблемы с властями и помещениями, внутренние конфликты учителей, проблемы с детьми и родителями. Также прошел первый восторг от вальдорфской педагогики в среде управления образованием. В регионах, как правило, вальдорфским школам не мешают, но и не помогают.

Что касается учебных программ, то здесь можно отметить, что вальдорфская школа обеспечивает необходимый уровень обычной школы, и к этому прилагается еще много плюсов. Однако непосвященным людям часто кажется, что вальдорфская школа – это место, куда берут проблемных детей, которые больше нигде учиться не могут.

Таким образом, опыт первых российских вальдорфских школ весьма неоднозначен, как и отношение российской общественности к Штайнеровской педагогике. Есть определенные трудности, но есть и пути их решения. Необходимо стабилизировать и развивать, повышать результативность уже существующих школ, разрабатывать содержание образования, решать экономические, кадровые и внутренние вопросы. И тогда снова можно выйти во внешний мир, но уже в новом качестве и с новым опытом.

Особое значение также имеет проходящая в России с 2000 года реформа образования. Некоторые ее направления перекликаются с идеями Рудольфа Штайнера, в частности: разгрузка учебного материала, усиление иностранных языков в школе (начало их изучения с младших классов), дифференциация обучения в старших классах, рост влияния вариативного и личностного подхода в образовании, усиление кооперации школы и родителей. Поэтому, несмотря на определенные трудности, вальдорфская школа в России начинает быть успешной, сильной и востребованной, уверенно сочетая в себе Штайнеровские наработки и традиционные педагогические направления.

Вальдорфская педагогика занимает среди других инновационных начинаний особое место, так как представляет педагогическую традицию, существующую в Европе и за ее пределами уже более восьмидесяти лет и обладающую огромным практическим опытом, притом опытом интернациональным. Вальдорфская педагогика явление не сугубо немецкое или европейское, за ней стоит общечеловеческий культурный импульс, актуальный именно для нашего времени. Школы Штейнера представляют собой сегодня один из вариантов гуманной школы и уже только поэтому у нее многому можно и нужно учиться.

Не так давно ряд вальдорфских школ объединились в Ассоциацию вальдорфских школ России, цель которой способствовать повышению квалификации учителей, разрабатывать и согласовывать учебные планы и представлять движение перед общественностью. Так что можно сказать, что вальдорфская педагогика у нас в стране является пусть скромным, но все же заметным инновационным движением.

Выводы. Таким образом, вся история педагогики и образования свидетельствует о том, что все, что создавалось вначале альтернативно, со временем проникает во все структуры образовательных процессов. И стоит только проанализировать свободные школы Рудольфа Штейнера и станет очевидным, как действует феномен образовательного импульса как за рубежом, так даже и в нашей стране.

Литература:

1. Валеев А.А. Вальдорфская педагогика и ее реализация в практике школы: Методические рекомендации для студентов педагогических вузов по истории образования и педагогической мысли. – Казань: ТГПУ, 2006. – 50 с.
2. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М., 2000
3. Филиппов В.Т. Образование для новой России // Высшее образование в России. 2000. № 1.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Текст] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.
5. Штейнер Р. Познание человека и учебный процесс / Пер. с нем. Д.Виноградова. – М.: «Парсифаль», 1998. – 128 с.

Педагогика

УДК: 378.2

адъюнкт Гуз Ольга Михайловна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский университет министерства внутренних дел России» (г. Санкт-Петербург);

кандидат педагогических наук Елесина Ирина Геннадьевна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский университет министерства внутренних дел России» (г. Санкт-Петербург)

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НАРОДНЫХ ДРУЖИННИКОВ КАК ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена проблематике активизации учебно-познавательной мотивации слушателей курсов подготовки народных дружинников на базе образовательных организаций системы МВД России. В статье автор приводит результаты сравнительных показателей уровня полученных знаний в периоды до проведения экспериментальной работы и внедрения экспериментальной программы и после. Так же на основе показателей своих исследований автор приходит к выводу об эффективности методов практико-ориентированного обучения в процессе активизации учебно-познавательной мотивации учащихся.

Ключевые слова: мотивация, учебно-познавательная мотивация, методы практико-ориентированного обучения, экспериментальная программа, учащиеся.

Annotation. The article is devoted to the problem of activation of educational and cognitive motivation of students of training courses of national vigilantes on the basis of educational organizations of the Ministry of internal Affairs of Russia. In the article, the author presents the results of comparative indicators of the level of knowledge acquired in the periods before the experimental work and implementation of the experimental program and after. Also, based on the indicators of his research, the author comes to the conclusion about the effectiveness of practice-oriented teaching methods in the process of activating the educational and cognitive motivation of students.

Keywords: motivation, educational and cognitive motivation, practice-oriented learning methods, experimental program, students.

Введение. Проблема активизации учебной мотивации у обучающихся любых образовательных организаций, а особенно образовательных организаций системы МВД России является приоритетной по настоящее время. Говоря о проблематике обучения народных дружинников в образовательных организациях МВД России и мотивации слушателей курсов подготовки народных дружинников к учебно-познавательной деятельности по нашим исследованиям (теоретическим и эмпирическим) в большей мере сопряжена с элементарным отсутствием у слушателей понимания своей общественно-профессиональной идентификации по отношению к той деятельности для которой они поступают на курсы и нехваткой практических знаний. Говоря об исследованиях в области вопросов мотивации учащихся, необходимо сразу обратить внимание на ряд вопросов.³ Итак, в первую очередь это вопрос о том, что такое мотив, во-вторых это вопросы возникновения мотивов к обучению и в-третьих какие факторы влияют на процесс активизации учебно-познавательной мотивации обучающихся. Как раз такую тематику вопросов в отношении слушателей курсов подготовки народных дружинников в системе образовательных организаций МВД России еще ни один исследователь широко не освещал. Данным обстоятельством и обусловлена актуальность нашего исследования.

Изложение основного материала статьи. Говоря о мотивах деятельности личности, необходимо отметить две взаимосвязанные стороны в поведении человека. Во-первых, это операциональная сторона деятельности личности, которая включает в себя операции мышления, восприятия и принятия решений для решения конкретной задачи и достижения определенной цели. Во-вторых, это сторона побудительных начал в поведении личности⁴ которая отвечает за проблемы постановки цели.

Исходя из особенностей этих двух поведенческих начал важно подчеркнуть, что внутренние, врожденные системы мотиваций у каждой личности постоянно сталкиваются с проблемами желания и необходимости, что-либо делать и к чему-то стремиться. Значит, разрешить данные противоречивые начала возможно только при помощи четкого контроля и правильно организованного процесса обучения, воспитания и самовоспитания. Организационно-грамотное обучение и воспитание предоставит возможность воплотить на процессы совершенствования, развития и корректировки систем мотивации личности, и позволить сформировать новые внутренние потребности к новым знаниям, труду, выполнению моральных и нравственных норм. В результате такой формации личность приобретет новую внутреннюю необходимость к участию в той деятельности, которую необходимо выполнить. Такой психологический механизм обуславливает возникновение так называемого явления «Разумного эгоизма», при котором личность начинает приносить пользу другим, считая при том, что данная деятельность является полезной, удобной и желательной для нее⁵.

Говоря об самой учебной мотивации, данное понятие в библиографических источниках определяется как «частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность»,⁶ которая имеет ряд характерных особенностей:

1. Данная мотивация зависит от образовательной системы и образовательной организации где личность проходит обучение;
2. Мотивация зависит от самой организации образовательного процесса;
3. Мотивация будет зависеть от субъективных особенностей самого обучающегося (гендерные особенности, возрастные особенности, способности и интеллект);
4. Мотивация будет зависеть от особенностей самого преподавателя в плане его отношения к учащимся и к своей деятельности в общем;
5. Мотивация будет зависеть от самой специфики учебной дисциплины.⁷

И наконец учебно-познавательные мотивы являются ведущими в шкале факторов, которые определяют продуктивность дидактического процесса и оказывают влияние на качество и интенсивность внимания, запоминания и само понимание предлагаемого материала.⁸ Под учебно-познавательной мотивацией исследователями подразумевается особый вид мотивации личности учащегося, которая обеспечивает ей активность позиций как субъекту обучения.⁹

Ведя речь в дальнейшем о факторах, влияющих на процесс активизации учебно-познавательной мотивации обучающихся необходимо отметить, что в процессе активизации учебно-познавательной деятельности учащегося, у последнего происходят сознательные личностные видоизменения, при которых личность как учащийся усваивает определенный социальный опыт и преобразует данный приобретенный опыт таким образом, что он сливается с личным опытом учащегося. Если учебно-познавательная мотивация учащегося достигает высокого уровня, то это сказывается на уровне развития когнитивных (представления об учебе и личной познавательной деятельности), регулятивных (желание к совершенствованию своей работы) и личностно-смысловых (ориентация на знания как на личные ценности) начал. В данном случае для учащегося

³ Квин В. Прикладная психология / В. Квин. - Питер, 2000. С. 186

⁴ Кроль В. М. Психология и педагогика / В.М. Кроль. - М.: Высшая школа, 2011. - 319 с.

⁵ Кашко Т.В. Активизация учебно-познавательной мотивации курсантов старших курсов в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин. Диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Кашко Татьяна Васильевна. - Елец, 2016. – С. 17.

⁶ Вербицкий А.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. - С. 79-80.

⁷ Вербицкий А.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. - С. 84

⁸ Кашко Т.В. Активизация учебно-познавательной мотивации курсантов старших курсов в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин. Диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Кашко Татьяна Васильевна. - Елец, 2016. – С. 22

⁹ Кашко Т.В. Активизация учебно-познавательной мотивации курсантов старших курсов в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин. Диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Кашко Татьяна Васильевна. - Елец, 2016. – С. 23.

не существует разделения на нужные и ненужные дисциплины. В случае высокого уровня учебно-познавательной мотивации учащийся находит в каждой дисциплине существенные для себя ценностные основы и поэтому стремится овладеть максимально возможным количеством материала. Поэтому очень важно в процессе обучения найти тот фактор, тот важнейший компонент, который позволит сделать процесс активизации учебно-познавательной мотивации учащихся эффективным.

Проводя исследования в отношении процесса подготовки народных дружинников в системе образовательных организаций МВД России, мы попытались найти тот самый фактор, детерминант, который бы позволил значительно повысить уровень учебно-познавательной активности слушателей. Исходя из анализа уровня подготовленности слушателей курсов подготовки народных дружинников до момента внедрения в процесс обучения нашей экспериментальной программы, были выявлены достаточно низкие показатели знаний среди выпускников. По различным направлениям, подготовки народных дружинников на базе образовательных организаций системы МВД России данные опроса слушателей, составивших контрольную группу, указали на то что из 72 человек нормативную базу освоило меньше половины, а в частности 32 человека и в равной мере по двадцать человек не знали норм права или были не уверены в своих знаниях. В других направлениях, таких как владение боевыми приемами борьбы, навыки медицинской подготовки, физическая подготовка и психологическая подготовки для работы с населением показатели были так же очень низки. Данные опроса представлены в диаграмме 1.

Следовательно, и сам уровень учебно-познавательной мотивации у данных слушателей оставлял желать лучшего.

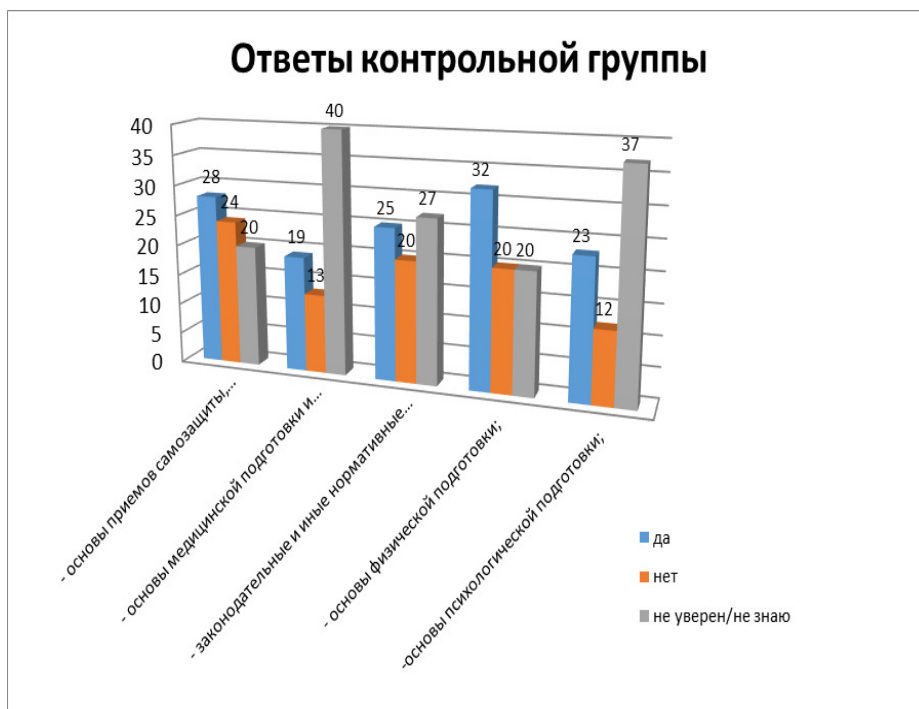


Диаграмма. 1. Результаты анкетного опроса направленного на определение уровня подготовки выпускников по различным направлениям

Исходя из анализа проблематики процесса подготовки слушателей курсов народных дружинников в системе образовательных организаций МВД России, нами была предложена экспериментальная программа, которая в своем содержании была направлена на использование в обучении методов практико-ориентированного обучения.

Экспериментальная программа совершенствования профессиональной подготовки народных дружинников на основе практико-ориентированных методов обучения была реализована в процессе опытно-экспериментальной работы в 2019 учебном году на базе СПб ОО "Красносельская народная дружина". В качестве экспериментальной группы были выбраны 72 добровольца, подавшие заявки для прохождения программы подготовки и дальнейшего вступления в народную дружину для обеспечения охраны общественного порядка.

Методы практико-ориентированное обучения в своей основе полагаются на сопряжение образовательного процесса с практической деятельностью. Тематика такого подхода позволяет создавать для учащихся условия реальной практической профессиональной деятельности, при которых приобретаемые профессионально значимые знания умения и навыки позволяют учащемуся осознать в полной мере свою профессиональную идентификацию, что в дальнейшем формирует настоящего специалиста-профессионала.

В ходе исследовательской работы практико-ориентированные методы обучения позволили слушателям экспериментальной группы, которая была создана практически в том же количественно-качественном составе, получить более высокий уровень знаний по направлениям подготовки на базе образовательной организации системы МВД России по сравнению со слушателями контрольной группы. Полученные в процессе обучения знания, умения и навыки выпускники оценили как достаточные 96% опрошенных, 2% респондентов посчитали, что пройденный курс недостаточен для вступления в народную дружину и патрулирования улиц и 2% респондентов были уверены, что пройденный ими курс не содержал равным счетом никаких знаний и не прививает ни навыков, ни умений. То есть практико-ориентированные методы

обучения показали свою эффективность. Сравнительные показатели итоговой оценки слушателей представлены в диаграмме 2.

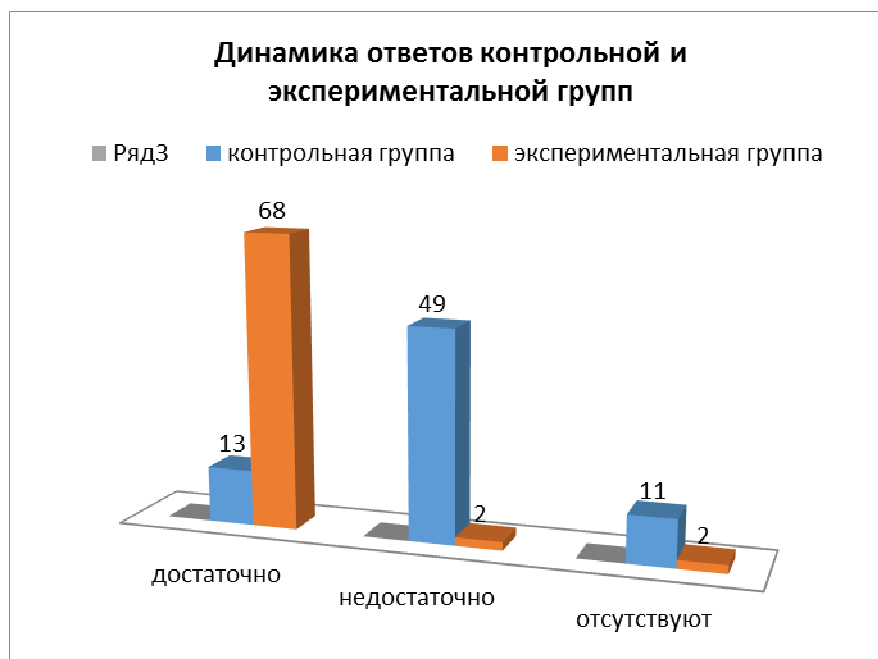


Диаграмма 2. Итоговая оценка респондентов своего уровня подготовленности к правоохранительной деятельности

Выводы. Использование в образовательном процессе подготовки народных дружинников на базе образовательных организаций системы МВД России, методов практико-ориентированного обучения в значимой мере способствуют эффективному развитию мотивационных начал у учащихся за счет развития у обучающихся вариативности практического мышления, наглядности и комбинированности активным форм обучения.

Так же важно отметить, что дружинники, освоившие курс подготовки на базе образовательной организации системы МВД по программе практико-ориентированного обучения, по сравнению с выпускниками предыдущего набора имели более высокую учебно-познавательную мотивацию, в силу того, что учебный материал представляемый в процессе обучения рассматривался учащимися в проблемно-игровой форме практической ориентации, что очень значимо для процесса обучения проходящего в сокращенные по сравнению с другими видами обучения на очных отделениях временные сроки.

То есть народные дружинники как будущие правоохранители стали четко понимать сущность своей будущей общественно-значимой правоохранительной деятельности. Слушатели научились более реально оценивать свои способности и возможности. Стали приводить более точные характеристики в своих ответах. Данное обстоятельство имеет очень важное значение и говорит о сознательно-положительном отношении учащихся к предстоящей деятельности правоохранителя и правозащитника, к себе, как ее представителю власти.

В итоге, когда личность начинает понимать значимость и важность того что ей предстоит в результате обучения, она и с гораздо большим, перспективным интересом включается в данный процесс.

Литература:

1. Вербцкий А.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А.А. Вербцкий, Н.А. Бакшаева. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 200 с.
2. Квин В. Прикладная психология / В. Квин. - Питер, 2000. – 560 с.
3. Кроль В.М. Психология и педагогика / В.М. Кроль. - М.: Высшая школа, 2011. – 319 с.
4. Кашко Т.В. Активизация учебно-познавательной мотивации курсантов старших курсов в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин. Диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Кашко Татьяна Васильевна. - Елец, 2016. – 171 с.

Педагогика

УДК: 379.8

кандидат педагогических наук, доцент Гулевич Татьяна Михайловна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ПЕДАГОГИКА ПРИКЛЮЧЕНИЙ: ВЗГЛЯД СКВОЗЬ ПРИЗМУ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Креативные формы досуговой деятельности располагают колоссальными возможностями. А влияние явлений приключенческого характера, как инновационного направления в плане социализации подростков, огромно при умелой педагогической организации досуга.

Автор статьи рассматривает актуальные аспекты применения технологий педагогики приключений при формировании способностей взаимодействовать, овладевая при этом, широким спектром социального опыта. Однако, далеко не полностью используется потенциал приключенческих игр в плане овладения подростками разнообразными социальными ролями и повышения своего социального статуса.

Ключевые слова: педагогика досуга, приключения, технологии, социализация, подростки, социальный опыт, социальные роли, статус.

Annotation. Creative forms of leisure activities have enormous opportunities. And the impact of adventure phenomena, as an innovative direction in terms of socialization of adolescents, is huge in the process of skillful pedagogical organization of leisure. The author of the article considers the actual aspects of the application of technologies of adventure pedagogy in the formation of the ability to interact, while mastering a wide range of social experience. However, the potential of adventure games is not fully used in terms of mastering various social roles for teenagers and increasing their social status.

Keywords: leisure pedagogy, adventure, technology, socialization, teenagers, social experience, social roles, status.

Введение. Динамичность и мобильность нашего жизненного пространства, деловая компетентность стали неотъемлемой частью современной жизни. Мы, не задумываясь, используем практицизм, и, как следствие, обедняется наша эмоциональная сфера, усиливаются нагрузки на психику. В связи с этим особое значение приобретает стремление, направленное на поиск форм социальной защищенности, на восстановление сил для последующей активной деятельности.

Наверное, каждый человек хотя бы один раз задумывался над тем, что придает смысл жизни и деятельности людей, помогает им объединяться. И здесь на первое место, в полной мере, выходит сфера бытия человека – сфера досуга.

Смена ценностных ориентаций социального положения многих слоев и групп населения в плане организации разумного досуга, становится тем стержнем, вокруг которого группируются здоровые силы современного общества.

В силу этой доминирующей здоровьесберегающей потребности необходимым условием для каждого индивида является усиление функции самосовершенствования. Объясняется это тем, что правильная организация свободного времени выступает важной предпосылкой для всестороннего развития личности, расширяет пространство для личностного роста. Не будет преувеличением отметить тот факт, что в современных социокультурных условиях особое значение приобретает фактор мировоззрений самой личности.

Если цели и ориентиры взрослой части социума, в плане организации собственного досуга, более или менее конкретны, то свободное время подростков, не организованное должным образом, может превратиться в силу, деформирующую их сознание и поведение.

Использование свободного времени подростками является своеобразным индикатором культуры, круга духовных потребностей и интересов личности. Здесь не может быть никаких пробелов. Пустота заполняется либо добрыми делами, либо асоциальным поведением.

В фокусе многочисленной плеяды исследователей находилось и находится решение проблем самоопределения в подростковом возрасте, т.к. у подростков возникает потребность изменить образ своей жизни. Поиск своего «образа Я» усиливает ориентацию подростка на группу сверстников, порождает, по мнению Д.И. Фельдштейна, жажду общения, стремление найти признание собственной значимости [7, с. 35].

Подростки страстно желают избежать чувства одиночества и неприкаянности, реализовать имеющиеся у них интересы, а также проявить свои способности и возможности. В этих условиях весьма актуальной становится роль специалистов, способных заинтересовать подростков, профессионально организовать их досуг.

Растущее внимание общественности к социально-полезной организации подросткового досуга определяется стремлением разрешить вопрос о соотношении направленной социализации и стихийного воздействия различных форм культурно-досуговой деятельности.

Сегодня проблема организации подросткового досуга является одной из самых социально значимых, потому что свободное притягательное общение, усвоение социальных норм, проявление инициативы, созидательность формируют у молодежи умения успешно решать задачи самореализации, самоактуализации и социализации.

Вызывает обеспокоенность низкая масштабность сферы влияния досуговых учреждений на формирование у подростков аксиологической культуры.

Выбранная нами тема является предметом оживленных дискуссий, т.к. позволяет раскрыть наиболее актуальные моменты позитивного воспитательного потенциала досуговой педагогики.

Важнейшие составляющие наследия педагогов, психологов и представителей медицины (А.А. Дубровский, В.А. Караковский, С.А. Касьянова, А.А. Микулин, Н.Е. Щуркова) послужили базисом для более комплексного исследования взаимосвязи социальных и педагогических факторов в процессе организации подросткового досуга.

В работах Б.А. Грушина, Г.П. Орлова, Э.В. Соколова, Б.А. Трегубова и других, посвященных непосредственно анализу свободного времени подростков, на основе противоречий и вызовов современности, характеризуется оптимальное совершенствование досуговой сферы как части свободного времени.

Основополагающим фактором исследований А.В. Мудрика, Ю.А. Стрельцова, В.Т. Лисовского, Е.И. Смирновой выступило изучение поведения подростков в разнообразных видах досуга.

Весьма примечателен и тот факт, что в отечественных и зарубежных исследованиях существует достаточно много работ, раскрывающих влияние досуга на социализацию подростков. Вопросам жизнедеятельности юного поколения и социального воспитания как целостного процесса посвящены труды В.И. Загвязинского, В.Н. Гурова, В.Г. Бочаровой, Л.Е. Никитиной.

Наибольший интерес у нас вызвала статья Козыревой Татьяны Владимировны «Приключения для подростков и молодежи в пространствах стихийной социализации: возможности и опасности», в которой автор рассматривает явления приключенческого характера, которые формируют у подростков опыт общения с окружающим миром [2].

На сегодняшний день существует много исследований, посвященных поискам оптимального варианта организации досуга подростков, но научно-методической литературы, отражающей применение практико-ориентированных педагогических технологий для креативной социализации явно недостаточно.

Также наблюдается противоречие между существующей потребностью общества в личности, умеющей успешно социализироваться в социум и слабым использованием педагогического потенциала игровых форм досуга.

Поэтому мы решили сделать акцент на применении технологий педагогики приключений.

Научная новизна проблемы нашего исследования обусловила необходимость изучения внедрения в сферу молодежной политики всей гаммы технологий педагогики приключений, как авангарда креативного досуга.

Изложение основного материала статьи. Ссылаясь на исследования, проведенные В.Н. Дружининым и А.Н. Лук, одним из важнейших условий для формирования познавательного досуга, мы отмечаем неформальность развивающей среды.

Креативно-досуговая деятельность обладает значительным педагогическим потенциалом, т.к. в ней формируются и совершенствуются такие личностные качества подростков, как творческое мышление, коммуникативность, любознательность, воображение, трудолюбие, умение взаимодействовать в коллективе, социальная активность.

Особый интерес для нас представляет теория В.А. Воловика, в которой автор определил уровни досуговой деятельности: начальный и конечный. Изучив данную теорию более предметно, мы пришли к выводу, что досуг, являясь нерегламентированной средой, интенсивно формирует творческую индивидуальность.

Одной из предпочитаемых подростками форм организации досуга является авантюрное похождение, интересное, занимательное происшествие, что выступает своеобразным компонентом удовлетворения потребности в общении и апробации новых социальных ролей.

Процесс освоения ролевых моделей подростками происходит с помощью современных форм досуга – квестов, флешмобов, реконструкции исторических событий, ролевых игр по литературным сюжетам, флайбординга, вулкано-бординга, паркура на батуте, кайтвинга, парка развлечений и др. Можно сказать, что основополагающим фактором такого активного досуга является признак статусности.

В русле современных представлений инновационной досуговой формой считается квест, сочетающий в себе элементы мозгового штурма, тренинга и игры.

Это своеобразная приключенческая управляемая виртуальная игра с одним или несколькими героями. Участники погружаются в воображаемый мир, который максимально приближен к реальному времени. Основная задача играющих это решение головоломок и задач, которые требуют быстроты реакций, стремительных действий для достижения результата. Подростки с удовольствием участвуют в квестах, т.к. им интересно, у них снижается эмоциональная напряженность, ребята отвлекаются от обыденной жизни. Весьма примечателен и тот факт, что через данное приключение у подростков развиваются способности согласовывать свои действия с окружающими, умения договариваться, слушать и слышать, соотносить свои желания с правилами игры.

Особого внимания заслуживает еще одна инновационная форма досуга – косплей, которая становится все более и более популярной. Это своеобразная «костюмированная игра», сходная с маскарадом. В процессе подготовки к участию в коспле, необходимо создать свой собственный образ, фокусируясь на выбранном персонаже, детально проработать наряд, обувь, аксессуары и атрибуты. Благодаря свободе самовыражения, подростки могут идентифицировать свою индивидуальность и талант перевоплощения, продемонстрировать свое творчество. И самое главное, на наш взгляд, ребята становятся частью коллектива, ведь косплей коллективная игра, в которой осуществляется взаимообмен и взаимообогащение, повышается статус каждого из участвующих.

На наш взгляд, такие досуговые увлечения постепенно трансформируются в особый культурный код, объединяют ребят по интересам, и тем самым способствуют процессу социализации. При определении значимости креативного досуга, важно обозначить его значение в качестве одного из главных средств формирования личностных качеств подрастающего поколения.

Благодаря играм – приключениям у педагогов есть возможность решить социальные задачи: снижение негативных проявлений у подростков в процессе межличностных взаимоотношений, моделирование определенных социальных ролей, развитие ценностных качеств.

Одним из аспектов педагогики приключения является одновременное воздействие на такие компоненты личности подростков, как когнитивный, эмоциональный, поведенческий.

Применительно к исследуемой проблеме важно подчеркнуть, что от того, как проводят свое свободное время ребята, какие виды досуговых услуг им предлагает современная творческая индустрия, в конечном итоге зависит эффективность учебной и будущей профессиональной деятельности.

Подростки, в силу своего возраста и отсутствия жизненного опыта, не способны справиться с большим объемом поступающей информации. Они только учатся выстраивать логические схемы и улавливать причинно-следственные связи.

Свойственные подросткам такие поведенческие реакции, как категоричность суждений, стремление к взрослости, бравада своей мнимой самостоятельностью, только резче подчеркивают маргинальность подростковой социализации.

Подростковый максимализм, критический склад ума, негативизм делают подростков социально противоречивой частью общества и в тоже время они являются наиболее уязвимой в социальном плане группой.

Существенный разрыв можно наблюдать между неувоенными подростками социальными ролями и стремлением брать на себя самостоятельное решение разнообразных вопросов.

Подростки стремятся познать логику социальных явлений, с каждым годом у них нарастает способность к абстрактному мышлению. Значимое место в общей структуре мышления занимает формирование творческого мышления.

Подростковый возраст отличается и перестройкой психологических структур. Ребята стремятся к активным действиям, их не удовлетворяют занятия созерцательного характера и, как следствие, возрастает желание заниматься такими видами деятельности, которые требуют творческого напряжения.

В своей статье «Социализация подростков в сфере досуга», опубликованной в журнале «Молодой ученый», автор Чучина Н.Н. вполне резонно отмечает, что могучим стимулом для расширения интересов, для созидания, для расцвета способностей подростков выступает именно досуг [10].

Приобретая социальный опыт в процессе жизнедеятельности, подростки усваивают нормы и культурные ценности общества, образцы поведения, включаются в социальную практику.

Следующей характерной особенностью досуговой деятельности является зона активного общения, в которой ребята имеют возможность выступать в разнообразных социальных амплуа.

Вовлекая подростков в досуговую деятельность, мы имеем прекрасную возможность сформировать у них позитивную Я-концепцию. Но нельзя забывать, что сам досуг не является показателем каких – либо ценностей. Только при умелой организации творческой деятельности досуг станет мощнейшим стимулом для развития личности.

При оценке влияния досуга на социализацию подрастающего поколения, мы разделяем мнение Сергеевой В.П. о том, что приключенческий досуг, как инновационное, интерактивное направление еще не сформировалось как социально-педагогическое и находится в стадии детального изучения [8, с. 129].

Что касается практики приключений, мы считаем, что в ней заключен обширный потенциал для развития личности. Следовательно, данные увлечения могут использоваться педагогами в воспитательном процессе, несмотря на то, как справедливо отметила Т.В. Козырева, что происхождение этих занятий «непедагогическое» [2].

Рассматривая процесс воспитания в контексте педагогики приключений, подчеркнем особую значимость субъективных переживаний новизны, приобретения нового социального опыта.

О.В. Миновская убедительно доказывает, что педагогика приключений всегда предусматривает ситуации, в которых укрепляется связь между внешними и внутренними эмоциональными переживаниями. А совместное преодоление ребятами тех или иных трудностей является важным элементом системы налаживания более близких отношений, создает более неформальную атмосферу, разрушая тем самым коммуникационные барьеры [5, с. 3].

Осуществляя поиск новых форм для успешной социализации подростков, педагогам крайне важно избегать ошибок в организации и проведении разнообразных досуговых мероприятий и не нанести вред физическому и психическому здоровью ребят.

В контексте нашего исследования заслуживает внимания позиция Козыревой Т.В., которая убедительно доказывает наличие опасности для подростков в увлечениях играми приключенческого характера [2].

Именно в таком смысле Т.В. Козырева акцентирует мысль о том, что ребята, испытывая удовольствие от игры, могут попасть в психологическую зависимость от игрового пространства и, как следствие, может возникнуть желание уйти от реальности в иллюзорный мир [2].

Этот постулат обосновывает вывод о том, что необходимо, освоив технологию педагогики приключений, умело и творчески применять оптимальные средства, формы и методы организации подросткового досуга в зависимости от обозначенных задач, с целью эффективного достижения позитивной социализации воспитанников.

В педагогическом плане отдельный акцент ставится на такой основополагающий факт, как совместное творчество, которое реализуется не в беседах и разговорах, а в предметной деятельности. В этом отношении перед педагогом стоит задача вовлечь ребят в разнообразное социально значимое творчество и так их стимулировать, чтобы они объединились и сплотились в полноценный коллектив.

При определении значимости использования технологий педагогики приключений, на наш взгляд важно обозначить тот факт, что она имеет мощную когнитивную основу, нацеленную на сплочение и объединение подростков, на овладение обширным спектром социального опыта.

Выводы. Главной задачей социального воспитания является разрешение проблем саморазвития подростков, расширение границ свободы подрастающей личности в плане самостоятельности, самоконтроля, практических умений.

Педагогику всегда интересовала полезная позитивная деятельность человека, которая служит своеобразным средством разрядки энергии. В качестве такой полезной деятельности педагогика приключений рассматривает организацию креативного досуга, который обладает огромным социально-педагогическим потенциалом и помогает подросткам раскрыть свои непознанные возможности, освоить социально-одобряемые формы поведения.

Весьма полезными для нашего исследования были содержательная характеристика приключений, сформулированная О.В. Миновской, в частности как ситуация взаимодействия воспитанника с миром и с самим собой, переживающего при этом новизну и силу внешних обстоятельств [6, с. 122].

Досуговые занятия приключенческого характера тесно связаны с экстремальными видами спорта и пронизаны мощной социализирующей силой. На данных занятиях обыгрываются различные социальные ситуации, которые впоследствии становятся основой для взросления, формируют умения принимать на себя ответственность за других, тем самым укрепляя дружеские отношения. Подросток, принимая участие в занимательном происшествии, интересно проводит свое свободное время, общается к здоровому образу жизни, отвлекаясь от пагубного влияния улицы.

На основании вышесказанного логично предположить, что технологии педагогики приключений могут интегрироваться в воспитательные программы образовательных учреждений, так как позволяют сформировать у подростков социокультурные компетенции.

Подводя итог, следует отметить педагогический эффект приключений как формы воплощения идей социального воспитания.

Литература:

1. Гришина А.А. Досуг в обществе потребления: основные тенденции восприятия // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. СПб: Изд-во СПбГУКИ, 2013. С. 77
2. Козырева Т.В. Приключения для подростков и молодежи в пространствах стихийной социализации: возможности и опасности // Гуманизация образовательного пространства: материалы международной научной конференции. – М.: Издательство «Перо». 2016. С. 543
3. Мацукевич О.Ю. Теоретико-методологические основы ресоциализации личности в условиях социально-культурной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.05 / О.Ю. Мацукевич. Москва, 2013. - 52 с.
4. Миновская О.В. Городское приключение в воспитании учащейся молодежи: учебно-методическое пособие. Кострома. - 2012. - 128 с.

5. Миновская О.В. Приключение как внешкольная практика образования и детского досуга // «Дополнительное образование и воспитание». - 2011. - №11 - С. 3.
6. Миновская О.В. Приключение как инновация в воспитании учащейся молодежи // «Современные наукоемкие технологии». - 2011. - № 1 - С. 122-124.
7. Психология современного подростка / Под ред. Д.И. Фельдштейна - М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
8. Сергеева В.П. Информационные технологии: эффективные или разрушительные изменения в образовании? // Инновации в образовании. - 2013. - №11. - С. 127-132
9. Соколов Р.В. Привлечение населения к организации досуга детей и подростков по месту жительства / Р.В. Соколов - М.: Высшая школа, 2010. – 120 с.
10. Чучина Н.Н. Социализация подростков в сфере досуга // Молодой ученый. - 2016. - №18. - С. 465-475.

Педагогика

УДК: 37.00

доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики Гуляев Владимир Николаевич

Федеральное государственное военное образовательное учреждение военного образования
«Военный университет» МО РФ (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Шутько Дмитрий Васильевич

Федеральное государственное военное образовательное учреждение военного образования
«Военный университет» МО РФ (г. Москва);

адъюнкт кафедры педагогики Разуваев Дмитрий Сергеевич

Федеральное государственное военное образовательное учреждение военного образования
«Военный университет» МО РФ (г. Москва)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО СРЕДСТВАМИ МЕТОДА УПРАЖНЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается метод упражнения, как один из наиболее эффективных в воспитании военнослужащих, посредством которого у них формируются практические умения и навыки профессиональной деятельности. Раскрываются основные приемы и средства, в которых он эффективно применяется. Описаны процессы формирования навыков и привычек.

Ключевые слова: метод упражнения, воспитание военнослужащих, правильные привычки поведения, педагогические методы воспитания, навыки.

Annotation. The article considers the method of exercise as one of the most effective in the education of military personnel, through which they form practical skills and professional activities. The main methods and means in which it is effectively used are revealed. Processes of formation of skills and habits are described.

Keywords: method of exercise, education of military personnel, correct habits of behavior, pedagogical methods of education, skills.

Введение. У офицера нет более важной задачи, чем воспитание у своих подчиненных беззаветной преданности Родине, верности воинскому долгу, мужества и стойкости. В основе процесса воинского воспитания на практическом и практико-теоретическом этапе овладения необходимыми навыками и привычками, лежит метод упражнения в воспитании военнослужащих и его правильная организация.

Изложение основного материала статьи. Упражнение как метод воспитания позволяет усовершенствовать опыт общения и взаимоотношения в коллективе, формируя при этом сильные личностные стороны. Прочной платформой общественного поведения является упражнение, которое основывается на приучении, неоднократном повторении, закреплении и совершенствовании приобретенных навыков и образов поведения военнослужащего. Стимул - реакция – подкрепление, это основа поведенческой психологии. Упражнение в широком смысле - это способ выражения и применения приобретенных навыков, в соответствии с принятыми нормами поведения в обществе. «Нельзя, - говорил А.С. Макаренко, - воспитать мужественного человека, если не поставить его в такие условия, когда бы он мог проявить мужество, - все равно в чем, - в сдержанности, в прямом открытом слове, в некотором лишении, в терпеливости, в смелости» [4, с. 94]. Поручения составляют важную деталь реализации метода упражнения в воспитании военнослужащих.

Упражнение как один из методов педагогического воспитания военнослужащих, применяется для решения задач физического, нравственного и эстетического развития. При отсутствии системы практикуемых упражнений действенности в воспитании военнослужащих добиться не получится. Основными методами воспитательной работы можно выделить специальные, режимные и упражнения в полезной деятельности.

Только на ранних этапах формирования личности военнослужащего можно говорить об упражнении как об элементарном повторении действий. В дальнейшем упражнение - это совершенствование, которое идет нарастающим итогом. При этом следует учитывать, что определенная деятельность поможет усвоить лишь присущие ей знания и навыки, она не может заменить собой другую деятельность. Поэтому в воспитании военнослужащих необходимо использовать весь комплекс метода упражнения в различной направленности.

Для успешного освоения деятельности военнослужащим, необходимо наличие навыков и умений в определенной области знаний. При этом военнослужащий в своих умениях должен обладать такими качествами как гибкость, стойкость, прочность. Умения делятся на конкретные и обобщенные, где частные умения связаны только с определенным способом действия, относятся только к определенному случаю, применяются только в данной ситуации. Обобщенные можно применять в различных ситуациях и адаптировать эти умения. Выработка частных умений бывает необходима потому, что на этой основе в дальнейшем будут формироваться более сложные умения, сложные действия. Усвоенные военнослужащими умения способствуют их профессиональному развитию, и изучению новых навыков и умений. Только совершенные умения формируют совершенные навыки и определяют успех деятельности. Навыки - это результат автоматизированных упражнений, а в процессе деятельности приобретаются новые знания и умения. Уровень автоматизирования различается у разных навыков. До автоматизма обычно доводятся

двигательные навыки, а умственные и интеллектуальные навыки и умения сложнее автоматизировать, некоторые из которых нельзя автоматизировать и при каждом их выполнении и применении приходится непрерывно сосредотачивать внимание и осознанно подходить к их выполнению.

В процессе деятельности каждому необходимо совершенствовать свои навыки, которые обладают такими качествами как подвижность, устойчивость и гибкость. Вместе с изменением условий, меняются этапы и приемы выполнения действий. Основные качества навыка- гибкость, устойчивость, подвижность – закрепляются в применении путем метода упражнения, и совершенствуются в процессе повседневной деятельности военнослужащего.

При выполнении любой задачи, военнослужащий, применяя свои навыки, имеет возможность быстро переключиться с выполнения одного задания на другое, при этом не теряя темп работы, и не изменяя условий труда. Автоматизирование навыков происходит вследствие обобщения элементов операций в установленную систему, концентрированности действий на результате выполнения, автоматизирования мышечных действий за счет ослабления зрительного контроля, отсутствия излишнего напряжения. Таким образом, овладение навыком позволяет военнослужащему экономить время на выполнении поставленной задачи, улучшать качество выполнения, думать о конечном результате выполнения и достижения поставленных целей.

При формировании личности военнослужащего, применяя метод упражнения для формирования привычек правильного поведения, деятельность остается бесполезным процессом воздействия, если при этом не реализованы педагогические пути воздействия. Каждая выполняемая задача, для достижения положительного эффекта, должна иметь «личностный смысл» для обучаемого. Общественное отношение лишь тогда раскрывается для человека, становится его личным отношением, когда смыслообразующий мотив деятельности адекватен данному отношению. Выбор целей и способов, применяемых к различной деятельности становятся итогом воздействия. Конечная цель обучения военнослужащего, «которая как закон определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинять свою волю», должна быть воплощением приобретенных умений. В процессе обучения и воспитания военнослужащих все упражнения являются специальными, которые направлены также и на устранение недостатков в поведении.

Длительное отсутствие упражнений приводит к тому, что приобретенные навыки со временем теряются и забываются. При этом ослабевает темп выполнения работы, точность выполнения поставленных задач. Методом упражнения утраченные навыки восстанавливаются и вновь автоматизируются. Для действенного формирования навыков поведения военнослужащего, необходимо соблюдение нескольких условий. Одним из условий является четкое описание результата деятельности. Также неотъемлемой частью успешного овладения навыком служит планирование выполняемых задач. Контроль, также, как и самоконтроль закрепляют процесс становления навыков военнослужащего.

При устойчивой потребности в совершении определенных действий, у военнослужащих формируется привычка. «Хорошая привычка-это моральный капитал, - писал К.Д. Ушинский. - капитал привычки от употребления растет, дает человеку возможность, как капитал вещественный в экономическом мире, все плодотворнее использовать свою самую дорогую силу — силу сознательной воли и возводить моральную строение своей жизни все выше и выше, не начиная каждый раз своей постройки с основания и не тратя своего сознания и своей воли на борьбу с трудностями, которые были уже раз побеждены» [11, с. 219-220]. Привычки - это устойчивые способы действий человека, выполнение которых в определенных условиях становится потребностью. Упражнение с целью формирования правильных навыков (привычек) поведения военнослужащего выражается в приучении к выполнению определенных действий, с целью преобразования их в общепринятые формы поведения. Привычка важна, как устойчивое качество личности военнослужащего. Привычка, по мнению К.Д. Ушинского, есть «Процесс, посредством которого убеждения делаются склонностью и мысль переходит в дело. Воспитание строящее свое здание на привычках, строит его прочно. Привычка вторая натура, но природа послушная искусству воспитания» [11, с. 387-392].

Упражнение тесно взаимосвязано с четким пониманием достигаемого результата. Донося до обучаемых заданный образ действий необходимо коротко и точно сформулировать его, описывая весь алгоритм действий для достижения поставленной цели. Необходимо привести эталон воспитываемой формы поведения, для закрепления положительного отношения и восприятия. При формировании правильной модели поведения следует добиться точности действий, а только после этого переходить к совершенствованию темпа выполнения задач. Метод упражнения подразумевает контроль за ходом выполнения действий. Для закрепления полученного положительного опыта необходимо анализировать выполнение задач, разбирать возникающие трудности и оценивать действенность дальнейшей работы. Также важно упражнять, приучать военнослужащих к самоконтролю при выполнении поставленных задач.

Модель выработанного правильного поведения у военнослужащих становится привычной, легко адаптируется к заданным обстоятельствам, вырабатывая конкретные способы поведения в различных ситуациях. Действенным методом упражнения к необходимому модели поведения становится четкий режим деятельности и быта военнослужащих. По мысли А. С. Макаренко, «Отсутствие разумного, последовательно осуществляемого режима, законных пределов для поступка не может быть возмещено никакой словесной мудростью. Чем строже и определеннее режим, тем лучше формирует он динамический стереотип, который лежит в основе образования привычек» [4, с. 176-181].

Выработка привычки в общении военнослужащих со старшими по званию и друг с другом, достигается путем упражнения в повседневной деятельности. Режимные упражнения направлены на выработку основы жизни военнослужащего- режима, а не на достижение результата. Тренировки и специальные упражнения закрепляют приобретенные умения и навыки.

Выводы. Научный подход в воспитании связан с конкретностью, целенаправленностью, активностью, непрерывностью и оперативностью. Все эти положения указывают на важность точного определения методов, форм воспитательных воздействий офицера на подчиненного. Воспитание представляет собой сложное педагогическое явление, которое связано с взаимодействием воспитателей и воспитуемых. Сложность педагогических задач и ситуаций, разнохарактерность объекта воспитания военнослужащего требует от офицера творческого подхода в осуществлении педагогических воздействий в применении методов воспитания. Они представляют собой совокупность средств и приемов однородных по своей педагогической функции воздействия, которые оказываются на ту или иную сторону психики воспитуемого в соответствии с целью и задачами воспитания и согласуются с особенностями конкретного солдата и сержанта.

Литература:

1. Алёхин И.А. Упражнение как метод эффективного педагогического взаимодействия / И.А. Алёхин, Д.С. Разуваев // Мир образования - образование в мире. – 2018. – № 4 (72). – С. 120-126.
2. Барабанщиков А.В. Педагогические основы обучения советских воинов – М.: Воениздат, 1962, 152 с.
3. Военная педагогика / И.А. Алехин, А.А. Авуза, В.В. Богуславский и др.: учебник / под общ. ред. И.А. Алехина. - М.: Юрайт, 2017, 414 с. - Серия 66, Специалист
4. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т.8. / сост.: М.Д. Виноградова, А.А. Фролов. – М.: Педагогика, 1986. – 336 с., ил.
5. Павлов И.П. Полное собрание сочинений: Т. 3, кн. 2., М. – Л., изд-во АН СССР, 1951. – 439 с.
6. Психология: пособие для педагогических училищ (школьных) / под редакцией Е.И. Игнатъева. – М.: Издательство «Просвещение», 1965 – 344 с.
7. Разуваев Д.С. Генезис реализации метода упражнения в воспитании военнослужащих / Д.С. Разуваев // Мир образования - образование в мире. 2017. № 4 (68). С. 266-271.
8. Разуваев Д.С. Теоретические основы метода упражнения в воспитании военнослужащих / Д.С. Разуваев // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 220-222.
9. Разуваев Д.С. Упражнение как метод педагогического воздействия на личность / Д.С. Разуваев // Вестник адъюнкта. 2019. № 2 (4). С. 5
10. Сеченов, И.М. Физиология нервной системы. Избранные труды. В 4 вып. Вып. 2 / И.М. Сеченов, И.П. Павлов, Н.Е. Введенский; Под общ. ред. К.М. Быкова. - М.: Медгиз, 1952. – 623 с.
11. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии (1861). — М.: Изд-во Академии наук РСФСР, 1945. — С. 461.

Педагогика

УДК 796.01

кандидат педагогических наук, доцент Думов Сергей Борисович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград);
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Волжский институт экономики, педагогики и права (г. Волжский);

кандидат педагогических наук, доцент Нагайцева Ирина Федоровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград);

кандидат педагогических наук Думов Александр Сергеевич

Волгоградский социально-педагогический колледж (г. Волгоград)

НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Аннотация. В статье, на основании психолого-педагогического исследования, проведенного членами научно-исследовательской лаборатории Социально-педагогических основ преодоления девиантного поведения Волгоградского государственного социально – педагогического университета, позволившего выявить типичные черты социального портрет несовершеннолетних 13 –15 лет. Основываясь, на полученных в ходе исследования результатах, была разработана и реализована программа превентивно – профилактической работы с различными видами девиаций в среде несовершеннолетних.

Ключевые слова: девиантное поведение, личность, социально-педагогическая работа, профилактика, социокультурные условия.

Annotation. In the article, on the basis of a psychological and pedagogical study conducted by members of the research laboratory of Socio-pedagogical foundations for overcoming deviant behavior of the Volgograd state socio-pedagogical University, which allowed to identify typical features of the social status of minors 13 -15 years. Based on the results obtained during the study, a program of preventive work with various types of deviations among minors was developed and implemented.

Keywords: deviant behavior, personality, socio-pedagogical work, prevention, socio-cultural conditions.

Введение. Существующие исследования, раскрывающие влияние социально-экономических факторов на жизнь несовершеннолетних, а также Государственные доклады "Положение детей в Российской Федерации", свидетельствуют о том, что положение, в котором оказались тысячи несовершеннолетних вызывает огромную тревогу в обществе. Необходимо, также отметить и наличие определенных специфических проблем, присущих детям и подросткам, проживающим в различных социокультурных условиях.

Изложение основного материала статьи. В этой ситуации, в г. Волгограде, при организации социально-педагогической деятельности по предупреждению девиантного поведения несовершеннолетних, членами научно-исследовательской лаборатории Социально-педагогических основ преодоления девиантного поведения Волгоградского государственного социально-педагогического университета было проведено исследование, позволившее выявить типичные черты социального портрет несовершеннолетних 13-15 лет, обучающихся в школах города. В ходе исследования было опрошено 816 учащихся, из них мальчиков – 354 человека, девочек – 452 человек. Данные исследования показали, что с родителями проживают 83,8 % подростков, из них – мальчиков – 89%, девочек – 81 %. С одной мамой проживают – 12,04 % подростков, из них мальчиков – 9,7 %, девочек – 14 %. С одним папой проживает – 1,38 % подростков, мальчиков – 1 %, девочек – 1,1 %. С родственниками проживает – 4,32 % подростков, мальчиков – 4,8 %, девочек – 4,1 %. Исходя из полученных результатов, мы можем отметить, что большинство подростков проживает в полных семьях, и имеет возможность идентифицировать себя по половым признакам, наблюдать развитие взаимоотношений мужчины и женщины в семье. Однако тревогу вызывает тот факт, что каждую седьмую девочку воспитывает одна мать.

В свободное от уроков время, несовершеннолетние любят проводить с друзьями на улице – 57,8 %, участвовать в школьных вечерах и дискотеках – 27,9 %, заниматься в спортивных секциях и кружках – 29, 8 %, читать книги – 20,9 %, заниматься с животными – 10,8 %, ходить в кино – 4,6 %. Здесь мы можем еще раз наглядно убедиться, что референтным для подростка является общение со сверстниками, желание и стремление быть в группе, в компании себе подобных. При этом следует отметить, что только у четвертой части несовершеннолетних досуг социально-культурно организован. Любимым жанром кино и литературы у подростков является фантастика – 51,4 % опрошенных. Отношение к остальным жанрам у несовершеннолетних представлено следующим образом: боевики – 43,4 %, детективы – 28,1 %, триллеры – 26,9 %, мистика – 24,7 %, эротика – 20,9 %.

Отношение к знаниям по учебным предметам несовершеннолетние выразили следующим образом: самым популярным предметом оказалась химия. Причем 15% подростков отметили, что знания по этому предмету им не пригодятся и 15% считают, что знаний по этому предмету им не хватает. Среди ненужных предметов 11% подростков указали – черчение, 9,5% - физику, 9% - ИЗО, 8% - геометрию. Кроме того, 11% несовершеннолетних отметили, что для жизни знания по всем предметам не нужны. Но 6% учащихся отметили, что им не хватает знаний по алгебре, русскому и иностранным языкам, физике. Часть учащихся отметило, что они хотели бы еще в школе получить знания по психологии, информатике, общественной и семейной жизни.

У каждого несовершеннолетнего в жизни есть трудные ситуации. Помощь для их разрешения большинство предпочитает искать у родителей (75,4%) или у друзей (52,6%). 14% подростков сказали, что предпочли бы обратиться в таких случаях к другим знакомым и даже незнакомым людям. И только 2,2% подростков выразили готовность обратиться за помощью к классному руководителю.

Особое внимание следует обратить на то, что 94% несовершеннолетних этого возраста испытали на себе насилие со стороны других людей. Причем мальчики – 100%, девочки – 54%. По видам насилия ситуация выглядит так: избиение – 34,4%; насилие над личностью – 15,5%; насилия (издевательства, оскорбление) – 15,7%; вымогательство денег – 14,6%; вымогательство вещей – 7%; другим видам вымогательства – 14,3%; изнасилование – 5,4% (для девочек – 9,8%).

Более 45% подростков считают, что в основном насилие исходит от чужих ребят. Для 11,6% источник насилия – одноклассники; для 10,4% - взрослые. Для 7,8% подростков основной источник насилия – родители, а для 5,2% - учителя.

Большинство несовершеннолетних – 44,9% - о своей беде (насилии) рассказывают друзьям или родителям (31,5%). Готовы рассказать о своей беде учителям 4,7% подростков, представителям правоохранительных органов – 2,8%. Следует обратить внимание, что 17,8% подростков о своей беде предпочли бы не говорить никому.

О своей готовности совершить насилие по отношению к другому или себе несовершеннолетние сказали так: готовы отомстить за нанесенную обиду – 41,3%, склонны сами совершить насилие – 7,6%, способны уйти из дома – 7,3%, могли бы попытаться убить себя – 4,8%, могли бы совершить преступление – 2,3%. Причем 33,7% подростков ушли от ответа на этот вопрос. Скорее всего им трудно спрогнозировать свое поведение в той или иной ситуации.

Отношение к курению несовершеннолетние выразили следующим образом: покурить можно – 24,4% (мальчиков – 41,7%, девочек – 14,1%); курить нельзя – 51,7% (мальчиков – 47,25%, девочек – 57,1%); курить можно в зависимости от обстоятельств – 15,6% (мальчиков – 16,7%, девочек – 11,6%); уклонились от ответа 3,3%.

Большая часть несовершеннолетних – 52,8% (мальчиков – 43,8%, девочек – 61,8%) отметили, что они не курят систематически. Пробовали курить 32,3% (мальчиков – 41%, девочек – 24,7%). Курят постоянно 10,8% подростков (мальчиков – 16%, девочек – 7,1%).

При этом 73,3% несовершеннолетних считают, что курить вредно, а 11,2% ответили, что если курить в меру, то вреда нет, 3,1% считают, что вреда в курении нет, 2,1% - уклонились от ответа. Итак, мы можем говорить о том, что каждый третий несовершеннолетний требует дополнительной, возможно индивидуальной, работы по разъяснению вреда курения, особенно в подростковом возрасте.

Отношение к наркотикам несовершеннолетние определили следующим образом. Пробовали различные виды наркотиков, типа анаши и другие, в основном не опиумные, 14% подростков (мальчиков – 22,2%, девочек – 7,5%). Ответили, что не пробовали наркотики 72,2% подростков, уклонились от ответа – 15,8%. Согласие бы ответили на предложение попробовать наркотик 5% подростков, проявили бы при этом осторожность 5,4%, отказались бы – 88,75%.

Подавляющее большинство несовершеннолетних считают, что употребление наркотиков вредно для организма (82,5%), оставшиеся 17,5%, требуют серьезной индивидуальной работы, т.к. среди них: 3,1% подростков считают, что если употреблять наркотики в меру, то это не вредно; 1,96% - что вреда от наркотиков нет; а 2,28% подростков ответили, что они вообще не знают, как воздействуют наркотики на организм человека.

Отношение к алкоголю у несовершеннолетних не однозначно. Мальчики в немалой степени указывали и водку. – 73,7% подростков (мальчиков – 83,3%, девочек – 65,9%). Пока не пробовали спиртное – 21,4% подростков. На предложение выпить в компании друзей ответят согласием 66,8% подростков (мальчиков – 66%, девочек – 58,2%). Категорически готовы отказаться от подобного предложения 19,2% (мальчиков – 19,4%, девочек – 18,8%). Отметили, что не знают, как поступят в подобной ситуации – 11,5% (мальчиков – 13,1%, девочек – 11,8%).

Считают, что алкоголь вреден для здоровья 53% подростков; абсолютно не вреден – 7,7%; не вреден, если пить в меру – 35,2%; затруднились ответить на этот вопрос – 5,2%.

Итак, мы видим, что наиболее лояльное отношение у несовершеннолетних города к употреблению алкоголя. На наш взгляд необходимо значительно усилить работу именно по антиалкогольной пропаганде. Кроме того, мы считаем, что эффективность работы по пропаганде здорового образа жизни будет только в том случае, если для подростков будет организован досуг и при этом культурно организованное времяпрепровождение будет социально значимым.

Отношение к сексу. Эротические фильмы смотрят 47% несовершеннолетних; с удовольствием смотрят такие фильмы 13,7% (мальчиков – 18,8%, девочек – 3%); в зависимости от настроения – 33,3%. Терпеть не могут эротические фильмы – 26,8% подростков. Большая часть подростков предпочитает смотреть

эротические фильмы в одиночестве – 45,1% (мальчиков – 41%, девочек – 49,4%). 22,1% подростков любят смотреть такие фильмы в компании друзей (или подруг) (мальчиков – 41,7%, девочек – 23,5%). В компании друзей и подруг предпочитают смотреть такие фильмы 18,76% подростков (мальчиков – 22,2%, девочек – 18,2%). Вместе с родителями смотрят эротические фильмы 8,32% подростков (мальчиков – 7,6%, девочек – 7,64%). 42% подростков отметили, что они могли бы вступить в интимную связь с лицом противоположного пола (мальчиков – 71,5%, девочек – 41,1%), из них готовы пойти на это только при обоюдной любви 17,7% (мальчиков – 25,7%, девочек – 14,1%), из желания попробовать все – 8,2% (мальчиков – 16%, девочек – 5,2%).

О своей готовности к интимным отношениям сказали 26,2% несовершеннолетних. Причем, 22,8% отметили, что они смогут вступить в интимные отношения только после свадьбы (мальчиков – 29,2%, девочек – 30,5%). Затруднились ответить 4,8% подростков. Большую часть несовершеннолетних – 33,8% (мальчиков – 24,3%, девочек – 41,8%) удерживает от интимных отношений боязнь последствий (в основном это боязнь беременности или вензаболеваний). 22,9% подростков отметили, что их сдерживает отсутствие взаимной любви (мальчиков – 29,1%, девочек – 15,8%). 16,6% подростков отметили, что не имеют интимных связей, т.к. нет подходящих партнеров (мальчиков – 21,5%, девочек – 12,4%). Ушли от ответа на этот вопрос 22,9% подростков. 85% подростков ответили, что они знают что надо делать при обнаружении симптомов венерических заболеваний. Причем 63,7% готовы сразу же обратиться к врачу. Но 15% подростков ответили, что они не знают, что надо делать в таких случаях (мальчиков – 20,1%, девочек – 10,6%).

Несовершеннолетние отмечают, что взрослые (учителя, врачи) проводят с ними беседы по проблемам, затронутым в анкетах, но чаще всего эти беседы носят характер нравуучений и запретов. Подросткам хотелось бы больше говорить о том, как надо строить свои отношения с лицами противоположного пола, понять, почему люди тянутся к алкоголю, курению и наркотикам, как противостоять соблазнам и давлению сверстников, чем можно заменить асоциальный образ жизни, чтобы не остаться одному.

Кроме того, экологическое и экономическое неблагополучие, социальная нестабильность, усиление влияния псевдокультуры, неблагоприятные семейно-бытовые отношения, чрезмерная занятость родителей и т.п. только усугубляют проблему, создав тем самым серьёзные предпосылки для зарождения у подростков девиантного поведения. Произошло значительное омоложение контингента «неблагополучных» детей; девиантные проявления качественно изменились (если раньше они носили характер подростковых и межгрупповых проблем, то сегодня в большей степени носят агрессивный характер, т.е. направлены на личность другого); они приобретают все более экстремистскую направленность, в основе причин которой лежит социальное расслоение, неприятие тех, кто живет лучше, кто лучше устроился в жизни, протестное поведение (неформальные группы, фанаты и т.п.); девиантное поведение носит все более организованный характер; среди девиантных подростков увеличивается доля девушек (более 25% против 3-4% в 1988-86 гг.), которые ведут себя более жестоко [3]. Анализ деятельности различных служб и учреждений, призванных заниматься профилактикой девиантного поведения несовершеннолетних, показывает крайнюю разобщенность и несоординированность их усилий, несогласованность целей и содержания деятельности.

Мировая практика и отечественный опыт социально-педагогической работы показывают, что наиболее экономичным и гуманным является территориальный подход к созданию межведомственной системы профилактики [3]. При таком подходе службы социально-педагогической помощи населению, где работают профессиональные социальные педагоги, социальные работники и психологи, максимально приближены к семье, поэтому наиболее соответствуют особенностям и нуждам социума, каждого конкретного человека. При таком подходе учреждения образования, культуры, здравоохранения, социального, жилищно-коммунального и т.п. обслуживания работают как "открытые" социально-педагогические системы, ориентированные на интересы и потребности конкретных семей, различных категорий населения, проживающих в данном микросоциуме.

Возможность такой работы объясняется тем, что каждое муниципальное объединение может учитывать свою специфику и свой набор институтов и субъектов профилактики девиантного поведения несовершеннолетних: учреждения системы общего и дополнительного образования, социально-педагогические службы и центры, учреждения системы молодежной политики, учреждения здравоохранения (психоневрологические и наркологические службы, гинекологические кабинеты, консультации и т.д.), учреждения МВД (подразделения по делам несовершеннолетних, служба общественной безопасности, ГИБДД); органы социальной защиты, службы поддержки семьи. При этом акцент в содержании деятельности различные муниципальные образования могут делать на работе различных институтов и субъектов этой деятельности. Основным органом, координирующим профилактическую работу на муниципальном уровне, является комиссия по делам несовершеннолетних. Муниципальная система социально-педагогической профилактики девиантного поведения несовершеннолетних будет эффективно функционировать при следующих условиях:

1. Девиантное поведение несовершеннолетнего рассматривать в современном социальном контексте с учетом его социально-исторического характера как поведение, отклоняющееся от социально-принятых, социально-установленных и социально-одобряемых норм, существующих в определенном обществе на конкретном уровне социального и культурного развития, и влекущее за собой определенные моральные и нормативно-правовые санкции [2].

2. Принципы социально-педагогической профилактики девиантного поведения несовершеннолетних должны отражать тенденции в изменении экономических условий общества, стратификации общества, обеспечивать реализацию системы гуманистического подхода, воплощение общеметодологических принципов, определяющих эффективное функционирование системы профилактики и поддержки детей и подростков.

3. Структурно-функциональная модель муниципальной системы социально-педагогической профилактики девиантного поведения несовершеннолетних включает в себя структурно - содержательный (взаимодействие между субъектами и институтами профилактики, специфические для каждого из них содержание, методы и формы профилактической деятельности) и динамический (возрастная и ситуативная преемственность) аспекты [1].

Выводы. Результаты, полученные в ходе исследования, позволили разработать и реализовать программу превентивно – профилактической работы с различными видами девиаций в среде несовершеннолетних с учетом конкретных экономических, организационных и социально-культурных условий различных районов

города. Эффективное функционирование целостной системы социально-педагогической профилактики девиантного поведения несовершеннолетних обеспечивается взаимодействием разнопрофильных учреждений.

Функционирование муниципальной системы социально-педагогической профилактики девиантного поведения несовершеннолетних обеспечивается нормативно - правовыми (разработка и утверждение на муниципальном уровне документов, регламентирующих деятельность различных институтов и субъектов профилактики), кадровыми (определение приоритетных в данном муниципальном объединении/образовании органа профилактики; выделение специалистов, ведущих профилактическую деятельность, использование профилактического потенциала других специалистов — педагогизация социальной среды) и методическими (разработка системы должностных инструкций, проведение обучающих семинаров-тренингов для различных групп специалистов; информационные материалы, памятки и методические разработки). Важным условием будет мониторинг действий различных институтов и субъектов профилактики, характеризующийся качественной оценкой системы социально-педагогической деятельности с несовершеннолетними, предполагающей раннюю диагностику проблем детей и подростков, оперативность и комплексность социально-профилактической помощи, максимальную приближенность к месту проживания несовершеннолетних, учет местной специфики социально - педагогических проблем, быстрое реагирование на их изменения, межведомственное взаимодействие в решении проблем социально-педагогической профилактики девиантного поведения несовершеннолетних в рамках системы образования на муниципальном уровне.

Литература:

1. Думов А.С. Педагогика девиантного поведения: учебное пособие / А.С. Думов, С.Б. Думов, И.А. Столярчук. – Волгоград: Учитель, 2015. – 179 с.
2. Думов С.Б. Насилие как форма проявления девиантности среди несовершеннолетних. Современные проблемы девиантологии: перспективы развития. Коллективная монография I Международного Конгресса девиантологов 20-23 апреля 2017г./ Под ред. Ю.А.Клейберга и Kwami S. Dartey. - София, 2017. – 148 с.
3. Клейберг Ю.А. Социальные нормы и отклонения. 2-е изд., доп. М., 1997. 146 с.

Педагогика

УДК 378.046.4

старший преподаватель кафедры

зарубежной филологии Жарких Елена Владимировна

АНО ВО «Поволжский Православный Институт имени

Святителя Алексия, Митрополита Московского» (г. Тольятти)

ШКОЛЬНАЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ КАК СРЕДСТВО НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье в контексте целей и задач национального проекта «Образование» на 2018-2024 г.г. рассматривается проблема непрерывного профессионального роста учителей общеобразовательных школ. Опираясь на принцип и основные подходы к формированию профессиональных умений, автор предлагает эффективную модель непрерывного повышения квалификации учителя, без отрыва от его непосредственного места работы, подчёркивая важность профессиональных проб.

Ключевые слова: национальный проект, образование, профессиональное умение, курсы повышения квалификации, методика, методическая лаборатория, методическое объединение, профессиональные потребности, профессиональные затруднения, диагностика.

Annotation. The article deals with the problem of the continuous professional growth of a secondary comprehensive school teacher, reveals the principle and approaches of the process of forming professional skills and demonstrates the effective model of the process of raising the level of teaching skills organized at school.

Keywords: national project, education, professional skills, courses of raising professional skills, methodology, methodological laboratory, methodological team, professional needs, professional difficulties, diagnostics, professional growth.

Введение. Стремительно развивающееся общество и технологии требуют от современного человека овладение новыми качествами личности и новыми жизненными и профессиональными компетенциями, что обусловило разработку принципиально новой государственной политики в сфере образования.

Президент Российской Федерации В.В. Путин в своём указе «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 7.05.2018 г. № 204 поставил амбициозную задачу перед системой общего образования – войти в 10 лучших стран мира по качеству общего образования по результатам таких международных тестирований как PIRLS, TIMS, PISA, а также постановил «Правительству Российской Федерации при разработке национального проекта в сфере образования исходить из того, что в 2024 году необходимо обеспечить внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50 процентов учителей общеобразовательных организаций». Результатом майского указа президента становится разработка и утверждение на федеральном уровне национального проекта «Развитие образования на период до 2024 года», направленный на создание условий для модернизации образования и повышения его качества. В данном проекте непрерывному образованию в форме повышения квалификации учителя отводится особое место. Соответствие передовыми мировыми тенденциями требует, прежде всего, подготовки учителя нового типа, а также значительного роста уровня профессионализма всех педагогических кадров. Как отмечается в Послании Президента РФ Федеральному Собранию от 01.03.2018 «Нужно переходить и к принципиально новым, в том числе индивидуальным технологиям обучения, уже с ранних лет прививать готовность к изменениям, к творческому поиску, учить работе в команде, что очень важно в современном мире, навыкам жизни в цифровую эпоху. Обязательно будем поддерживать талантливых, нацеленных на постоянный профессиональный рост учителей».

Подготовка педагогических кадров нового типа является тем ключевым инструментом, который позволит решить все поставленные задачи в области общего образования. Готовить учителей, отвечающих современным требованиям, должны, естественно, прежде всего, учебные заведения, дающие базовое педагогическое образование. Но они могут лишь заложить фундамент для формирования личности учителя. В процессе его дальнейшей практической работы в школе учителю придётся постоянно обновлять свои теоретические знания, совершенствовать методическое мастерство, т.е. осуществлять непрерывное педагогическое образование, которое реализуется в многообразных формах повышения квалификации.

Изложение основного материала статьи. ФГОС определяет, что современного учителя должна отличать высокая креативность, направленность на активную созидательную деятельность. Однако существует разрыв между теоретико-методической подготовкой педагога и необходимостью делать осознанный выбор в конкретной педагогической ситуации: недостаточное использование новых образовательных технологий в профессиональной деятельности учителя, профессиональное выгорание педагогов, нежелание выходить из «зоны комфорта» не способствует повышению результативности педагогической деятельности. По данным ежегодного мониторингового исследования Центра экономики непрерывного образования РАНХиГС 67 % учителей понимают, что в современных условиях объективно усиливаются требования к качеству организации образовательного процесса, и испытывают при этом трудности, с другой стороны растёт запрос на качественное образование со стороны обучающихся и родителей - 53% родителей стали более требовательны к качеству образовательного процесса.

Итоги исследования (НИУ ВШЭ), показали, что 41,5% - высококвалифицированные, творчески работающие учителя; 41,5 % - это учителя с установившимся стилем работы, которых необходимо стимулировать к повышению их профессионального уровня; 17% - учителя, требующие усиленного внимания со стороны администрации.

Развитие профессиональных компетенций педагогов напрямую связано с показателями результативности их деятельности, что подтверждают исследования в МБОУ «Средняя школа №9» города Ульяновска и МБУ «Лицей №60» города Тольятти. Сравнительный анализ качества образования по русскому языку, математике и окружающему миру по итогам 2017-2018 учебного года в 4 х классах показывает, что качество образования по всем предметам обучающихся в классах у учителей с высшей категорией на 10-30 % выше по сравнению с классами, где работают учителя первой категории и без категории.

При наличии институтов профессионального роста педагога, институтов развития образования в регионах, огромного количества курсов повышения квалификации существует проблема - неготовность учителя к применению, полученных знаний на курсах повышения квалификации с преобладанием теоретической подготовки и недостаточным количеством часов на профессиональные пробы. Процесс формирования профессиональных умений – это многогранный комплексный процесс, который не может быть ограничен прослушиванием теоретических лекций, требующий обязательной практической составляющей.

Существует несколько подходов к процессу формирования профессиональных умений:

- личностно-деятельностный (В.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин и др.), при котором действия, объединённые одним мотивом и направленные на достижение определённой цели являются деятельностью, а умение рассматривается как нормативно-закреплённый способ деятельности, который трансформируется в индивидуальный.
- Контекстный подход (А.А. Вербицкий, А.М. Новиков и др.) предполагает создание или моделирование «профессиональной» ситуации для формирования и развития какого-либо профессионального умения.
- Системный подход, включающий понимание профессиональных умений как части дидактической системы.

Но каждый из подходов включает в себе единые основные элементы умений:

знаниевый компонент и деятельностный компонент. А.М. Новиков считает, что в процессе формирования профессиональных умений очень важна система сформированных знаний, широта которой как раз и позволит перенести умения в новые условия. По этому, безусловно, важно приобретать теоретические знания, актуализировать их и расширять. Но следующим шагом в формировании профессионального умения обязательно будет – действие, а именно приобретение новых способов действий, доведение их до автоматизма. Л.В. Львов даёт следующие определение процессу формирования профессионального умения «процесс приобретения системы точных знаний и навыков, усвоение способов деятельности и развитие на этой основе способности личности самостоятельно, целенаправленно выполнять деятельность в новых условиях».

Таким образом, в системе повышения квалификации необходимо создать такие условия, в которых бы учитель сперва отработывал новые способы действия, а потом бы применял их в новых условиях. И, конечно же, непосредственная практика подготовки и проведение собственных уроков в школе, где работает учитель, и есть лучшее условие для непрерывного профессионального роста учителя.

В современной школе существует сложившаяся ещё в прошлом веке система методической работы, которая предполагает объединение учителей в методические объединения по принципу единого предмета или цикла предметов: гуманитарные предметы (русский язык, литература, история, обществознание), математика и информатика, естественнонаучные предметы (физика, химия, биология, география), и т.д. Безусловно, это очень удобно, т.к. они имеют схожие методики преподавания, критерии оценивания, цели и задачи. Раз в год на основании анализа работы за предыдущий период формулируется тема методической работы всей школы, а значит и методических объединений. Таким образом создаются условия для профессионального роста педагогов, ведь решая поставленные задачи, для достижения единой цели учитель приобретает новые знания, новый опыт деятельности, совершенствуется профессионально.

Но с другой стороны, единая методическая тема в тоже время является и ограничителем в этом росте и не учитывает индивидуальные профессиональные потребности учителя. Личная потребность – это основной мотивирующий компонент любой деятельности. Только то, что ценно, важно и необходимо человеку на данный момент определяет прочность приобретённого умения.

Очевидно, что необходима принципиально иная система методической работы в школе, которая бы имела системный подход к непрерывному повышению квалификации и профессиональной самореализации педагога в образовательной организации.

Решением данной проблемы может стать создание на базе школы Лаборатории непрерывного повышения квалификации, которая бы способствовала актуализации приобретённых компетенций, полученных в рамках повышения квалификации, на практике, закреплению теоретических знаний о современных педагогических технологиях, и отработке практических навыков их применения учителем.

Работа лаборатории будет нацелена на выявление профессиональных потребностей педагога, формирование и развитие практических навыков использования конкретных современных образовательных технологий учителя в соответствии с его индивидуальными профессиональными потребностями и общей программой развития образовательной организации.

Основными направлениями работы данной лаборатории могут стать:

1. Аналитическое направление (диагностика уровня владения профессиональными компетенциями, разработка рекомендаций; анализ профессиональных потребностей педагога.). К работе по данному направлению будут привлечены психолог и методист, которые совместно разработают диагностические материалы для выявления:

- 1) уровня владения профессиональными компетенциям учителя.
- 2) уровня эмоционально-психологического состояния.
- 3) уровня профессиональных амбиций.

Данные диагностики позволяют сформировать индивидуальный план профессионального развития педагога, а также администрации своевременно отследить момент профессионального выгорания опытного педагога, и, исходя из профессиональных и личностных возможностей, выстроить план карьерного роста молодого педагога.

2. Организационное (сопровождение педагогов, участников конкурсов профессионального мастерства; организация мастер классов, тренингов).

Работа по данному направлению будет строиться на основе формирования целевых таргет-групп, на основе проведённой лично-профессиональной диагностики. Для каждой таргет-группы будет выработан план работы на определённый период:

- 1) Организация обучения по выявленным потребностям в разных формах: обучающие семинары на базе школы, дистанционные курсы повышения квалификации, мастер классы.
- 2) Организация мастер классов учителей, прошедших обучение, с обязательной видеозаписью фрагмента урока, с применением полученных знаний.
- 3) Организация обсуждения записанных материалов с целью коррекции дальнейшего плана индивидуального профессионального развития.
- 4) Организация сопровождения педагогов, участников конкурсов профессионального мастерства, где им будет оказываться как методическая помощь, так и психологическая поддержка.

3. Адаптационное (сопровождение молодых педагогов; профилактика эмоционально-профессионального выгорания).

- 1) Организация работы наставников с молодыми специалистами.
- 2) Организация психологических тренингов для учителей с целью профилактики профессионального выгорания.

4. Проектное направление (организация работы с педагогами по развитию навыков проектной и научно-исследовательской деятельности).

Целью работы данного направления будет являться мониторинг и изучение новых тенденций в современном образовании, а также трансляция этих тенденция педагогическому коллективу. В данное направление войдёт также разработка стратегии развития образовательной организации, исходя из тех задач и потребностей, которые государство и общество ставит перед системой образования.

Формирование новых профессиональных умений педагога будет осуществляться по следующему алгоритму: сначала проходит диагностика личных профессиональных потребностей и затруднений. Результаты диагностики вносятся в паспорта индивидуально профессионального роста каждого педагога. На основании выявленных результатов формируются таргет-группы из педагогов разных предметов, разных циклов, но объединённые общей целью, разрабатывается план работы. В течение последующего периода с педагогами проходят тренинги по обучению; педагоги участвуют в работе семинаров, вебинаров по выявленной диагностикой теме. Организовано взаимопосещение уроков, с последующим подробным анализом. По итогам обучения педагог должен будет принять участие в профессиональных пробах (провести открытый урок, выступить на заседании круглого стола, сделать видеозапись фрагментов уроков с применением изученной технологии). Для профилактики профессионального выгорания будут проводиться тренинги, для участников конкурса профессионального мастерства будет организована методическая и психологическая поддержка. По завершению обучения и подготовки мастер классов будет проводиться промежуточная диагностика, на основе результатов которой будет строиться последующая работа. Результаты каждого этапа будут заноситься в паспорт индивидуального профессионального развития.

Выводы. Создание и функционирование методической лаборатории непосредственно на базе образовательной организации создаст условия необходимые для формирования и совершенствования новых профессиональных умений, предоставляя возможность непосредственно в практической деятельности отрабатывать новые способы действий, своевременно выявлять личностные профессиональные потребности учителя, что, в свою очередь, повлечёт за собой повышение результативности деятельности педагога по всем параметрам, по которым происходит экспертная оценка его деятельности при процедуре аттестации:

- 1) рост качества образования обучающихся,
- 2) повышение среднего балл ГИА,
- 3) увеличение количества победителей и призёров олимпиад и конкурсов,
- 4) повышение результативности участия педагогов в конкурсах педагогического мастерства и увеличение количества участия педагога по транслированию своего педагогического опыта.

Сопутствующими результатами может стать повышение удовлетворённости самого педагога, родительской общественности и администрации качеством работы педагога, повышение имиджа образовательной организации.

Литература:

1. Бакурадзе А., Джамулаев А. Мотивация учителей: актуальные потребности и принципы их удовлетворения или компенсации // Директор школы. — № 10. — 2007

2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования на 2018-2025 годы», утвержденная Постановлением Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642
3. Доклад центра стратегических разработок и высшей школы экономики «Двенадцать решений для нового образования» - Москва, апрель 2018г.
4. Кирдянкина С.В. «Комплексно-целевая программа «Оптимизация профессионального роста педагогов» // Научно-практический журнал Управление школой. Завуч №6 2010
5. Лепешова Е. Мотивационный инструментарий руководителя школы // Директор школы. — № 4. – 2009
6. Львов Л.В. Роль умений в достижении профессиональной компетенции будущих специалистов. // Образование и наука. 2004. – №5 (29). – С. 94-108
7. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе // Методическое пособие. - М.: Центр педагогического образования, 2009, 448 с.
8. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н г.Москва
9. Российский статистический ежегодник. 2017: Стат.сб. / Росстат. - Р76 М., 2017 – 686 с.
10. Указ Президента Российской Федерации от 07 мая 2018 г. №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года
11. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 года №273-ФЗ (в ред. от 03.08.2018 г.) «Об образовании в Российской Федерации».

Педагогика

УДК 371+ 379.8

аспирант, заместитель директора по

учебно-воспитательной работе Жигалова Елена Сергеевна

Академия социального управления (г. Москва);

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение

Одинцовская средняя общеобразовательная школа №1 (г. Одинцово)

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ И МУЛЬТИСОЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (ОПЫТ НОРВЕГИИ И США)

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического анализа научной литературы, описывающий опыт поликультурного и мультисоциального образования зарубежных стран. Рассмотрены данные понятия. Приведены примеры различных образовательных моделей США и Норвегии. Определены основные подходы для создания эффективной образовательной и воспитательной среды в мультисоциальной школе.

Ключевые слова: воспитание, поликультурное и мультисоциальное образование, воспитание подрастающего поколения, формирование культуры школьника.

Annotation. The article presents the results of theoretical analysis of scientific literature describing the experience of multicultural and multi-social education in foreign countries. These concepts are considered. Examples of various educational models of the USA and Norway are given. The main approaches for creating an effective educational and educational environment in a multi-social school are defined.

Keywords: education, multicultural and multi-social education, education of the younger generation, the formation of the culture of the student.

Введение. Создание в школах благоприятной среды для детей, имеющих социальные, национальные и культурные различия, является приоритетной задачей в современном образовании, поскольку для учащихся – всех социальных статусов, рас и этнических принадлежностей – многообразие полезно. Так, дети подвергаются риску развития стереотипов, если живут и получают образование в национальном и социальном изолировании. Однако, поликультурные и мультисоциальные школы могут помочь предотвратить развитие подобных стереотипов. Когда в школе учатся дети из разных этнических групп, им становится легче ужиться с людьми других национальностей, что приводит к значительному снижению дискриминационных настроев и предубеждений. Кроме того, выпускники мультикультурных школ лучше привыкают к проживанию в мультикультурных районах. К тому же, когда учащиеся с низким доходом получают образование в экономически смешанных школах, они получают доступ к ценным ресурсам, которые облегчают процесс поиска работы в будущем. Именно поэтому интеграция в школах крайне важна для воспитания терпимых личностей, добропорядочных граждан и успешных людей.

Теоретический анализ научной литературы показал, что многие педагоги мира давно задумываются над этой проблемой. Основной целью данной статьи является рассмотрение педагогического опыта зарубежных стран в школах с социальным и культурным многообразием.

Изложение основного материала статьи. Профессор К. Беннет [3, с. 18] описывает мультикультурное образование как обучение и изучение, подкрепленное демократическими верованиями и ценностями, которые укрепляют культурный и социальный плюрализм в многообразном обществе. По словам профессоров Ж. Гэй [7, с. 27] и Г. Лэдсон-Биллингс [13, с. 15]. Многие авторы, включая К. Беннет [3], С. Ньюто [14], и т.д., добавляют, что мультикультурное образование – это не предмет обсуждения, а практический процесс, который дает всем учащимся равные возможности для максимального выражения своего потенциала и достижения образовательных результатов. Кроме того, Д. Голлник и П. Чинн [10, с. 34] определяют мультикультурное образование как образовательную стратегию, в которой культуры учащихся используются для разработки эффективных инструкций в классах и благоприятной окружающей среды в школах. Наконец, профессор Д.Бэнкс предлагает наиболее емкое, на наш взгляд, понятие мультикультурного образования, определяя его как идею, образовательное реформаторское движение и процесс, главная цель которых состоит в том, чтобы изменить структуру учебных заведений так, чтобы у обучающихся, особых учащихся, которые являются членами многообразных, расовых, этнических и культурных групп, были

равные шансы достигнуть академических успехов в школе [26, с. 282]. Он также указывает на поверхностное определение мультикультурного образования, которое иногда сводится к проведению вечеров национальной кухни и месяцев меньшинств [2, с. 3].

И.С. Бессарабова рассматривает мультикультурное образование как средство достижения социальной справедливости [21, с. 262]. По ее мнению, именно, поликультурное образование «тесно связано с социальным аспектом, так как жертвами расовой и социальной дискриминации в школе становятся в основном дети небелых американцев из малообеспеченных семей» [22, с. 16].

Профессор Е.Ю. Рогачева считает поликультурное образование – одно из главных направлений развития мировой педагогической мысли и определяет его как «образование, признающее равенство всех культур и языков, равно как и уникальность каждого из них, и обеспечивающее одинаковые образовательные возможности независимо от социокультурной и языковой принадлежности» [24, с. 5].

Чтобы гарантировать эффективную образовательную среду для различных в плане национального происхождения, уровня образования и экономического благополучия учеников в мультикультурных школах, необходимо применить множество подходов для социальной интеграции. Главные приоритеты – это:

- 1) обдуманная педагогика и стили обучения;
- 2) лингвистическая интеграция;
- 3) культурная интеграция;
- 4) финансовая (государственная) поддержка.

1. Педагогика и стили обучения.

Неотъемлемой частью поликультурного образования и весьма актуальной для решения лингвокультурных проблем, по мнению С.Вайнштейн, М.Курран, и С.Томлинсон-Кларк, является адаптивная педагогика, которая позволяет учителям развивать знания, навыки и предрасположенность к обучению детей из различных расовых, этнических, языковых и социальных слоев [19, с. 270]. В этом случае педагог должен понимать опыт и перспективы учащихся, учитывать культуру различных групп при разработке учебных планов, учебных мероприятий, при подборе учебных материалов и выборе методов обучения и воспитания, а также процедур оценки образовательных результатов [14, с. 134].

В США, рассматривая проблему обдуманной педагогики, школы должны использовать множество учебных планов и педагогических подходов, не ограничиваясь одной образовательной моделью. При этом, объединять их должно особое внимание к качеству обучения, равным образовательным возможностям всех учащихся и такому его содержанию, которое пользовалось бы спросом на рынке труда. В своей книге Р.Каленберг и Г.Поттер представляют различные модели чартерных школ [15].

Например, Столичная общественная чартерная школа использует модель под названием «Экспедиционное обучение», в которой ученики всесторонне развиваются путем проведения практических исследований в рамках точных и общественных наук. Кроме того, школа подчеркивает свой социально направленный учебный план, в котором много внимания уделяется художественным урокам и фитнес-программам. С помощью этого плана применяется целостный подход к образованию с широким набором программ и поддержки развития учеников через эстетическое воспитание и занятия физкультурой, а также множество внеурочных занятий.

Государственные школы и Старшая школа высоких технологий уделяют особое внимание Модели «НТИМ» (наука, технология, инженерия и математика) и предлагают проектное, прикладное обучение для развития профессионально-технического образования.

Общественная чартерная школа имени Э.Л. Хэйна предлагает Строгую модель учебного плана, описанную как сочетание учебных ресурсов и учебных методов, заимствованных у выдающихся школ для предоставления ученикам строгой, но при этом интересной программы. Эта школа использует модель «Продвинутой учебной программы подготовки к поступлению в университет для всех», которая требует, чтобы ученики закончили одиннадцать курсов продвинутой программы для поступления в ВУЗ.

М. Тосик представляет модели обучения для многонациональных школ в Норвегии. Обсуждая проблему стилей обучения, он отдает предпочтение личностно-ориентированному подходу, в котором учитель выступает в роли помощника, позволяет ученикам стать активными генераторами собственного процесса обучения. Профессор Н. Флеминг [5] разработал модель под названием «VAKR», с помощью которой можно измерить подаваемую информацию в рамках четырех перцепционных каналов: визуального (V), слухового (A), чтения/письма (R) и кинестетический канал (K). Школа первых ранних годов обучения, кажется, применяет личностно-ориентированный подход к обучению, поскольку только на первом из шести этапов обучения учитель является центром процесса обучения, на остальных же пяти этапах учитель только направляет учащихся, мотивируя активное участие и взаимодействие учеников в учебном процессе.

Чтобы извлечь академическую, социальную и познавательную пользу от многообразия, школы должны гарантировать всем ученикам равные возможности получения образования и уважение всех культур или происхождений. Чтобы обеспечить интеграцию на уровне класса, программа должна включать группирование учащихся по способностям с использованием дифференцированных задач во время одних занятий – таких как, например, языки и математика – а также смешанных задач во время других занятий [18].

Г. Гей [8] утверждает, что особое внимание следует уделять созданию этнического, расового, гендерного, социального и культурного разнообразия внутри группы, которое неизбежно будет подкрепляться целями многокультурного образования. С другой стороны, групповая однородность может быть решена путем предоставления учебных задач, требующих нескольких способностей. Таким образом, ученики могут "дополнять сильные стороны друг друга и компенсировать слабые стороны друг друга". Кроме того, состав группы должен постоянно меняться, чтобы все учащиеся испытывали различные конфигурации способностей.

Т. Диамантес [4] утверждает, что групповая работа в классе повысит сплоченность и снизит конкурентоспособность, особенно на уроках математики и естественных наук.

2. Лингвистическая интеграция.

Рассматривая тему лингвистической и культурной интеграции, необходимо отметить тесную взаимосвязь между языком и культурой. Действительно, язык определяется профессорами Д. Голлником и П. Чинном [10] как средство вербального, невербального, устного и/или письменного общения, которое формирует культурную и личностную ориентацию и социализирует человека в культурной группе. Профессор Г. Гей [9] заявляет, что язык является важным инструментом в личностном, интеллектуальном и

психологическом развитии. А.Х. Шитс [17, с. 16] добавляет, что язык является культурным инструментом, используемым для раскрытия и передачи мыслей, идей, ценностей и чувств через слова, сигналы и/или письменную речь, а также для сохранения и поддержки культурного наследия и истории. Культура универсальна, многогранна и сложна; она может вмещать такие аспекты, как ценности, фундаментальные идеи, нормы, отношения, стили поведения, язык, невербальное общение, перспективы и т.д. с помощью которых можно толковать окружающий мир, направлять поведение людей и решать те или иные проблемы. Через разделение культурных традиций и обычаев группы людей эффективно адаптируются к окружающей среде.

Существует множество аргументов в пользу двуязычного образования для улучшения многообразной образовательной среды в школах. А. Холмен [11] утверждает, что социальное и когнитивное развитие детей лучше всего продвигается, если они могут использовать весь свой лингвистический и концептуальный запас, включая первый язык и знания, полученные с его помощью. Кроме того, О. Гарсия [6] добавляет, что обучение более чем на одном языке повышает метаязыковую осведомленность и коммуникативную чувствительность, но также увеличивает социально-экономические выгоды, культурную осведомленность и идентичность, а также социальные взаимодействия. Это способствует развитию учащихся в социально-экономическом и культурном плане, а также в плане межкультурной коммуникации. Но образованию на одном языке и двуязычное предметное обучение должно быть только с переходными целями до тех пор, пока дети не приобретут достаточный уровень языковой компетентности.

3. Культурная интеграция.

Рассматривая проблему культурной интеграции, Х. Шитс и Л. Чью [16] описывают процесс обучения как межличностное и межкультурное взаимодействие. Если развивать в учениках мультикультурность, они смогут с легкостью понимать и следовать культурным нормам и обычаям, как меньшинства, так и большинства. М. Тосик представляет множество примеров культурной интеграции – это и религиозные фестивали и школьные праздники, и изучение культуры меньшинств. Он связывал культуру, главным образом, с религией и культурными традициями, которым в школе придавали особое значение, как в формальном обучении, так и на практических занятиях [18].

4. Финансовая (государственная) поддержка.

Нормативно-правовой базе государственного образования зарубежных стран в духе мультикультурности присущи важные черты: направленность на решение проблемы равенства образовательных возможностей, поддержка представителей различных этнических групп и сохранение их культур, борьба с различными формами проявления расизма и дискриминации. Государственная политика предусматривает повышение социального уровня представителей разных этнических групп как способ достижения равенства образовательных возможностей [22]. Создан свод законодательных актов, которые предусматривают соблюдение политики мультикультурного образования в любых учебных заведениях [24].

В США билингвальное обучение получило закрепление на законодательном уровне, образованы многочисленные институты, исследовательские и методические центры, занимающиеся данной проблематикой [21, с. 21]. В отношении детей мигрантов проводится специальный курс обучения государственному языку, чтобы они могли учиться в соответствии с академическими стандартами, разработанными штатами. В частности, Закон о школьной реформе 2001 г. содержит программу «Овладение английским языком».

Изменения в законодательстве Норвегии привели к переходному двуязычному образованию, направленному на одноязычие и ассимиляцию. Согласно закону Об образовании (2010 год), учащиеся начальных и средних классов, имеющие родной язык, отличный от норвежского, имеют право на адаптированное образование на норвежском языке до тех пор, пока они не будут достаточно хорошо владеть норвежским языком, чтобы получить нормальное обучение в школе [18, с. 15].

Но в США ни на федеральном уровне, ни на уровне штатов не существует законов, предусматривающих обязательное осуществление поликультурного и мультикультурного образования [23]. При этом, по словам Р. Каленберг и Г. Поттер, государственная политика США не поощряет создание социально-экономических и расово разнообразных школ, многие законы стимулируют создание чартерных школ с высоким уровнем, чтобы претендовать на стартовые фонды; это отнимает некоторые инструменты (такие как лотереи на основе доходов и географическое взвешивание), которые могли бы помочь созданию школ с расовым разнообразием и смешанным доходом. Но лишь некоторые инновационные чартерные школы сейчас предпринимают сознательные усилия по интеграции учащихся из различных расовых и экономических групп [15, с. 3].

Выводы. Итак, с увеличением культурного, этнического, языкового и религиозного многообразия мира, обостряется проблема обучения граждан эффективно функционировать в плюралистическом демократическом обществе. Педагоги во всем мире сталкиваются с проблемами и возможностями глобальной миграции и увеличивающегося многообразия. Чтобы создать положительную образовательную среду для учеников различных в культурном, языковом, образовательном и экономическом планах, необходимо применить ряд подходов для создания эффективной модели мультикультурного обучения, включая:

- 1) обдуманые педагогические методы и стили обучения – экспедиционное обучение, проектное и прикладное обучение, продвинутые учебные программы подготовки к поступлению в университет, личностно-ориентированный подход, программы специального образования;
- 2) лингвистическая интеграция – двуязычное образование;
- 3) культурная интеграция – изучение и следование культурным нормам и обычаям меньшинств и большинства.

Главная цель социально многообразного образования состоит в том, чтобы помочь учащимся развить знания, отношения и навыки, которые позволили бы им ужиться и активно участвовать в культурном окружении в гражданской культуре этнического государства и в глобальном сообществе. Чтобы помочь ученикам достигнуть этих целей, необходимо существенно преобразовать школьные учебные планы и социальную структуру, при этом педагоги должны получить новые знания, обязанности и навыки.

Литература:

1. Baker, C. Foundations of bilingual education and bilingualism. Multilingual Matters / C. Baker. - Clevedon, (England), 2006. – 492 p.

2. Banks, J.A. Multicultural education: Historical development, dimensions, and practices In J.A. Banks & C.A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*. - San Francisco: Jossey-Bass, 2004 - pp. 3-29.
3. Benett, C.I. *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* / C.I. Benett. - Boston: Allyn and Bacon. – 2003. – 434 c.
4. Diamantes, T. *Improving Instruction in Multicultural Classes by Using Classroom Learning Environment.* / T. Diamantes // *Journal of Instructional Psychology*. – 2002 - № 29 (4).
5. Fleming, N.D. *Teaching and learning styles: VARK strategies.* / N.D. Fleming. - Christchurch, New Zealand: Author, 2001. - <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=2572131>
6. García, O. *Bilingual education in the 21st Century: A Global Perspective* / O.García. - Chichester: Wiley-Blackwell, 2009. – 481 p.
7. Gay, G. *The importance of multicultural education* / G. Gay // *Educational Leadership*, 2000 - №61 (4). https://pdo.ascd.org/lmscourses/PD11OC123/media/Diversity_Eff_Teaching_M1_Reading_Importance_of_Multicultural_Ed.pdf
8. Gay, G. *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, & Practice* / G. Gay. - New York: Teachers College Press, 2000. – 280 p.
9. Gay, G. (2003a). *Introduction: Planting seeds to harvest fruits.* In G. Gay (Ed.), *Becoming multicultural educators: Personal journey toward professional agency*/ G. Gay. - San Francisco: Jossey-Bass, 2003. - pp. 1-16.
10. Gollnick, D.M. & Chinn, P.C. *Multicultural education in a pluralistic society.* Book Visual material. English / Gollnick, D.M. & Chinn, P.C. - Upper Saddle River, N.J., 2009. – 425 p.
11. Holmen, A. *Pædagogisk praksis.* I M.S. Karrebæk (red.), *Tosprogede børn i det danske samfund* / A. Holmen, I M.S. Karrebæk. - København: Hans Reitzel, 2006.
12. Jay, G., & Jones, E. *Whiteness studies and the multicultural literature classroom”* Melus / G. Jay & E. Jones // *Journal of Society for the Study of Multi-Ethnic Literature of the United States*, 2005. - №30 (2). https://www.academia.edu/1080187/Whiteness_Studies_and_the_Multicultural_Literature_Classroom
13. Ladson-Billings, G. *Critical race theory perspectives on the social studies: the profession, policies, and curriculum* / G. Ladson-Billings // *Greenwich, Conn.: Information Age Pub*, 2003. – 300 p.
14. Nieto, S.M. *Profoundly Multicultural Questions.* / S.M. Nieto // *Educational Leadership*, 2003 - №60 (4). <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec02/vol60/num04/Profoundly-Multicultural-Questions.aspx>
15. Kahlenberg, R.D. and Potter, H. *Diverse Charter School* / D. Kahlenberg and Halley Potter. - Washington: Poverty Race Research Action Council; The Century Foundation, 2012. – 45 p.
16. Sheets, H.R. & Chew, L. *Absent From the Research, Present in Our Classrooms: Preparing Culturally Responsive Chinese American Teachers.* / H.R. Sheets & L. Chew // *Journal of Teacher Education*, 2002. - №53(12). – pp. 127-142.
17. Sheets, R.H. *Diversity pedagogy: Examining the role of culture in the teaching-learning process* / Sheets, R.H. - Boston: Allyn & Bacon, 2005. – 264 p.
18. Tomic, M. *Multicultural Education: Learners with Diverse Linguistic and Cultural Background*, Dissertation / M. Tomic. – Oslo, 2012. – 85 p.
19. Weinstein, C., Curran, M., & Tomlinson-Clarke, S. *Culturally responsive classroom management: Awareness into action* / C. Weinstein, M. Curran, & S. Tomlinson-Clarke // *Theory Into Practice*, 2003 - №42(3). - p. 269-276.
20. Бессарабова, И.С. *Мультикультурное образование в США: Подходы к определению* / И.С. Бессарабова // *Сибирский педагогический журнал*. – 2008. - с. 255-265.
21. Бессарабова, И.С. *Социальный аспект поликультурного образования* / И.С. Бессарабова // *Вестник РГУ им. И. Канта Педагогические и психологические науки*. – 2008. - №11, С. 14-21.
22. Веретевская, А.В. *Мультикультурализм, которого не было: анализ европейских практик политической интеграции этнокультурных меньшинств: монография* / А.В. Веретевская; Моск. гос. ин-т междунар. Отношений (ун-т) сравнительной политологии. — Москва: МГИМО-Университет, 2018 — 182 с.
23. Гаганова, О.К. *Поликультурное образование в системе общего школьного образования США: Дис. ... канд. пед. наук :13.00.01* / Гаганова Ольга Константиновна - М, 2003. - 149 с.
24. Калимуллин, А.М., Закирова, В.Г., Камалова Л.А. *Подготовка мультикультурного учителя в странах Европы, США, Канаде и Австралии: монография – В 2 ч. Часть 2.* / А.М. Калимуллин, В.Г. Закирова, Л.А. Камалова. - Казань: Отечество, 2017. – 133 с.
25. *Образование в современном поликультурном мире: учеб. пособие* / Е.Ю. Рогачева [и др.]; под ред. проф. Е.Ю. Рогачевой; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. – 135 с.
26. Шаймарданова, О.А., Брусова, Л.В. *Структура поликультурного образования Дж. Бэнкса в США* / О.А. Шаймарданова, Л.В. Брусова // «Молодой ученый. Педагогика», 2016. - №14. – с. 581-583

УДК 37.068

доцент кафедры «Менеджмент спортивной и туристской индустрии» Жолобов Олег Владимирович

Институт финансов и устойчивого развития Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Москва);

проректор по воспитательной работе и молодежной политике,**кандидат исторических наук, доцент Рябцев Алексей Владимирович**

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

кандидат педагогических наук, доцент Земш Марина Борисовна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена описанию результатов исследования, направленного на изучение особенностей волонтерской и добровольческой деятельности в контексте досуговой и воспитательной деятельности. Целью статьи является анализ факторов, влияющих на формирование осознанной направленности личности на социально-значимый досуг, как ресурс нравственного воспитания и саморазвития детей и молодежи. Авторы статьи изучили особенности самооценки, интересы, жизненные ценности людей разного возраста, участвующих в волонтерстве и добровольчестве, опираясь на теории социального действия и деятельностно-активистского подхода, составившие методологическую основу исследования, определили наиболее популярные виды волонтерской деятельности у различных социальных групп; выделили мотивы, побуждающие к добровольческой деятельности; отметили дополнительные стимулы к добровольческой деятельности.

Ключевые слова: волонтерская деятельность, добровольчество, педагогические механизмы осознанного выбора социально-полезной деятельности, просоциальное поведение личности, гуманизм, деятельностный подход в воспитании.

Annotation. The article is devoted to the description of the results of a study aimed at studying the characteristics of volunteer and volunteer activities in the context of leisure and educational activities. The purpose of the article is to analyze the factors that influence the formation of a person's conscious orientation to socially significant leisure as a resource for moral education and self-development of children and youth. The authors of the article studied the characteristics of self-esteem, interests, and life values of people of different ages involved in volunteering and volunteerism, relying on the theory of social action and the activity-activist approach, which formed the methodological basis of the study, determined the most popular types of volunteering among various social groups; identified motives that encourage volunteerism; noted additional incentives for volunteering.

Keywords: volunteer activity, volunteerism, pedagogical mechanisms of conscious choice of socially useful activities, prosocial behavior of the individual, humanism, activity approach in education.

Введение. Интерес со стороны гуманитарных наук к феномену добровольчества неуклонно растет в последнее десятилетие. Это обусловлено, без сомнения, активным развитием добровольческих и волонтерских инициатив граждан, и возможностями для них получать с каждым годом все больше поддержки со стороны государства.

Во-первых, обобщение в контексте педагогической аксиологии компонентов добровольчества как отражения воспитательных, мировоззренческих и ценностно-смысловых компонентов деятельности отдельной личности и социальных групп.

Во-вторых, интерес к педагогическим факторам развития волонтерства предполагает анализ его структуры в процессуальном контексте как психолого-педагогического явления.

В-третьих, требует обоснования педагогическая методология волонтерства как инструмента воспитания и социализации.

Целью нашего исследования является анализ факторов, влияющих на формирование осознанной направленности личности на социально-значимый досуг, как ресурс нравственного воспитания и саморазвития детей и молодежи.

Изложение основного материала статьи. Волонтерская деятельность рассматривается в гуманитарных науках с точки зрения различных методологических подходов: общефилософских, философских социологических, психологических, педагогических.

В последнее время в фокусе теории нравственного воспитания находится социально-значимая проектная деятельность. В этой связи педагогика обращается к опыту социологических исследований феномена волонтерства в контексте аксиологии и целеполагания. Отечественная социология, на основе последних исследований, подчеркивает существенное отличие зарубежных и отечественных подходов к трактовке целей и приоритетов волонтерской деятельности. Основываясь на методологии кросс-культурного анализа, ученые Певная М.В. [6;7], Проказина Н.В., Бобылева Н.Ю., Хатнюк Н.Н. [8] отмечают существенные различия в характеристике волонтерства в зависимости от масштаба и уровня данного социального феномена: международного, отечественного, регионального. С их точки зрения, в основе отношения к волонтерству, как в зарубежном, так и в отечественном подходах, лежит приоритет значимости волонтерской деятельности для личности и для общества, определяющими показателями которой выступают: социальный аспект (значимость деятельности для личности или для общества), психологический аспект (преобладающие мотивы деятельности), измерение времени (занятость волонтера полный или неполный рабочий день).

Теория английского исследователя Э. Гидденса отражает характерный для зарубежного подхода взгляд на волонтерство и рассматривает его как фактор самореализации личности и один из способов организации «социальных практик», во взаимодействии с государственными и общественными институтами и структурами. Волонтер является, своего рода, «социальным агентом» с мотивацией к действию, рационализацией, системностью и рефлексией деятельности (в ходе деятельности волонтеры наблюдают за действиями других людей) [11].

В исследованиях Косовой У.П. [2], Велкановой Е.В [1], Семикина В.В. [10], отражены психолого-педагогические механизмы формирования ценностных ориентаций и мотивов волонтерства (добровольчества). Авторы заключают, что в современной отечественной практике воспитания преобладает общественная значимость такого рода деятельности, а среди главных мотивов, побуждающих к добровольчеству и волонтерству, выступают социально и педагогически воспитуемые личностные качества (стремление к общественной справедливости, доброта и активная позиция; высокая оценка социальной значимости деятельности); а также желание самореализации и самопрезентации свои инициативы; готовность помогать тем, кто находится в сложной ситуации, милосердие, желание преобразовывать окружающее жизненное пространство.

Директор Института общественной политики О.В. Решетников подчеркивает, что мотивационной основой добровольческой деятельности должны являться ее социально значимый позитивный характер, широкая распространенность среди добровольцев, она должна отвечать общечеловеческим ценностям, сохранять индивидуальные различия добровольцев, способствовать развитию добровольческой деятельности, реализации ее целей и задач [5].

В контексте нашего исследования, интересно замечание психолога Е.П. Ильина, описавшего психолого-педагогический механизм принятия решения о помощи, о том, что важным свойством личности, располагающим к альтруистическому поведению, является эмпатия как предрасположенность человека к сопереживанию, сочувствию [1].

Деятельностно-активистский подход в воспитательном контексте (В.А. Ядов), позволяет рассматривать волонтерство с позиции взаимосвязи средств и механизмов воспитания с системой ценностных установок личности и общей направленностью ее интересов [9].

Таким образом, теоретико-методологический анализ возросший интерес со стороны гуманитарных наук, в особенности педагогики и психологии, к данным вопросам. При этом многие аспекты методологии организации волонтерской, добровольческой деятельности как внеурочной модели воспитания недостаточно исследованы, а имеющийся эмпирический опыт нуждается в педагогическом осмыслении и систематизации.

Построение педагогической типологии волонтерской деятельности, не возможно, на наш взгляд, без анализа психолого-педагогических и средовых факторов ее определяющих. Поэтому для нас было важно эмпирическим путем выделить и обосновать психолого-педагогические характеристики личности, готовой к безвозмездному социальному служению.

Эмпирическую базу исследования составили результаты авторского опроса волонтеров. В опросе участвовали 811 волонтеров более чем из 50 регионов Московской области и более чем 10 регионов России. Возрастной состав волонтеров, принявших участие в опросе, включал респондентов от 12 до 61 года.

Портрет участников эксперимента по сферам профессиональной деятельности представлен в таблице 1.

Таблица 1

Сферы профессиональной деятельности волонтеров-участников исследования

Сферы профессиональной деятельности	% от числа опрошенных
Студент, студент и работающий, студент и специалист	88,5
Сотрудник университета	44,6
Служащий (врач, учитель, преподаватель, работник культуры)	2,1
предприниматель	1,4
пенсионеры	0,8
Домохозяин (домохозяйка)	0,3
ученики	0,24

Одной из характеристик, дополняющих социальный и психологический портрет современного волонтера, и отражающих его интересы, являются их личные предпочтения в выборе форм и видов досуга (хобби). В таблице 2 представлены наиболее часто встречающиеся виды досуга опрошенных нами респондентов- волонтеров.

Таблица 2

Хобби волонтеров-участников опроса (% от опрошенных)

Спорт (футбол, волейбол, бадминтон)	25,6
Рисование, фотография	16,6
Танцы	17,3
Музыка, авторская песня	14,5
Чтение, книги	12,8
театр	5,4
История, краеведение	5
творчество	2,5

В одном из вопросов респондентам требовалось описать свои ассоциации с образом «волонтера». Ответы участников опроса отражали их ценностные ориентации в отношении волонтерской деятельности. Так, ассоциации респондентов с образом «добровольца» показали, что более половины из них - 59% олицетворяют добровольческую деятельность с нравственно-зрелой личностью, наделяя ее такими компетенциями как готовность к действию; доброта, неравнодушное отношение к социальным проблемам; отзывчивость и готовность к помощи нуждающимся. Так 4 % - обращают внимание на такие качества волонтера, как активная позиция и ответственность.

При этом, ответы на вопрос о том, кто чаще всего становится волонтером, позволяют заключить, что образ добровольца ассоциируется у большинства респондентов с учащейся молодежью. Такой ответ дали 95% всех участников опроса. Тенденция восприятия волонтерства, как молодежного движения, которое должно взять на себя решение задачи безвозмездной помощи нуждающимся, направляет вектор воспитания подрастающего поколения на социально-значимую деятельность.

Среди индивидуально-личностных и нравственных характеристик волонтера особо отмечаются участниками исследования такие, как ответственность, коммуникабельность и исполнительность. В ходе исследования респондентам было предложено оценить себя по следующим критериям в 10-ти балльной шкале. Ответы приведены в таблице 3.

Таблица 3

**Самооценка личностных качеств волонтерами-участниками опроса
(% от опрошенных)**

личностных характеристик волонтера	Оценки (баллы)					% ответивших
	10-9	8-7	6-5	4-3	2-1	
ответственность	57	34,5	7,1	1,2	0,6	
коммуникабельность	51,2	32,8	13,2	2,2	0,6	
исполнительность	63,4	29,5	6,3	0,7	0,1	

По результатам самооценки качеств, необходимых волонтеру были выявлены высокие показатели по шкале «ответственность», более половины опрошиваемых оценили себя на 9-10 баллов (57%); на 8-7 баллов (34,5%); средней уровень проявления данного качества у себя отметили 7,1%.

По шкале «коммуникабельность» высоко оценили себя 51,2 % опрошенных, поставив 9-10 баллов, 32,8% оценили себя на 7-8 баллов, оценки 5-6 баллов у 13,2 %.

По шкале «исполнительность» высокая оценка (9-10 баллов) выявлена у 63,4 % опрошенных, тогда как средний балл (от 5 до 6) - всего у 6,3 % волонтеров-участников.

Анализ результатов опроса, позволил выявить преобладающие мотивы участия в волонтерской деятельности. В таблице 4 представлены ответы на вопрос: «Почему Вы занимаетесь волонтерством?». Мнения респондентов распределились следующим образом:

Таблица 4

Ответы на вопрос «Почему Вы занимаетесь волонтерством?» в % от числа опрошенных)

«Почему Вы занимаетесь волонтерством?»	
Чтобы получить новый опыт	58
Получить возможность оказывать помощь нуждающимся	11,2
Знакомство с новыми людьми, возможность вносить вклад в общее дело	10,6
Получение новых профессиональных навыков	5,2

Независимо от возраста и рода занятий, более половины опрошенных отмечают в качестве основного мотива своего участия в волонтерской работе возможность получения нового социального опыта, вектор, характеризующий такой опыт, говорит о высокой социальной направленности мотивации людей, склонных к волонтерству. При этом 1,2% опрошенных прямо указывают на свои альтруистические намерения в отношении помощи нуждающимся.

На вопрос о том, какими видами волонтерской деятельности занимаются респонденты в настоящее время, ответы распределились следующим образом: организация досуговой деятельности детей и молодежи (72%), профилактика здорового образа жизни средствами различных общественных мероприятий (57%), творческое развитие детей и молодежи (68%), экология (56%), интеллектуальное развитие и социальное краеведение (31%), социальное патронирование детских домов / пожилых людей (31%), социально-психологическая поддержка молодежи (30%), педагогическое сопровождение детей и подростков, находящихся в трудной ситуации (22%), трудовая помощь (25%), экскурсионно-паломническая деятельность (4,8%).

Приведенные данные позволяют утверждать, что люди, приходящие в волонтерские и добровольческие движения, социально мотивированы и транслируют эмпатию и альтруистические намерения.

В тоже время, наше исследование позволило выявить, что некоторые сложности возникли у респондентов с определением ресурса времени, которое они готовы затратить на добровольческие дела. Те из них, кто совсем недавно приобщился к волонтерству были склонны переоценивать свои силы и не соотносили свои временные затраты с теми затратами, которые от них могут потребоваться. Отвечали, например, так: «Волонтерство- вся моя жизнь...», «все свое время...», «все свободное время...», или не представляли себе, сколько могут затратить времени («не знаю», «мне все равно»).

Однако, волонтеры, имеющие уже некоторый стаж работы и опыт, были более сдержаны и конкретны. В основном они указывали, что готовы потратить на волонтерскую деятельность вполне конкретное количество времени и ориентировались на предполагаемую трудоемкость предстоящей работы (например, до 12 часов в день или работать в течение года, затратив более тысячи часов).

Таким образом, эмпирическое исследование позволило нам конкретизировать условия и факторы, определяющие индивидуальные и социальные характеристики современного представителя волонтерского (добровольческого) движения.

Выводы. Основываясь на анализе и обобщении результатов исследования, мы пришли к следующим заключениям: добровольческое движение охватывает практически все социально-профессиональные и возрастные группы. Наиболее распространенными направлениями добровольческой деятельности являются: социальное волонтерство, которое понимается, как помощь нуждающимся детям, инвалидам и пожилым людям; помощь больным; сбор средств на благотворительные цели и экологические акции (участие в благоустройстве территории своего места жительства), организация досуга для детей с особыми потребностями и для пожилых людей. В социальном волонтерстве принимают участие более 80% опрошенных. Значимыми мотивами добровольческой деятельности являются гуманистические установки, характеризующие высокий уровень нравственности волонтеров: желание помочь людям; возможность оказать помощь нуждающимся, а также желания активно участвовать в общем социально-значимом деле. К индивидуальным характеристикам добровольческой деятельности относятся (эмпатия, толерантность, высокая степень реализации креативности, стремление к саморазвитию). Нравственную основу добровольчества составляют такие психолого-педагогические компоненты как личные и групповые ценности и установки на добровольческую деятельность, индивидуальные особенности личности (кругозор, интересы), потребность в принадлежности к социально-значимому делу, желание реализации и совершенствования своих ресурсов, значимость признания и самовыражения, уровень социальной и познавательной активности. Возможным мотивом добровольческой деятельности может выступать преодоление чувства одиночества через сопричастность к общему делу и удовольствие от самого факта общения с единомышленниками [8].

К дополнительным стимулам, определяющим интерес к волонтерской деятельности можно отнести учет затраченных волонтерских часов для трудового стажа и возможность бесплатно посещать различные общественно-значимые мероприятия.

Волонтерству присущ ряд субъективных и объективных характеристик. К основным субъективным характеристикам можно отнести добровольность участия, отсутствие стремления к вознаграждению за деятельность и желание принести пользу обществу. К объективным характеристикам волонтерского движения можно отнести структурированность, реализацию проектных моделей деятельности (мероприятий, акций), ее публичный характер и прогностичность результатов.

Подводя итог, выражаем надежду, что результаты нашего исследования, помогут обогатить методологию воспитания и методику социально-педагогического проектирования новыми знаниями о закономерностях и ценностях волонтерства как ресурса нравственного саморазвития детей и молодежи.

Литература:

1. Великанова Е.В. Ресурсный потенциал волонтерского движения в современных условиях при внедрении авторской технологии институционализации волонтерского движения в молодежной среде. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, 2014. - № 3 (131). - С. 64-75.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. - С-Пб.: Питер, 2002, С. 220
3. Косова У.П. Структурно-содержательные характеристики волонтерской деятельности // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки, 2011. - №2.
4. Михайлова С.В. Добровольчество в Санкт-Петербурге, потенциал и признаки индустриализации // Материалы международной конференции «Волонтерское движение в России. Реальность и перспективы». СПб, 2005. - С. 11-26.
5. Решетников О.В. Корпоративное добровольчество. Научно-методическое пособие. - М.: ООО «Издательство «Проспект»», 2010 - С. 57
6. Певная М.В. Волонтерство как социологическая проблема // Социологические исследования. 2013. №2. С. 110-119.
7. Певная М.В. Управление волонтерством: международный опыт и локальные практики. [монография] / М.В. Певная. - Министерство образования и науки РФ, уральский федеральный университет. - Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2016. - 434 с.
8. Проказина Н.В., Бобылева Н.Ю., Хатнюк Н.Н. Реализация добровольческого (волонтерского) потенциала в России // Научный результат. Социология и управление. - Т. 5. - 2019. - № 2.
9. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. - М.: ЦСПиМ, 2013. - С. 103-107.
10. Теоретический анализ современных исследований волонтерской деятельности. / Семикин В.В., Игнатенко М.С., Арсеньева Т.Н., Неговская С.Г., Курагина Г.С., Белогубец Т.А. // Письма в Эмиссия. Офлайн: электронный научный журнал, 2013. - № 11. - С. 2091.
11. Giddens A. Power, the dialectic of control and class structuration // Social class and the division of labour. Cambridge, 1992. P. 29-45.

УДК:378.147

кандидат экономических наук, доцент Жулькова Юлия Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Синева Надежда Леонидовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

ассистент Исламова Гузаль Илгизовна

Первый Московский государственный медицинский университет
имени И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет) (г. Москва)

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СФЕРЕ ТУРИЗМА И ЭКСКУРСИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В МАГИСТРАТУРЕ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению методики проведения занятий лекционного типа в рамках дисциплины «Современные технологии в сфере туризма и экскурсионной деятельности» для студентов магистратуры, обучающихся по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль программы магистратуры «Историческое краеведение и экскурсионное дело». Основной целью изучения дисциплины является передача обучающимся систематизированных знаний по современным методам, применяемым, соответственно, в индустрии туризма и экскурсионной деятельности. Теоретический материал указанного курса является довольно сложным для восприятия, поскольку включает рассмотрение современных тенденций развития и применяемых технологий в различных отраслях, имеющих отношение к сфере туризма и экскурсионной деятельности. В силу данного обстоятельства целесообразным является решение о проведении занятий как в традиционной, так и в интерактивной формах. Предложенные в представленной статье приемы могут быть использованы преподавателями учебных заведений высшего образования работе со студентами не зависимо от формы обучения, направления, специализации и других параметров.

Ключевые слова: педагогические технологии, педагогическая деятельность, образовательный процесс, мотивация.

Annotation. The article is devoted to the review of the methodology for conducting lecture-type classes in the framework of the discipline "Modern technologies in the field of tourism and excursion activities" for master's students studying in the direction of training 44.04.01 Pedagogical education, the profile of the master's program "Historical local history and excursion business". The main purpose of studying the discipline is to transfer to students systematic knowledge of modern methods used, respectively, in the tourism industry and excursion activities. The theoretical material of this course is quite difficult to understand, since it includes consideration of current trends in the development and application of technologies in various industries related to tourism and excursion activities. Due to this circumstance, it is appropriate to decide to conduct classes in both traditional and interactive forms. The methods proposed in the article can be used by teachers of higher education institutions to work with students regardless of the form of training, direction, specialization, and other parameters.

Keywords: educational technology, pedagogical activity, effective experience, the educational process, motivation.

Введение. В настоящее время в связи с нарастающей год от года конкуренцией между образовательными учреждениями одной из центральных задач высших учебных заведений является работа в сфере обеспечения и повышения качества подготовки обучающихся, в том числе на базе совершенствования методики преподавания учебных дисциплин. На сегодняшний день существующие общие принципы и требования к преподаванию в вузе и современные стандарты образования требуют внедрения в учебный процесс новых образовательных технологий. Исходя из особенностей студентов, которые являются магистрантами и в большинстве своем имеют опыт работы учителями муниципальных общеобразовательных учреждений, методика преподавания рассматриваемой дисциплины может претерпевать некоторые допустимые изменения.

Разные годы внедрению новых подходов к преподаванию различных дисциплин посвящены, например, труды Васильевой Л.И., Егорова Е.Е. и Лебедевой Т.Е. [1], Гижова В.А., Капичникова А.И., Поздникова А.А. и Капичниковой О.Б. [2], Дьяченко В.Г., Лемещенко О.В. и Литвинцевой С.А. [3], Прохоровой М.П. и Булганиной С.В. [7], Синева Н.Л., Вагина Д.Ю. и Исламовой Г.И. [11], Челноковой Е.А., Агаевым Н.Ф.О. и Тюмасевой З.И. [13], Челноковой Е.А. и Кузнецовой С.Н. [14], Шкуновой А.А. и Прохоровой М.П. [15], Яшковой Е.В. и Синева Н.Л. [17] и другими.

Необходимо отметить, что в настоящее время студенты независимо от возраста, направления, специализации и других параметров в хорошем смысле избалованы доступностью информации любого рода. Именно в первую очередь в силу данного обстоятельства, возможно наравне и с другими не менее важными, особое значение в педагогической работе целесообразно уделять не только и не столько традиционным, сколько интерактивным, инновационным методам обучения. Причем стоит отметить, что эта позиция актуально не только в пределах вуза в целом, но и для конкретного преподавателя.

Отметим, что такой подход в разное время поддерживали в своих работах Сащенко Н.П. и Сергеев В.А., когда анализировали важность и необходимость расширения использования новых информационных технологий при изложении материала для ряда дисциплин [9]. Кроме того, Шубладзе О.Е. в одном из трудов отметила необходимость использования интерактивных методов обучения [16]. Проблемные аспекты использования электронно-образовательной среды при изучении отдельных дисциплин были рассмотрены в работе Рыкова С.Л. [8]. Особо стоит отметить ряд работ, посвященных непосредственно интерактивным методам обучения. Так, например, Нурова Л.Р. отмечала эффективность такого современного метода как кейс-стади [6], Косовцев В.В. – мозгового штурма [5], Хаялиева С.З. – результативность применения таких

активных методов как деловая игра и метод проектов [11], а Сигуева К.С. в одной из работ был изложила опыт проведения занятий с использованием дискуссионных методов [10]. Ранее [4] авторами данной статьи ранее рассмотрены различные подходы к организации практико-ориентированных занятий в процессе подготовки студентов.

Принимая во внимание и высоко оценивая труды указанных и многих других авторов, а также доказанную эффективность каждого из приведенных выше и ряда прочих современных педагогических технологий, изложим собственное видение проведения лекционных занятий со студентами магистратуры.

Изложение основного материала статьи. Дисциплина «Современные технологии в сфере туризма и экскурсионной деятельности» согласно рабочей программе дисциплины (модуля) имеет следующее распределение часов: аудиторные занятия – 54 часа, из которых 18 часов составляют лекционные занятия и 36 часов – практические, половина из которых (18 часов), проводятся в интерактивной форме.

Выше было указано, что рассматриваемая дисциплина ориентирована на студентов-магистрантов, которые сами имеют опыт преподавательской деятельности. Кроме того, обучение проходит во второй половине дня после их основной работы, а предлагаемый материал является для них совершенно незнакомым, поскольку крайне редко среди студентов есть, например, действующие экскурсоводы или же активно путешествующие лица.

В силу данных обстоятельств весь курс разделен на следующие темы:

- современные тенденции в сфере туризма и экскурсионной деятельности;
- маркетинговые технологии в практике предприятий туристской индустрии;
- инновационная деятельность в сфере туризма;
- информационные технологии в туризме и экскурсионной деятельности;
- современные технологии управления в туристской деятельности.

Начиная с первой ознакомительной лекции «Современные тенденции в сфере туризма и экскурсионной деятельности», на которой не только освещаются преподавателем, но и активно обсуждаются в группе новые направления в развитии туристской индустрии, включая вопросы о набирающей популярность самостоятельных путешествиях граждан как по России, так и за рубежом; разработки тематически новых экскурсионных маршрутов; сокращения виртуальных посредников; роста и изменения спроса в бюджетном сегменте; региональных стратегий развития внутреннего туризма; создания конкурентоспособного туристского продукта; увеличения въездного туризма и мотивации иностранных граждан; «воспитания» возвратного туриста; событийного наполнения курортов, а также возможности реализации как в России, так и за рубежом новых видов туризма.

После первого лекционного занятия, которое, как показала практика, происходит в довольно бурных обсуждениях и от этого является крайне информативным и эмоциональным, поскольку в группе происходит активные обсуждения по каждому из представленных выше и других возникающих в процессе дискуссии вопросов, предлагаются практические задания на следующие темы: «Преимущества и недостатки каучсерфинга» (с использованием соответствующего интернет ресурса), «Русские выходные или в трех часах от г. Нижнего Новгорода» и «Разработка национального брендового маршрута» (на основе данных Федерального агентства по туризму РФ и Стратегий развития регионов). Задания выполняются в группах по несколько человек, которые затем так же коллективно презентуют и защищают свои разработки по каждому из заданий.

Таким образом, уже непосредственно с первого лекционного и практического занятия задается тон учебному процессу на весь предстоящий период обучения.

Работа над следующей темой, «Маркетинговые технологии в практике предприятий туристской индустрии», построена аналогичным образом: лекционный материал достаточно краткий для записи, однако подкреплен массой конкретных примеров, которые также активно обсуждаются уже в течении лекции. По итогу теоретического занятия студентам так же в группах, однако предпочтительно в другом их составе предлагается выполнить следующий комплекс практических заданий: «Применение вирусной рекламы турпродукта: преимущества и недостатки», «Разработка стратегии продвижения на рынке внутреннего туризма», «Использование технологии краудсорсинга в туристской деятельности», «Формирование программы лояльности для потребителя туристского продукта», «Разработка турпродукта с применением концепции love-маркетинга», «Применение концепции маркетинга впечатлений при разработке турпродукта», «Формирование положительного образа территории (по выбору)».

Такая тема как «Инновационная деятельность в сфере туризма» также заслуживает не меньшего внимания чем предыдущая как в части лекционной поддержки, так и в практическом ее проявлении. Здесь рассматриваются и активно обсуждаются вопросы использования современных туристских ресурсов, выпуска новых видов туристского продукта (например, ресторанного или гостиничных услуг), использования новых видов техники и технологии в туристской индустрии, выявления и использования новых рынков сбыта, инновационного взгляда на кадровую работу, реализации новых подходов в развлекательной части тура (анимационной составляющей).

Для того, чтобы обеспечить связь между темами изучаемой дисциплины, здесь используется прием преемственности предыдущей и последующей тем, то есть в некоторых из общего перечня практических заданий по теме «Инновационная деятельность в сфере туризма» за основу были взяты знания, полученные студентами по предыдущей теме «Маркетинговые технологии в практике предприятий туристской индустрии». Таким образом, выполнение заданий не только позволит получить более полные знания, но и представить возможности их применения на практике. Одним из подобных заданий является «Разработка концепции нового товара на основе применения метода фокальных объектов», при выполнении которого используется такая технология как «мозговой штурм», в подавляющем большинстве случаев показывающая высокие положительные результаты.

Не менее интересна как в лекционном, так и в практическом плане следующая тема дисциплины – «Информационные технологии в туризме и экскурсионной деятельности», в рамках которой рассматриваются вопросы применения информационных технологий в туристской сфере: разработка сайтов, виртуальных туров, специальных уже используемых или только находящихся в разработке приложений для туристов, информационный подготовки туристов, перспективы внедрения информационных технологий в России и за рубежом, использования информационно-коммуникационных технологии в организации туристской деятельности, современные технологии автоматизации и ряд других.

Как и в теме «Инновационная деятельность в сфере туризма», здесь также осуществляется связь с предыдущими темами дисциплины посредством рассмотрения вопросов применения инноваций в рекламе существующих и новых туристских направлений, расширения охвата рынка, продвижения предприятий туристической индустрии в социальных сетях.

Выполнение практических заданий по данной теме предполагает поиск и анализ информации, размещенных на интернет ресурсах компаний, выбранных студентами для разработки. Работы имеют определенную последовательность действий, по итогу которых студенты предоставляют заключение в виде выводов и рекомендаций, которые, соответственно, должны быть подкреплены знаниями, полученными за данный период изучения дисциплины тем.

Заключительной темой, предлагаемой к изучению в рамках данной дисциплины, является «Современные технологии управления в туристской деятельности», где изучаются вопросы применения современных технологий управления в деятельности предприятий, функционирующих в сфере туризма, рассматриваются вопросы внедрения социальных технологий в их практическую деятельность, а также формирования организационной культуры.

На практических занятиях студентам предлагается материал по виртуальной или действующему предприятию, основной деятельностью которого является предоставление услуг экскурсионного характера, или туристского агентства, на которых прорабатываются все вопросы лекционной части обучения данной темы.

Подводя итог стоит отметить, что не только практические, но и лекционные занятия могут предоставить преподавателю определенную свободу действий, в первую очередь в части выбора того или иного метода их проведения. Применяемый метод или их совокупность будет зависеть от ряда параметров, в числе которых стоит отметить непосредственно возможности самой дисциплины, конкретной ее темы (например, в части полноты и объективной необходимости донесения до студентов теоретической информации), количественного и качественного состава группы (в данном случае рассмотрена группа студентов магистратуры) и ряда других не менее важных факторов.

Вполне естественно, что процесс обучения в другой группе студентов может проходить далеко не таким образом, который приведен в данном материале. Однако, несмотря на возможные трудности, для педагога все-таки имеет практический смысл нахождение путей для развития кругозора обучающихся, поиск различных вариантов их заинтересованности изучаемой дисциплиной, в том числе на основе использования интерактивных технологий, и построение собственной, вызывающей уважение, линии поведения.

Кроме того, отметим, что в данной статье представлены приемы в первую очередь интерактивной работы, причем именно со студентами, обучающимися в магистратуре. В силу данного обстоятельства проявляется их заинтересованность изучаемой дисциплиной.

Все занятия (как лекционные, так и практические) в рамках рассматриваемой дисциплины необходимы для достижения следующих задач:

- создание и поддержание командного духа в группе обучающихся;
- развитие навыков общения как между собой, так и с преподавателем;
- совершенствование презентационных навыков, защиты своего мнения или общего представления группы о рассматриваемой проблеме;
- понимание и собственную оценку глобальных проблем туристской индустрии на современном этапе ее развития как в масштабе страны, так и на мировом уровне.

С этой целью обязательным педагогическим приемом является дозированное, но непременно обязательное, участие преподавателя в работе студентов над выполнением практических заданий для постоянного поддержания диалога и обмена мнениями, приведения данных статистики, выступлений руководителей агентств, департаментов и прочих структур для подкрепления или опровержения созданного в процессе полемики мнения, причем не только коллективного, но и индивидуального. Таким образом повышается в том числе и ценность каждого студента группы, не зависимо от того, какой статус он имеет за пределами вуза.

Кроме того, студентам по мере возникновения вопросов в период проведения (а не традиционного чтения) лекционных занятий предоставляется возможность ознакомления с заранее подготовленными преподавателем материалами, авторы которых имеют отличные друг от друга точки зрения на рассматриваемую проблему или изучаемый процесс, что создает дополнительную мотивацию к обсуждению тем дисциплины не только непосредственно на занятиях, но и свободное от них время.

Отдельно стоит отметить и тот факт, что в случае невозможности проведения занятий в технически наполненной аудитории, практически повсеместный и неограниченный доступ студентов к интернет ресурсам позволяет довольно быстро сориентировать их в поиске необходимых сайтов, которые способны проиллюстрировать ту или иную рассматриваемую тему в целом или конкретную проблему, что в ряде случаев способно помочь преподавателю дать наглядно представление о каком-либо действии, процессе, опыте и прочее.

Выводы. Отметим, что применение представленных в статье приемов не является строго обязательным в рамках рассматриваемой в статье или же других дисциплин, но они могут быть вполне актуальными для некоторых типов коллективов, например, даже в том случае, если коллектив в целом или же большинство студентов являются пассивными и задают подобный тон обучения всей группе. В таких ситуациях в самом начале обучения вполне возможно применить только традиционные приемы как для проведения лекционных, так и практических занятий, однако имеет смысл постепенное внедрение интерактивных методов обучения в процесс обучения.

Литература:

1. Васильева Л.И., Егоров Е.Е., Лебедева Т.Е. Приведение компетенций ФГОС к квалификационным требованиям профессионального стандарта и их реализация в подготовке менеджера // В мире научных открытий. 2014. № 3 (51). С. 124-137.
2. Гижов В.А., Капичников А.И., Поздников А.А., Капичникова О.Б. Формирование учебной мотивации студентов в условиях повышения качества многоуровневого высшего образования // Высшее образование сегодня. 2017. № 3. С. 14-16.
3. Дьяченко В.Г., Лемещенко О.В., Литвинцева С.А. Динамика формирования профессиональных мотиваций студентов // Власть и управление на Востоке России. 2017. № 2 (79). С. 63-74.

4. Жулькова Ю.Н., Яшкова Е.В., Исламова Г.И. Опыт проведения практических занятий со студентами старших курсов вузов // Проблемы современного педагогического образования. 2019. Вып. 65. Ч. 1. С. 123-126.
5. Косовцев В.В. Использование метода мозгового штурма в практике преподавания дисциплины информационный менеджмент // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2018. Т. 2. С. 266-268.
6. Нурова Л.Р. Метод case-study в практике преподавания делового английского языка в неязыковом вузе // Ученые записки Казанского филиала "Российского государственного университета правосудия". 2017. Т. 13. С. 418-423.
7. Прохорова М.П., Булганина С.В. Образовательные инновации глазами студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 6-1. С. 158-162.
8. Рыков С.Л. О практике использования электронно-образовательной среды академии в преподавании гуманитарных дисциплин // Гуманитарный вестник Военной академии ракетных войск стратегического назначения. 2017. № 4 (8). С. 68-73.
9. Сашенко Н.П., Сергеев В.А. Практика преподавания общественно-политологических дисциплин с использованием новых информационных технологий // PolitBook. 2017. № 2. С. 176-191.
10. Сигуева К.С. Роль и значение дискуссионных методов обучения в повышении качества профессионального обучения // В сборнике: Научная дискуссия современной молодежи: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей VII Международной научно-практической конференции. 2019. С. 121-123.
11. Синева Н.Л., Вагин Д.Ю., Исламова Г.И. Новые подходы к организации обучения в эпоху цифровизации // Актуальные вопросы современной экономики. 2019. № 4. С. 1165-1182.
12. Хаялиева С.З. Реализация методов активного обучения в процессе подготовки будущих педагогов профессионального обучения // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. 2018. № 3 (61). С. 277-281.
13. Челнокова Е.А., Агаев Н.Ф.О., Тюмасева З.И. Формирование мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом в высшей школе // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 1 (22). С. 6.
14. Челнокова Е.А., Кузнецова С.Н. Роль самостоятельной работы студентов в образовательном процессе // Вестник Мининского университета. 2017. № 1 (18). С. 6.
15. Шкунова А.А., Прохорова М.П. СИЛЛАБУС: методическая основа организации самостоятельной работы студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 6-1. С. 163-167.
16. Шубладзе О.Е. Использование интерактивных методов обучения в практике преподавания русского языка как иностранного // Актуальные научные исследования в современном мире. 2017. № 4-1 (24). С. 147-151.
17. Яшкова Е.В., Синева Н.Л. Опыт разработки профориентационного курса в электронной образовательной среде MOODLE в педагогическом вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-3. С. 306-313.

Педагогика

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)

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности логопедической работы, направленной на формирование лексической стороны речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Представлен анализ результатов эмпирического исследования по изучению особенностей умений построения простых предложений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Освещается апробированная программа коррекционно-развивающей работы, направленная на формирования лексической стороны речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

Ключевые слова: дошкольный возраст, лексическая сторона речи, логопедическая работа, расстройства аутистического спектра.

Annotation. The article deals with the features of speech therapy aimed at forming the lexical side of speech in preschool children with autism spectrum disorders. The article presents an analysis of the results of an empirical study on the features of the ability to construct simple sentences in preschool children with autism spectrum disorders. The author highlights a proven program of correctional and developmental work aimed at forming the lexical side of speech in preschool children with autism spectrum disorders.

Keyword: preschool age, lexical side of speech, speech therapy work, autism spectrum disorders.

*Работа выполнена в рамках гранта Российского фонда фундаментальных исследований по теме «Проектирование коррекционно-развивающей работы по развитию эмоционально-волевой сферы у умственно отсталых дошкольников с расстройствами аутистического спектра»
 (руководитель – Е.В. Золоткова)*

Введение. У детей с аутистическими проявлениями наблюдается нарушение социального взаимодействия и способности к общению. Большинство исследователей, такие как Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, О.С. Никольская и др., рассматривают аутизм, как социально-коммуникативное расстройство. Связь аутичного ребенка с близким человеком и с социумом грубо нарушена, и иным образом, не так как у других детей с ограниченными возможностями здоровья.

Введение таких детей в социум особенно трудно, преодоление эмоционального дискомфорта и вовлечение ребенка в развивающее взаимодействие представляет главную задачу специальной психолого-педагогической помощи при аутизме. В связи с этим вопросы совершенствования логопедического сопровождения дошкольников с расстройствами аутистического спектра являются актуальными на современном этапе развития психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Изложение основного материала статьи. В многочисленных исследованиях аутизм рассматривается как состояние, характеризующееся активным отстранением от внешнего мира, снижением потребности в коммуникации как со сверстниками, так и со взрослыми, стереотипностью поведения, нарушением или задержкой коммуникативных функций речи. Отчего нарушение общения является доминирующим во всем развитии и поведении ребенка (Е.Р. Баенская, М.М. Либлин, О.С. Никольская, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и др.).

Клинико-психолого-педагогическая картина аутистических расстройств личности, по мнению многочисленных авторов исследований, очень сложна и многообразна в сравнении с другими нарушениями развития. Основным его признаком, с точки зрения большинства исследователей, является особое патологическое состояние психики, при котором у ребенка наблюдается активное отстранение от внешнего мира, снижение потребности в коммуникации как со сверстниками, так и со взрослыми, стереотипность поведения, нарушение или задержка коммуникативных функций речи. Могут наблюдаться специфические нарушения речевого развития (мутизм, эхолалии, вербальные штампы, стереотипные монологи, отсутствие в речи первого лица). Наблюдается низкий познавательный интерес [1; 4; 6].

По мнению исследователей, наряду со специфическими нарушениями у детей с расстройствами аутистического спектра могут наблюдаться неспецифические проблемы. Большинство детей страдает от дезорганизации своего досуга, обусловленное безынициативностью, пассивностью к изменениям окружающей среды. Постановка диагноза происходит в том случае, если патологии развития диагностируются в первые 3 года жизни, но синдром аутизма может проявляться во всех возрастных группах [4, с. 28].

Обобщая результаты исследования Е.В. Золотковой, И.В. Цыпляковой можно утверждать, что детям с расстройствами аутистического спектра характерен эмоциональный дискомфорт в контактах с окружающими людьми, даже самыми близкими [2, с. 15].

Сверхтормозимость детей данной категории, искажение формирования эмоционально-волевой сферы, поверхностность эмоций, их малая дифференциация, снижение потребности эмоционального контакта с окружающим миром влекут за собой, по мнению О.С. Никольской, трудности активного включения детей данной категории в процесс коммуникации в бытовых ситуациях [4, с. 32].

Лексическая сторона речи составляет важную часть связной речи, которая в свою очередь является наиболее сложной формой речевой деятельности. Выполняя важнейшие социальные функции, она является средством социального взаимодействия и, прежде всего, одним из главных инструментов словесно-логического мышления [7, с. 45].

С.С. Морозова подчеркивает, что при всем разнообразии расстройств речи у детей с расстройствами аутистического спектра, можно выделить некоторые основные особенности: мутизм (отсутствие речи) у значительной части детей; эхолалии, часто воспроизводимые спустя некоторое время; большое количество слов – штампов и фраз; отсутствие обращения в речи, несостоятельность в диалоге; позднее появление в речи личных местоимений (особенно «я»); нарушение семантики, неологизмы; нарушения грамматического строя речи; звукопроизношения; просодических компонентов речи [3].

Аналогично, уровень развития экспрессивной речи зависит от уровня развития импрессивной. Уровень сформированности лексической стороны речи, как одной из составляющих развития связной устной речи детей с аутизмом значительно отличается от уровня их нормально развивающихся сверстников по качественным и количественным характеристикам. Недоразвитие диалогической формы речи сказывается на качестве монологической. Аналогично, уровень развития экспрессивной речи зависит от уровня развития импрессивной [5, с. 6].

Все это усугубляют характерные личностные особенности рассматриваемой категории детей (С. Гринспен, С. Уидер). Они заключаются в узком круге интересов и мотивов к речевой деятельности и в недостаточности самосознания [1, с. 11].

Определение особенностей логопедической работы по формированию лексической стороны речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра предполагает проведение исследования.

С целью изучения особенностей лексической стороны речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра был проведен констатирующий эксперимент. В нем приняли участие дети с заключением ПМПК: «Последствия органического поражения центральной нервной системы со снижением интеллекта до степени выраженной дебильности. Выраженные эмоционально-волевые нарушения (аутист). Недоразвитие речи» – 1 ребенок; «Умственная отсталость легкой степени (выраженная дебильность) в динамике дифференцировать с F-71. Нарушения речи. Выраженные эмоционально-волевые нарушения, своеобразие психологического развития» – 2 ребенка; «Органическое поражение головного мозга с умеренно выраженным снижением интеллекта. Эмоционально-волевые нарушения (аутистическая симптоматика). Нарушения речи» – 4 ребенка; «Последствия органического поражения центральной нервной системы со снижением интеллекта до степени выраженной дебильности. Эмоционально-волевые нарушения (аутистическая симптоматика). Недоразвитие речи» – 3 ребенка; «Последствия органического поражения центральной нервной системы со снижением интеллекта до степени умеренно выраженной дебильности. Эмоционально-волевые нарушения. Аутистическая симптоматика» – 2 ребенка.

Дошкольникам с расстройствами аутистического спектра были предложены три серии экспериментальных заданий. Первая экспериментальная серия была нацелена на изучение особенностей лексики, обозначающей действия человека. Вторая серия констатирующего эксперимента исследовала

понимание общности действий разных животных, людей, предметов. Третья серия констатирующего эксперимента выявляла умение участвовать испытуемого в диалоге, в котором ответ ребенка эхолалично повторяет вопрос взрослого.

На основании результатов проведенного исследования были условно выделены три уровня сформированности у ребенка с расстройствами аутистического спектра умений строить простые предложения.

Достаточный уровень – развернутый и подробный ответ, достаточная сформированность умений построения простых предложений. Этот уровень предполагает, что ребенок самостоятельно справился со всеми заданиями, быстро и правильно ответил на поставленные вопросы. Выполнение заданий ребенком данного уровня отличалось точностью следования инструкциям экспериментатора, ребенок усваивал инструкцию с первого раза, дополнительных разъяснений не требовалось. На данном уровне оказалось 30,8 % испытуемых.

Средний уровень – ответы на вопросы с помощью; средний уровень сформированности умений построения простых предложений. На данном уровне допускаются негрубые ошибки, частично правильное выполнение задания. Характер данных ошибок позволяет говорить о том, что у ребенка сформированы умения построения простых предложений, но они затрудняются при самостоятельном выполнении заданий, ему требуется помощь со стороны экспериментатора. К среднему уровню было отнесено 31,8 % детей.

Низкий уровень – задание не выполняет даже с помощью вопросов; низкий уровень сформированности умений построения простых предложений. Испытуемый допускал грубые ошибки при выполнении всех заданий, нуждался в помощи экспериментатора. Очень часто начинал выполнять задание, отвечать на вопросы, а затем отказывался от выполнения, говоря, что он не умеет так делать, или ничем не обосновывая свой отказ. Низкий уровень развития лексической стороны отмечался у 37,4 % дошкольников.

Таким образом, в ходе исследования мы пришли к выводу, что для ребенка с расстройствами аутистического спектра характерно замедленное формирование умений построения простых предложений; недостаточная зрелость лексики, обозначающей действия человека; низкий уровень понимания общности действий разных животных, людей, предметов. Ребенок с трудом идет на контакт, волевая регуляция практически не развита.

Имеющиеся экспериментальные данные указывают на необходимость разработки и проведения специальной логопедической работы, направленной на преодоление у данной категории детей несформированности умений построения простых предложений, обучение поддержанию адекватного диалога со сверстниками и взрослыми в бытовых ситуациях.

Логопедическая работа с дошкольниками с расстройствами аутистического спектра была основана на формировании лексики, обозначающей действия человека; понимании общности действий разных животных, людей, предметов; расширении предикативного словаря. Формирование лексической стороны речи протекает более успешно, если основывается на непосредственной коммуникативной ситуации [5, с. 28].

Основными принципами реализации логопедической работы были системность, комплексность и интегративность.

Системный подход реализовывался в том, что все сферы деятельности ребенка были охвачены процессом формирования лексической стороны речи.

Комплексный характер логопедической работы заключался в том, что специалисты образовательной организации (психолог, логопед, дефектолог, учителя), родители оказывали ребенку совместную помощь, охватывая все сферы его деятельности.

В работе реализовали принцип интегративности, поскольку предусматривалась интеграция различных методов, форм, дидактических и психотерапевтических приемов.

Реализации данных принципов осуществлялась в тесной взаимосвязи всех специалистов образовательной организации в работе с умственно отсталыми детьми с расстройствами аутистического спектра.

С целью обеспечения единства в работе всех специалистов с данной категорией детей нами был выработан следующий алгоритм действий.

1. Совместное изучение учителем-логопедом и дефектологом содержания логопедической работы и составление тематического плана работы по формированию лексической стороны речи детей. В процессе анализа обеспечивалось содержательное взаимодействие занятий, проводимых дефектологом, и тех, которые проводит логопед. Это способствовало выработке единой траектории логопедической работы.

2. Проведение специальных коррекционно-развивающих занятий по формированию умений построения простых предложений у дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Они являлись основой всей логопедической работы.

3. Совместная работа специалистов и родителей по формированию лексической стороны речи. В процессе формирующего эксперимента мы предлагали родителям рекомендации по проведению ежедневной работы с ребенком по заданиям, которые разрабатывали дефектолог, логопед. При необходимости разъясняли, что только в таком случае возможны положительные результаты.

В ходе формирующего эксперимента было разработано календарно-тематическое планирование индивидуальных занятий по формированию лексической стороны речи, основанного на развитии умений строить простые предложения и конспекты занятий по формированию лексической стороны речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра.

В ходе занятий по формированию лексической стороны речи использовались следующие специальные приемы: визуальный контакт, понимание взгляда, установление внимания; привлечение внимания; понимание и использование жестов; вербальная просьба; речевые формулы: здравствуйте, спасибо...; комментирование; сообщение информации; работа над увеличением числа спонтанных высказываний; понимание эмоциональных высказываний; совместная деятельность; стимулирование ответов на вопросы: «зачем это нужно?», «что этим делают?»; согласие и отказ.

Занятия по формированию лексической стороны речи носили интегративный характер, заключающийся во включении в их проведение элементов песочной терапии, игротерапии, арттерапии, музыкотерапии и др.

Особенностью проводимого экспериментального обучения было то, что работа параллельно проводилась по трем направлениям: изучение особенностей лексики, обозначающей действия человека; понимание

общности действий разных животных, людей, предметов; обучение поддержанию диалога с применением изученной лексики.

Основная форма работы – индивидуальные коррекционно-развивающие занятия. Их количество определялось сеткой занятий и специфическими индивидуальными особенностями детей. Индивидуальные логопедические занятия организовывались в рамках реализации адаптированных образовательных программ, составленных для каждого ребенка с учетом его речевого и психического развития. Таким образом, специально разработанные и подобранные занятия включали работу, направленную на формирование понимания общности действий разных животных, людей, предметов; изучение профессиональной деятельности человека; обучение подбору антонимов и синонимов; накопление предикативного словаря. Реализация данной методической разработки в целом способствовала формированию у детей дошкольного возраста с ранним детским аутизмом умений строить простые предложения и обеспечила активное использование накопленной лексики в процессе непосредственного общения, а также расширила коммуникативные возможности детей.

В заключение следует подчеркнуть, что обучение детей с расстройствами аутистического спектра участвовать в коммуникации способствует поддержке их адекватного, соответствующего возможностям и способностям темпа психического развития, реализации их внутреннего потенциала и эффективной социализации. При этом получение положительных результатов достигается за счет проведения целостной, системной, комплексной, интегративной работы, основанной на тесном взаимодействии всех специалистов образовательной организации и родителей. Формирование лексической стороны речи протекает более успешно, если основывается на непосредственной коммуникативной ситуации.

Выводы. Логопедическую работу по преодолению речевых расстройств у детей с аутизмом нужно начинать как можно раньше, так как для преодоления аутистического барьера потребуется очень длительный период комплексной системной работы всех специалистов психолого-педагогического сопровождения (дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога, специального психолога, психиатра, социального педагога и т. д.), а также родителей, воспитывающих ребенка с данным нарушением. Для успешной социализации ребенка с аутизмом реализация логопедической работы должна основываться на таких принципах, как системность, комплексность и интегративность.

Литература:

1. Гринспен, С. На ты с аутизмом: использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления = EngagingAutism [Электронный ресурс] / С. Гринспен, С. Уидер. – М.: Теревинф, 2015. – 51 с.
2. Золоткова, Е.В. Теоретические и практико-ориентированные основы развития эмоционально-волевой сферы у дошкольников / Е.В. Золоткова, И.В. Цыплякова // Методология, теория и практика обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях модернизации образования: монография / под ред. Н.В. Рябовой; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2019. – С. 6-46.
3. Морозова, С.С. Развитие речи у аутичных детей в рамках поведенческой терапии [Электронный ресурс] / С.С. Морозова. – URL: <http://www.autism.ru/read.asp?id=150&vol=0>.
4. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг, – М.: Теревинф, 2015. – 288 с.
5. Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей : методические разработки [Электронный ресурс] / Л.Г. Нуриева. – М.: Теревинф, 2015. – 138 с.
6. Рудик, О.С. Коррекционная работа с аутичным ребенком [Электронный ресурс]: методическое пособие / О.С. Рудик. – М.: Владос, 2015. – 190 с.
7. Чиркина, Г.В. Основы логопедической работы с детьми: учеб. пособ. / Г.В. Чиркина. – М.: Аркти, 2011. – 122 с.

Педагогика

УДК 372.8

кандидат биологических наук, доцент Зыков Игорь Евгеньевич

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

кандидат биологических наук, доцент Ющенко Юлия Алексеевна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

магистрант кафедры биологии и экологии Шурыгина Антонина Ивановна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ВИРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК ВИД ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Рассмотрена возможность использования виртуальных экскурсий в школьной проектной деятельности, разработкой и внедрением которых педагоги могут заниматься вместе с обучающимися. Подобная экскурсия на тему «Одомашнивание животных» позволит обучающимся повысить их уровень знаний, ознакомиться с полезной информацией из области фермерского производства. Для проведения экскурсии может быть использован материал литературных и интернет-источников, презентации с текстовыми и графическими элементами.

Ключевые слова: проектная деятельность, проектная компетентность, виртуальная экскурсия, доместикация, породы рогатого скота.

Annotation. The possibility of using virtual field trips in the school project activities, development and implementation of which teachers can engage with students. Such an excursion on the theme "Domestication of animals" will allow students to increase their level of knowledge, get acquainted with useful information from the field of farm production. Material from literary and Internet sources, presentations with text and graphic elements can be used for the tour.

Keywords: project activity, project competence, virtual tour, domestication, cattle breeds.

Введение. Современные учебно-образовательные стандарты позволяют рассмотреть в каждом российском школьнике какое-либо особенное, отличное от остальных подростков личностное качество. Благодаря ему подрастающее поколение имеет возможность приложить все силы для выработки присущих

им склонностей, которые в перспективе помогут обучающимся проявить себя как будущим инженерам, учителям, представителям рабочего класса, медицины, искусства, науки. Ещё в процессе обучения в общеобразовательных учреждениях у юношей и девушек наблюдаются осознанные предпочтения к тому или иному предмету. Учителям необходимо работать с каждым обучающимся в отдельности, что дает им возможность определить, на каком этапе следует обратить внимание в сторону конкретного участника учебного процесса, какой подход для него эффективнее применить.

Изложение основного материала статьи. Проектная деятельность является отличным способом раскрытия индивидуальных способностей и творческих потенциалов школьников. Метод проектов — это специализированный приём для получения необходимых знаний, базирующийся на коллективно составленном и впоследствии осуществимом плане решения актуальных проблем, на детальном изучении значимого объекта или продвижении собственных, полученных практическим путем, открытий в научной области.

В современной школе, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), подросток учится в процессе учебно-познавательной и проектной деятельности. При организации учебного процесса предполагается, что обучающийся работает с содержанием и материалом учебного предмета под прямым руководством учителя. В проектной деятельности школьники при поддержке учителя сами ставят конкретные задачи и подбирают средства для их решения, при этом «мерилом успешности проекта является его продукт» [7].

ФГОС задаёт эталон грамотного поколения XXI века, поэтому он коренным образом меняет сущность системы образования, включая организационные и учебные регламентации. Его вектором является помощь обучающимся сформировать навык «умения учиться». Школьникам, помимо восприятия нужной информации от учителя, требуется самим добывать обзорный материал из доступных источников. Главное, чтобы взятый для ознакомления с конкретной темой научный труд опирался на достижения современной науки [10]. Однако, при осуществлении проектной деятельности, учителя муниципальных образовательных учреждений часто приравнивают метод проектов к одной из форм внеурочной исследовательской работы, имеющей групповой характер и объединяющей заинтересованных эрудированных обучающихся [9].

До недавнего времени проектная деятельность имела статус добровольной формы занятости подростков с «уникальным складом ума». Теперь она носит обязательный характер, при котором преподаватель должен осуществлять вышеупомянутые действия именно в ходе урока, отведя для этого часть учебного времени. Раньше итоговым продуктом школьного проекта были, в основном, рекомендации по корректировке некоторых моментов работы, по новым стандартам сюда причисляются как творческие работы обучающихся, так и их научные изыскания. Проектная деятельность по естественнонаучным предметам ранее затрагивала в основном научно-исследовательскую проблематику, сегодня она может приобретать не только исследовательский, но и реферативный характер. Разработка проекта направлена на решение конкретной проблемы, на достижение заранее запланированного результата, путем подборки докладов, рефератов, исследований и других видов самостоятельной творческой деятельности обучающихся, как способов достижения результатов этого приёма в обучении.

Главная функция проектной деятельности базируется на приобщении обучающихся к активной учёбе, на поддержку развития их учебно-познавательных умений и навыков, на стимулирование к образованию для качественного усвоения учебного курса (в частности, биологии) [1, 3, 8].

Критерии оценки проектов по биологии:

- чёткость поставленных приоритетов;
- актуальность темы и достаточность объёма источников информации;
- использование современных методов исследований;
- степень раскрытия темы проекта;
- уровень достоверности полученных данных, их обработка с помощью методов математической статистики;
- анализ результатов исследования;
- наличие в работе практических рекомендаций;
- чёткость и обоснованность выводов, их соответствие поставленным задачам;
- оформление проекта в соответствии с предъявляемыми требованиями (наличие фотоматериалов, таблиц, диаграмм, списка литературных источников).

Одним из видов проектной деятельности в школьном курсе биологии можно считать создание виртуальной экскурсии на определенную тему. Например, на изучение темы «Одомашнивание животных» в школьном курсе биологии отводится довольно мало времени. В связи с этим для получения дополнительной информации по вышеуказанной теме обучающимися 7 класса может быть разработана и проведена виртуальная экскурсия с использованием презентации и текстового материала, что позволит им лучше усвоить материал по domestикации животных. Подобная проектная работа даст возможность обучающимся пополнить запас собственных знаний, подробно и занимательно ознакомиться с полезной информацией из области фермерского производства.

Виртуальная экскурсия рассчитана на часть урока. По ходу её проведения может быть использован материал из достоверных литературных и интернет-источников, презентация с текстовыми и графическими элементами. Цель экскурсии донести обучающимся ключевую информацию по domestикации млекопитающих для повышения их уровня знаний по данному разделу зоологии.

План виртуальной экскурсии на тему «Одомашнивание животных».

1. История одомашнивания млекопитающих человеком.

2. Крупный рогатый скот:

- Тур — древний вид крупнорогатого скота, его видовые особенности.
- Породы крупного рогатого скота в фермерских хозяйствах России.
- Значение крупнорогатого скота в жизни человека.

3. Мелкий рогатый скот:

- Овцеводство как наиболее распространённая форма ведения животноводческого хозяйства, его основные преимущества.
- Породы овец в фермерских хозяйствах России.

- Козоводство, его рентабельность в фермерских хозяйствах.
 - Породы коз в российском животноводстве.
4. Скотоводство — неотъемлемая отрасль сельского хозяйства в России.

1. История одомашнивания млекопитающих человеком.

Раньше считалось, что люди начали одомашнивать диких животных для того, чтобы иметь рядом источник молока и мяса. При этом необходимость ходить на охоту и подвергать свою жизнь опасности отпадала. Однако израильские учёные считают эту теорию ошибочной и выдвигают свою версию. Согласно ей, одомашнивать животных люди начали потому, что в дикой природе те начали встречаться всё реже и реже. Проведя анализ динамики популяций диких свиней и коров, исследователи установили, что перед тем, как люди начали их одомашнивать, популяции таковых резко изменились. Размеры животных стали меньше, в стадах преобладали самки и детеныши. По мнению авторов работы, подобные явления были вызваны охотой людей, которые истребляли животных, и ресурсы восстановления популяций были значительно истощены. Первые попытки одомашнивания диких животных проводились около 10 тысяч лет назад и явились важным этапом на пути перехода к неолитическому обществу. В те времена домашние животные мало чем отличались от диких, разве что были немного крупнее из-за изменившегося рациона питания и отсутствия необходимости самостоятельно добывать пищу и воду, проходя большие расстояния [11]. Таким образом, одомашнивание (или domestикация) — это процесс изменения животных (или растений), при котором на протяжении многих поколений они содержатся человеком генетически изолированными от их дикой формы и подвергаются искусственному отбору [12].

2. Крупный рогатый скот.

Развитие культуры животноводства наблюдалось у древних народов Средней Азии, Северо-Восточной Африки и Средиземноморья. На территории России домашние породы млекопитающих стали появляться в южных частях страны, в областях Нижнего и Среднего Поволжья [13].

Предком крупного рогатого скота является вымерший бык тур [4, 13]. Это дикое парнокопытное животное рода настоящих быков семейства полорогих, встречавшееся со второй половины антропогена в лесостепях и степях Восточного полушария (в Европе, Северной Африке, Малой Азии, на территории современного Кавказа). Считается вымершим в результате хозяйственной деятельности человека: распашки степей, вырубки лесов, интенсивной охоты. Так, в Центральной Европе его исчезновению послужила интенсивная вырубка лесов в IX-XI веках.

Тур являлся мощным животным с мускулистым, стройным телом высотой в холке около 170-180 см. Вес его достигал 800 кг и более. Голова была высоко посажена (что характерно для степных животных), с длинными острыми рогами. Окраска взрослых самцов была черной, с узким белым «ремнём» вдоль спины, а самок и молодых особей — рыжевато-бурой.

В леса они откочёвывали только зимой, хотя последние туры доживали свои дни именно в лесах. Питались травой, побегам и листьями деревьев и кустарников. Гон приходился на осень, телята появлялись весной. Жили туры небольшими группами или в одиночку, на зиму объединялись в более крупные стада. Естественных врагов у туров было мало: сильные и весьма агрессивные животные легко справлялись с любым хищником [14].

В результате одомашнивания крупного рогатого скота произошли значительные преобразования его биологических особенностей:

- изменение соотношений параметров тела: сейчас на фермах разводят животных с удлинённым туловищем в совокупности с уменьшенной высотой особи;
- ослабление крепости и массивности скелета, более компактная форма черепа;
- трансформация конечностей: произошло их видимое укорачивание в связи с уменьшением подвижности животных;
- замена характерной для диких форм покровительственной однотонной окраски животных на многообразие мастей у современных видов крупного рогатого скота;
- снижение остроты слуха и зрения у одомашненных пород [13].

У фермеров Российской Федерации наиболее популярны такие породы крупного рогатого скота, как холмогорская, бурая латвийская, чёрно-пестрая, костромская, калмыцкая, тагильская, абердин-ангусская, казахская белоголовая, ярославская [15].

По продуктивным признакам крупный рогатый скот подразделяется на:

животных молочных, молочно-мясных и мясных пород [5].

Соответственно, из вышеупомянутого следует вывод, что для человека крупный рогатый скот позиционируется как основной источник молока и мяса, в чем и заключается ключевая роль выращиваемых на фермах животных по отношению к населению разных континентов.

3. Мелкий рогатый скот.

Многим фермерам рентабельней содержание мелкого рогатого скота. Овцеводство является одним из видов традиционной фермерской деятельности в мире. Овец выращивали в качестве домашних животных с давних времен, в основном, для получения мяса и шерсти. Животные плодовиты и неприхотливы в уходе. Большую часть времени питаются пастбищным кормом. Овцы отлично себя чувствуют на любых пастбищах и подходят для разведения практически в любой климатической зоне.

Преимущества ведения овцеводства:

- не требует больших материальных вложений;
- овцы неприхотливы в уходе и в потреблении пищи;
- овцы отличаются высокими показателями репродуктивности и роста;
- продукты овцеводства пользуются большой популярностью и занимают почти лидирующие позиции в сферах животноводческой деятельности;
- выносливы, легко переносят перепады температур;
- обладают спокойным нравом, подходят для совместного разведения с другими видами животных на ферме [16].

Из большого числа диких форм баранов начало домашним овцам дали, главным образом, муфлон, архар, аргали [17].

Наиболее распространенными в России шерстными породами являются такие как: меринос, ставропольская, кавказская, алтайская, цигейская, романовская. Мясные породы овец: гиссарская, тексель, куйбышевская, ванзейская [16].

Козоводство — успешно развивающаяся во всем мире отрасль животноводства, продукцией которой является молоко, мясо, шкуры, шерсть. Козы, в отличие от других травоядных животных, не требовательны к корму и едят большее количество растений [18].

Преимущества козоводства:

- возможность почти ежедневного получения нескольких литров молока;
- перспектива в получении мяса;
- неприхотливость в содержании;
- небольшие размеры животных;
- получение мягкой и пушистой шерсти;
- низкие затраты на содержание [19].

В большинстве случаев фермеры заводят этих животных для получения молока и мяса. Козье молоко — источник множества витаминов и микроэлементов, которые способствуют нормальной работе организма. Его врачи рекомендуют к употреблению детям, т.к. оно практически не вызывает аллергических реакций, питательно, имеет небольшую калорийность и богаче витаминами и микроэлементами по сравнению с коровьим молоком [19].

Мясо коз характеризуется высокими пищевыми качествами. По составу основных жирных кислот оно сходно с бараниной и говяжьим, но в сравнении с ними имеет несколько большее количество воды и меньшее количество жира, содержание холестерина в нем в несколько раз ниже, чем в говяжьем и свином, по содержанию витаминов А (ретинола), В₁ (тиамина), и В₂ (рибофлавина) козье мясо значительно превосходит мясо других сельскохозяйственных животных. Козы редко болеют и, в сравнении с крупным рогатым скотом, их мясо не подвергается заражению паразитами. Блюда из козьего мяса по вкусовым качествам не уступают таковым из свинины или говядины [20].

Дикими предками современных коз считаются безоаровый, или бородатый, козёл и винторогий козёл, или мархур [2]. Самые популярные, в том числе в России, молочные породы коз: зааненская; нубийская; горьковская; альпийская, мясные — бурская и греческая [19].

4. Скотоводство — неотъемлемая отрасль сельского хозяйства в России.

В общем объёме животноводческой продукции в России доля скотоводства составляет примерно 55%. Несмотря на снижение этого показателя в последнее время, с экономической точки зрения его значение остается важнейшим для большинства регионов нашей страны. Продукты скотоводства выпускаются разными производителями, однако наибольшие показатели молочной и мясной продукции крупного рогатого скота наблюдаются на специализированных предприятиях [21].

Выращивание и содержание крупного рогатого скота — самая обширная и продуктивная отрасль животноводства. Её развивают для получения молока во всех сельскохозяйственных районах, близких к крупным городам и промышленным центрам. В местах, удалённых от промышленных центров, развитие молочной отрасли возможно при наличии достаточной кормовой базы, с последующей переработкой молока в транспортабельную продукцию (масло, сыр, сухое молоко).

Мясо и мясопродукты являются важнейшими продуктами питания, неотъемлемыми элементами структуры стратегической продовольственной безопасности страны. В мясном отношении на долю говядины и телятины в России приходится около 50%. Разведение крупного рогатого скота мясных пород позволяет производителю круглогодично использовать трудовые и материальные ресурсы [6]. Выращивание овец и коз, в отличие от содержания крупного рогатого скота имеет лишь ту особенность, что здесь основными продуктами производства, помимо мяса и молока, являются шерсть и пух [22].

В настоящее время правительство принимает всевозможные меры по развитию скотоводства в России. Существует федеральная программа, предусматривающая значительные изменения в животноводстве. На ближайшие годы планируется увеличение поголовья крупного рогатого скота молочного и мясного направления продуктивности, что потребует от государства дополнительных инвестиций в сельскохозяйственную отрасль и, прежде всего, в рентабельное производство.

Перед экскурсией и после нее учителем проводятся два контрольных тестирования обучающихся по теме «Одомашнивание животных». Результаты теста, проведенного в 2018-2019 годах в МБОУ СОШ № 83 имени кавалера ордена Мужества Е.Е. Табакова г. Ногинска Московской области РФ, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты тестирования обучающихся по теме «Одомашнивание животных»

Уровень знаний	Результаты тестирования (%)	
	Начальное	Итоговое
Низкий (1-3 балла)	20	7
Средний (4-7 баллов)	57	16
Высокий (8-10 баллов)	23	77

Выводы. Из вышеизложенного следует, что при использовании дополнительного (в том числе иллюстративного) материала, уровень знаний обучающихся по теме «Одомашнивание животных» имеет положительную динамику. Соответственно, разработка и реализация в рамках школьной программы тематических виртуальных экскурсий, как одного из видов проектной деятельности, является вполне эффективной.

Литература:

1. Белов А.А., Зыков И.Е. Использование гидропонных установок в школьной проектной деятельности. - Ялта: Проблемы современного педагогического образования, 2019, вып. 63, ч. 2, с. 54-57.
2. Звонарев Н.М. Прибыльное разведение коз. Породы, кормление, уход. — М.: Центрполиграф, 2011. — 61 с.

3. Зыков И.Е., Ющенко Ю.А. Зоологический музей Государственного гуманитарно-технологического университета и его место в реализации ФГОС ВПО. - Ялта: Проблемы современного педагогического образования, 2018, вып. 61, ч. 3, с. 83-87.
4. Зыков И.Е., Ющенко Ю.А. Дидактические материалы и рекомендации к самостоятельной работе студентов по зоологии: Учебно-методическое пособие для студентов факультета биологии, химии и экологии. - Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2017. – 128 с.
5. Лапин А.О. и др. Энциклопедия домашнего фермера. — М.: АСТ, 2017. — 768 с.
6. Особенности разведения крупного рогатого скота мясных пород — М.: Росагролизинг. — 41 с.
7. Поливанова К.Н. Проектная деятельность школьников: Пособие для учителей. — М.: Просвещение, 2011. — 192 с.
8. Самошкина Т.Г. Проектная деятельность на уроках биологии. Педагогическое мастерство: Материалы II Международной научной конференции (г. Москва, декабрь 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012, с. 138-140.
9. Токарева М.И., Марина А.В. Проектная деятельность на уроке биологии: проблемы и возможности. - Молодой ученый, 2016, №21, с. 934-937.
10. Хотулёва О.В., Воронин Д.М., Завальцева О.А. Использование инновационных образовательных технологий в процессе обучения биологии в школе. – Ялта: Проблемы современного педагогического образования, 2018, вып. 60, ч. 1, с. 357-361.
11. <http://www.ecos.org.ua/?p=3222>
12. <https://ru.wikipedia.org/>
13. <http://myfarm-online.ru/korovy/priruchenie-domestikaciy-i-izmeneniya-krupnogo-rogatogo-skota.html>
14. <http://kontinentusa.com/dikij-byk-tur-istreblyonnye-chelovekom/>
15. <http://www.fadr.msu.ru/rin/breeds/cows/cows.html>
16. <https://сельхозпортал.рф/articles/ovtsevodstvo/>
17. <http://www.bibliotekar.ru/7-razvedenie-zhivotnyh/5.htm>
18. <http://doferm.ru/козоводство>
19. <http://oblagorod.ru/fermerskoe-hozyajstvo/givotnovodstvo/mrs/podbor-porodi/porody-koz.html>
20. https://www.sobstvennik.org/livestock/goat_breeding/04.php
21. <https://goferma.ru/zhivotnovodstvo/obshhie-dannye/narodno-hozyajstvennoe-znachenie-zhivotnovodstva.html#skotovodstvo>
22. https://www.syl.ru/article/168017/new_otrasli-jivotnovodstva-razvitie-jivotnovodstva-vidyi-jivotnovodstva

Педагогика

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Иваненко Марина Анатольевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Уфимцева Ольга Витальевна

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

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ В ВУЗЕ

Аннотация. В данной статье авторы сделали акцент на психолого-педагогическом сопровождении социальной адаптации первокурсников вузе. В статье рассмотрены новообразования, которые характерны для первокурсника как вчерашнего школьника; определено понятие «социальная адаптация», выделены результат социальной адаптации и признаки неуспешной социальной адаптации студента первого курса вуза; определены понятия «сопровождение» и «психолого-педагогическое сопровождение»; описаны этапы психолого-педагогического сопровождения социальной адаптации первокурсников вузе.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, социальная адаптация, первокурсники, вуз.

Annotation. There have been issues of social-pedagogical support of social adaptation of the first year students at a higher school focused in the article. The authors describe the new features that are characterize the freshman like yesterday's schoolchildren; define the term "social adaptation", pointed out the result of social adaptation and indications of failure of social adaptation of first-year student of the University; define the concepts "maintenance" and "psychological-pedagogical support"; describe the stages of psycho-pedagogical support, social adaptation of freshmen to the higher school.

Keywords: social-pedagogical support, social adaptation, first-year students, higher school.

Введение. В настоящее время существует необходимость в формировании у студентов, в частности – у первокурсников, ценного отношения к высшему образованию и избранной ими будущей профессии. При поступлении в вуз первокурсник не только входит в новую для него систему социальных и межличностных отношений, но также входит в систему профессиональных и деловых отношений. Социальная адаптация при этом требует от первокурсника проявления определенных качеств и способностей.

Для некоторых первокурсников период социальной адаптации протекает без больших осложнений, при условии – что студент осознает и помнит конечные цели, которые он должен достичь. Но сегодня можно наблюдать, что студенты, в том числе и первокурсники не понимают или не могут представить, с какой деятельностью они хотели бы связать свою дальнейшую жизнь. Таким студентам требуется помощь преподавателей и специалистов службы сопровождения. В связи с этим в своей статье мы и хотели бы рассмотреть, как можно осуществлять психолого-педагогическое сопровождение социальной адаптации первокурсников в вузе.

Изложение основного материала статьи. Выбор вуза, подача документов и поступление в вуз для старших подростков, как и для их родителей, период волнительный. Так как вчерашний школьник с приходом в вуз должен освоить новую социальную роль – роль студента вуза. Процесс обучения в вузе для

вчерашнего школьника является новым этапом его жизни, который потребует от него большой самостоятельности и ответственности, а также активности при получении и усвоении новых знаний для достижения высоких результатов в получении профессии.

Первые недели обучения в вузе для вчерашнего школьника, в первую очередь связаны с изменением, а порой и отказом от прежних стереотипов, проживанием стрессовых ситуаций, построением взаимоотношений с однокурсниками и т.д.

У ряда студентов это приводит к подмене реального чувства взрослости такими действиями, как свобода посещений занятий, внешние формы реализации своего «Я». Все это может перейти в нежелание учиться, посещать учебное заведение, участвовать в общественной жизни [5].

Своеобразие социальной ситуации развития вчерашнего школьника состоит во включении его в новую для него систему отношений общения со взрослыми и сокурсниками, в освоении новых социальных функций в процессе обучения в вузе. Ведущими видами деятельности для него остается интимно-личностное общение со сверстниками, а также – учебно-профессиональная деятельность.

К новообразованиям данного возраста можно отнести: самоопределение; готовность к профессиональному самоопределению, которую можно рассматривать в двух планах: а) жизненные планы, б) ценностные ориентиры; самосознание; идентичность; мировоззрение; внутренняя позиция мужчины или женщины.

Общение вчерашнего школьника, а сегодня уже первокурсника, и взрослого обусловлено тем, какой стиль взаимоотношений выбирает взрослый. Оптимальной позицией родителей по отношению к подросткам считается сотрудничество. В процессе сотрудничества складываются новые способы социального взаимодействия подростка и взрослого, основанные на взаимном уважении, помощи и доверии.

Б.Г. Ананьев указывает на интенсивное преобразование в студенческом возрасте всей системы ценностных ориентаций личности [2, с. 83].

И.А. Зимняя определяет студенчество как «отдельную социальную категорию, конкретную общность людей, которые объединены институтом высшей школы при помощи строгой организации» [7, с. 75]. По ее мнению, основными характеристиками студенческого возраста являются: 1) высокий образовательный уровень, 2) познавательная мотивация, 3) интеллектуальная и социальная зрелость, 4) социальная активность.

Н.И. Рейнвальд выделяет следующие свойства личности, которые характерны для студентов, в том числе и для студентов первого курса: 1) любознательность, 2) эстетическое развитие, 3) организованность и самоконтроль, 4) трудолюбие, 5) коллективизм [10, с. 75].

Необходимо отметить, что сегодня вуз создает условия для подготовки и формирования компетентного специалиста, который был бы ориентирован на постоянное свое профессиональное развитие, на свое самосовершенствование, что позволит ему в будущем быть конкурентоспособным на рынке труда. Тогда мы можем говорить о том, что подготовка будущего специалиста должна быть ориентирована на формирование социально активной личности, самостоятельности, уверенности в себе. А такая подготовка начинается с первого курса обучения студента в вузе.

Б.М. Бим-Бад рассматривает социальную адаптацию как «процесс интеграции человека в общество, в результате которого достигается формирование самосознания и ролевого поведения, способности к самоконтролю и самообслуживанию, адекватных связей с окружающими» [3, с. 267].

Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова и Н.Н. Михайлова определяют социальную адаптацию как «процесс взаимодействия личности и социальной среды, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников» [6, с. 308].

По нашему мнению, социальная адаптация есть интегративный показатель состояния человека, отражающий его возможности в выполнении определенных биосоциальных функций: адекватное восприятие окружающей действительности и собственного организма, адекватная система отношений и общения с окружающими, способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха, способность к самообслуживанию и взаимообслуживанию в семье и коллективе, изменчивость (адаптированность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других [8].

Мы согласны с мнением Д.И. Фельдштейн, который отмечает, что «важнейшим критерием развития личности является степень развитости социальности, в связи с чем целесообразно рассматривать становление личности в онтогенезе как особую форму проявления социального развития» [11, с. 7].

По мнению С.А. Гильманова, Н.О. Вербицкой, И. С. Жиденко важнейшими качествами социализирующейся личности являются: 1) социальная направленность, 2) социальная адаптированность, 3) социальная устойчивость, 4) социальная активность, 5) готовность к социальному самоопределению [4].

Результатом социальной адаптации студента первого курса в вузе является его адаптированность. Адаптированность выражается в приспособлении студента не только к разным требованиям учебного процесса без ощущения внутреннего дискомфорта, но и в бесконфликтном сосуществовании с однокурсниками и образовательной средой вуза в целом.

К признакам неуспешной социальной адаптации первокурсника в вузе мы относим: 1) возрастание уровня тревожности по двум направлениям: а) при взаимодействии со студентами группы и курса, а также преподавателями; б) при освоении учебного материала; 2) повышенная конфликтность в процессе взаимодействия; 3) непонимание или принятие новой социальной роли. Признаками неуспешной адаптации студента-первокурсника в целом являются: снижение работоспособности, усталость, сонливость, подавленное настроение, нарушение дисциплины, пропуск занятий, снижение мотивации учебной деятельности и т.д.

В связи с этим мы можем говорить о том, что успешная социальная адаптация студентов первого курса в вузе – это некая точка пересечения интересов, возможностей всех заинтересованных субъектов образовательного процесса, а также – способностей самих студентов первого курса. Поэтому мы и обращаемся к психолого-педагогическому сопровождению данного процесса в вузе.

Е.И. Казакова рассматривает сопровождение как метод, который обеспечивает создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [9, с. 12]. Где ситуация жизненного выбора может быть определена с позиции множественности проблемных ситуаций, с которыми личности сталкивается в жизни, и при разрешении которых человек определяет для себя путь своего прогрессивного или регрессивного развития.

Многие авторы подчеркивают, что сопровождение – разноплановое движение. В научной литературе определены следующие виды сопровождения: психологическое, психолого-педагогическое, психолого-медико-социальное, психолого-педагогическое медико-социальное, индивидуальное и педагогическое. Мы в нашей статье будем рассматривать психолого-педагогическое сопровождение.

Психолого-педагогическое сопровождение – это целостный и непрерывный процесс изучения личности учащегося, ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения в школе, осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуации взаимодействия.

С точки зрения В.А. Сластенина, психолого-педагогическое сопровождение – это «процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения максимальной самостоятельности ученика в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога» О.Е. Кучерова рассматривает психолого-педагогическое сопровождение как сотрудничество, которое обеспечивает беспрепятственное взаимодействие. Г.А. Нагорная трактует психолого-педагогическое сопровождение как «полисубъектные и диалогические отношения в процессе учебно-профессионального взаимодействия [1, с. 8-9].

По нашему мнению, психолого-педагогическое сопровождение – это профессиональная деятельность педагогических работников и специалистов сопровождения, которая направлена на изучение индивидуальных и личностных особенностей человека, на оказание помощи и поддержки обучающему на разных возрастных этапах его развития.

Педагоги и специалисты вуза при психолого-педагогическом сопровождении социальной адаптации первокурсника должны уделять внимание и учитывать не только закономерностям психического развития первокурсника, но и его индивидуальным особенностям.

Мы считаем, что психолого-педагогическое сопровождение социальной адаптации первокурсников в вузе, должно носить индивидуальный характер, и строится на следующих принципах: 1) психолого-педагогическое сопровождение должно быть направлено на всех студентов первого курса; 2) психолого-педагогическое сопровождение должно быть спланировано на весь курс обучения; 3) психолого-педагогическое сопровождение должно быть последовательным и гибким; 4) психолого-педагогическое сопровождение является интегрированной частью образовательно-воспитательного процесса, который обеспечивает цели, содержание, технологии данного процесса; 5) психолого-педагогическое сопровождение охватывает преподавателей и специалистов сопровождения, первокурсников и их родителей.

Помощь первокурсникам в вузе в социальной адаптации должна осуществляться в первую очередь психолого-педагогическими методами. Т.к. преподавателям вуза и специалистам сопровождения необходимо учитывать, что студенты первого курса могут быть из разных социальных слоев, разных этнических групп, разных молодежных субкультур и т.д.

Психолого-педагогическое сопровождение социальной адаптации студентов первого курса в вузе осуществляется через ряд этапов:

Первый этап – подготовительный, на котором происходит разработка адаптационных мероприятий. На этом этапе происходит согласование мероприятий всех подразделений вуза, моделирование взаимодействия с родителями и составление общего плана мероприятий по социальной адаптации студентов первого курса.

Второй этап – диагностический. Данный этап включает в себя: выявление индивидуальных и типологических особенностей первокурсников; выявление образовательных, досуговых, спортивных потребностей и запросов студентов; а также – выявление потенциально проблемных зон у первокурсников.

Третий этап – стартовый, который включает в себя: установление неформального контакта со студентами; принятие студентами норм и правил жизнедеятельности вуза; привлечение студентов к активной жизни вуза. На этом этапе могут проводиться такие мероприятия как «Неделя первокурсника», «Посвящение в студенты», «Адаптационные сборы», «Алло, первокурсники!» и др. Также можно провести мониторинг на определение эмоционального состояния студентов, на определение уровня тревожности и т.д.

Четвертый этап – основной, который подразумевает: оказание психолого-педагогической помощи первокурсникам в решении возникающих трудных ситуаций; овладение студентами способами и приемами самопомощи и самоподдержки при решении той или иной возникающей проблеме; корректировка адаптационных мероприятий на основе рефлексии. Здесь можно использовать следующие формы взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса:

- 1) «телефон доверия»,
- 2) «почтовый ящик вопросов и ответов»,
- 3) проведение семинаров и консультаций для кураторов и преподавателей, которые работают со студентами первого курса,
- 4) индивидуальные и групповые консультации первокурсников, как по запросам самих студентов, так и по основным темам, которые предлагают преподаватели, специалисты сопровождения или администрация вуза.

На третьем и четвертом этапах для проведения психолого-педагогической диагностики можно применить следующие методики:

- 1) опросник «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда;
- 2) исследование психологической атмосферы в группе по А.Ф. Фидлеру, в сочетании с социометрическим тестом;
- 3) методика диагностики уровня тревожности «Шкала тревожности» А.М. Прихожан.

Пятый этап – итоговый, на котором происходит итогов подведение адаптационного периода. Здесь могут применяться такие формы работы, как: анкетирование первокурсников и участников адаптационных программ; внесение корректив в психолого-педагогическое сопровождение социальной адаптации первокурсников и т.д. Также можно провести повторный мониторинг на определение эмоционального состояния студентов, на определение уровня тревожности и т.д.

Организация психолого-педагогического сопровождения социальной адаптации первокурсников вузе тем самым позволяет: 1) выявить психолого-педагогические особенности, интересы и потребности студентов; 2) оказать индивидуальную и групповую помощь студентам; 3) создать обстановку психологического комфорта как для студентов, так и для преподавателей; 4) создать условия для личностного роста студентов; 5) способствовать развитию способности к рефлексии и саморегуляции.

Выводы, которые можно сделать, исходя из всего вышесказанного.

В студенческом возрасте, в частности – у студента первого курса вуза происходит преобразование всей системы ценностных ориентаций. Для первокурсников характерны следующие новообразования: самоопределение; готовность к профессиональному самоопределению; самосознание; идентичность; мировоззрение; внутренняя позиция мужчины или женщины. Основными характеристиками студенческого возраста являются: 1) высокий образовательный уровень, 2) познавательная мотивация, 3) интеллектуальная и социальная зрелость, 4) социальная активность.

Социальная адаптация, по нашему мнению, – это интегративный показатель состояния человека, отражающий его возможности в выполнении определенных биосоциальных функций: адекватное восприятие окружающей действительности и собственного организма, адекватная система отношений и общения с окружающими, способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха, способность к самообслуживанию и взаимобслуживанию в семье и коллективе, изменчивость (адаптированность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других.

Под психолого-педагогическим сопровождением мы понимаем профессиональную деятельность педагогических работников и специалистов сопровождения, которая направлена на изучение индивидуальных и личностных особенностей человека, на оказание помощи и поддержки обучающему на разных возрастных этапах его развития.

Психолого-педагогическое сопровождение социальной адаптации студентов первого курса в вузе осуществляется через ряд этапов: 1) подготовительный, 2) диагностический, 3) стартовый, 4) основной, 5) итоговый.

Литература:

1. Адушкина К.В., Лозгачева О.В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования: учеб. пособие. Екатеринбург, 2017.
2. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психологические проблемы высшей школы. Л., 1974. Вып. 2. С. 82-89.
3. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002.
4. Гильманов С.А., Вербицкая Н.О., Жиденко И.С. Теоретические подходы к определению стратегических (концептуальных) ориентиров развития социально активной системы образования города // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской Академии образования. 2001. № 6 (12). С. 40-52.
5. Дарвиш О.Б. Возрастная психология. М., 2005.
6. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей. М., 2002.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2005. 384 с.
8. Иваненко М.А. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития дошкольника: монография. Екатеринбург, 2010. 208 с.
9. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / Под ред. Л.М. Шипицкой. М.: ВЛАДОС, 2003. 528 с.
10. Рейнвальд Н.И. К вопросу об основных свойствах личности студента // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности: сб. научных трудов. М., 1988. С. 85-95.
11. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 192 с.

Педагогика

УДК: 373.24

кандидат педагогических наук, доцент Измайлова Рания Геннадьевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

доктор педагогических наук, доцент Тимохина Татьяна Васильевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

студентка 5 курса педагогического факультета Ефимова Евгения Петровна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье с психолого-педагогических позиций рассмотрена проблема взаимосвязи интеллектуального развития детей дошкольного возраста и речевого развития. Приведены доводы по обусловленности изучения данной темы потребностями современного общества, требованиями ФГОС, необходимостью совершенствования программ дошкольного образования, преобразования подходов к развитию интеллектуальных способностей. Обоснована взаимосвязь речевого и интеллектуального развития. Рассмотрены исторические и теоретические основы изучения речевого и психического развития. Представлен анализ психолого-педагогических исследований российских и зарубежных ученых. Выявлены направления современных исследований в русле конкретизации или отражении взаимодействия с другими науками. На основе гносеологического, личностно-деятельностного, интегрированного подходов выделены и охарактеризованы наиболее эффективные формы педагогической работы по формированию и развитию интеллекта и речи детей дошкольного возраста: сюжетно-ролевая игра, беседа, наблюдение, проблемное обучение, проектная деятельность.

Ключевые слова: интеллектуальное развитие, речевое развитие, дошкольный возраст, дошкольная образовательная организация, педагог.

Annotation. The article considers the problem of the relationship between the intellectual development of preschool children and speech development from a psychological and pedagogical perspective. Arguments are given on the conditionality of studying this topic with the needs of modern society, the requirements of the Federal State

Educational Standard, the need to improve pre-school education programs, and transform approaches to the development of intellectual abilities. The interrelation of speech and intellectual development is substantiated. The historical and theoretical foundations of the study of speech and mental development are considered. The analysis of psychological and pedagogical research of Russian and foreign scientists is presented. The directions of modern research in the context of concretization or reflection of interaction with other sciences are revealed. On the basis of epistemological, personal-activity, integrated approaches, the most effective forms of pedagogical work on the formation and development of intelligence and speech of preschool children have been identified and characterized: role-playing game, conversation, observation, problem-based training, project activity.

Keywords: intellectual development, speech development, preschool age, preschool educational organization, teacher.

Введение. На сегодняшний день все больше внимания уделяется интеллектуальному развитию детей дошкольного возраста, поскольку уровень развития интеллекта является одним из наиболее значимых факторов, определяющих готовность ребенка к школьному обучению. В условиях введения ФГОС нового поколения, совершенствования программ дошкольного и начального общего образования, подходы к развитию интеллектуальных способностей совершенствуются и преобразуются. С этой точки зрения актуальность данного исследования не вызывает сомнений.

Обучение ребенка различным сторонам речи: грамматическому строю, слоговой структуре, связной речи, звукопроизношению и пр. не является единственной задачей подготовки к школьному обучению. Наиболее важным в данном вопросе является психолого-педагогическая готовность к обучению, конструктивному взаимодействию, эффективному сотрудничеству в построении собственной образовательной траектории, интеллектуальное развитие в котором играет немаловажную роль.

Изложение основного материала статьи. Совершенствование и развитие интеллекта происходит только при условии эффективного и достаточного речевого развития. Поэтому большинство авторов уделяют достаточное внимание всем сторонам развития ребенка дошкольного возраста, включая речевое.

В науке зафиксированы ряд исторических фактов, когда трагические обстоятельства не позволяли детям расти в человеческом социуме, овладеть речевым общением. Дети, выросшие вместе с животными (волками, собаками, пантерами, обезьянами и пр.) обладали повадками животных, отсутствием склонности к овладению речью и развитого мыслительного аппарата.

Исследованиями в области интеллектуального развития детей в разные исторические периоды занимались такие ученые как Ж. Пиаже [8], Л.С. Выготский [2], В.В. Давыдов [3] и др.

Рассматривать теоретические основы речевого развития невозможно без исследования психологической составляющей данного вопроса. Теория интеллектуального развития Ж. Пиаже [8], в которой рассматривается тесная взаимосвязь мышления и речи ребенка, предполагает несколько стадий интеллектуального развития детей.

- Сенсомоторная стадия охватывает период доречевого развития ребенка, для которого характерно чувственное восприятие окружающего мира, взаимодействие с предметами.
- Дооперациональная стадия характерна для детей дошкольного возраста. В этот период ребенок постепенно овладевает навыками речевого общения, но его мышление еще не логично и не систематизировано.
- Стадия конкретных операций охватывает период младшего школьного возраста. В этот период мыслительные операции характеризуются системностью, элементарной логичностью. Однако ребенок еще не готов к восприятию абстрактных суждений.
- Стадия формальных операций наблюдается с 11-12 лет. Мышление характеризуется логичностью, системностью, активно развивается и используется абстрактное, гипотетическое мышление.

Во всех периодах интеллектуального развития, описанных Ж. Пиаже, автор придает особое значение речевому развитию детей, прослеживается четкая связь развития речи и познавательных психических процессов.

Л.С. Выготский, исследуя интеллектуальное развитие, отмечает его непосредственную связь с речевым [2]. Рассматривая антологический аспект данного вопроса, автор считает, что изначально речь и мышление у людей развивались автономно, поскольку в процессе развития человека можно четко проследить доречевую интеллектуальную активность. Данный феномен можно наблюдать у детей на этапе доречевого развития, когда они коммуницируют посредством мимики, движений, жестов и др. Примерно в возрасте двух лет у детей начинается стремительное речевое развитие, которое происходит в неразрывной связи с интеллектуальным.

Изучению процесса развития речи во взаимодействии различных психических функций детей посвятили свои исследования такие ученые как Е.И. Тихеева [9], К.Д. Ушинский [10], Л.С. Выготский [2] и др.

К.Д. Ушинский [10] придавал огромное значение обучению детей родному языку, написав несколько фундаментальных трудов, посвященных данной теме. В «Родном слове» он постоянно обращается к работе педагога, посвященной развитию мыслительных операций ребенка посредством вопросов на понимание, сопоставление, сравнение и др.

Психолого-педагогические исследования развития речи детей Е.И. Тихеева [9] вела на основе педагогического наследия К.Д. Ушинского. Она считала, что развитие речи является основой всей системы воспитания и обучения в детском саду. Разработанная автором этапность речевого развития детей раннего и дошкольного возрастов полностью базируется на закономерностях психического развития с учетом кризисных возрастных периодов.

Современные исследования, посвященные взаимосвязи когнитивной и речевой сферы опираются на традиционные педагогические идеи [6] и содержат в своей основе идеи, связанные с дальнейшим развитием, конкретизацией исследований или отражают эффективное взаимодействие педагогики, психологии и развития речи с другими науками.

Так, Е.В. Кутурмина в своем эмпирическом исследовании убедительно доказывает позитивное влияние включения в повседневную образовательную деятельность по речевому развитию детей пословиц и поговорок [5]. Рассматривая различные аспекты интеллектуального развития, автор демонстрирует уникальный алгоритм, последовательность и усложнение использования на занятиях и в самостоятельной детской деятельности традиционных российских пословиц и поговорок.

Интересным является исследование группы авторов: Борейша О.Л., Бычковой Е.Л., Шевцовой Н.В. [1] в области взаимосвязи речевого и интеллектуального развития с использованием традиционных и авторских словесно-дидактических игр. Авторы выражают мысль о том, что для эффективного формирования речи в любой период развития ребенка используемые в дошкольном возрасте игры должны быть обязательно ориентированы на развитие когнитивной и интеллектуальной сфер.

Рассматривая психолого-педагогические аспекты формирования речи в дошкольном возрасте и связывая данное понятие с интеллектуальным развитием, невозможно не рассмотреть семантическую сущность второго.

Интеллект в большинстве фундаментальных психолого-педагогических исследований представляется как одна из важнейших психических характеристик человека, обуславливающая и регулирующая его поведение и способы действия во всех сферах жизнедеятельности. Следовательно, интеллектуальное развитие определяется как процесс многоплановый, охватывающий развитие социальных, коммуникативных, чувственно-сенсорных и иных качеств личности человека.

Рассматривая работы, посвященные интеллектуальному развитию в различные периоды взросления, следует отметить, что интеллект ребенка не развивается самостоятельно, не связан с периодами взросления организма. Его формирование и развитие коррелирует с прилагаемыми усилиями взрослых по целенаправленному и планомерному развитию, обуславливает взаимодействие ребенка с внешним миром посредством визуально-пространственного, чувственно-сенсорного и словесно-символического взаимодействия с предметами, явлениями и другими людьми.

Среди подходов к интеллектуальному развитию дошкольников можно выделить: гносеологический, личностно-деятельностный, интегрированный. Их учет в построении стратегии и тактики речевого развития необходим современному педагогу при планировании, поиске используемых методик, их отборе и адаптации.

Гносеологический подход позволяет педагогу представить правильную теоретическую платформу под планируемыми исследованиями. Определившись с используемой теорией познания речи ребенка, правильно определить вектор взаимодействия исследователя и объекта исследования; правильно интерпретировать субъект и объект познания, сделать выводы.

Личностно-деятельностный подход в речевом и интеллектуальном развитии помогает использовать педагогическую деятельность с учетом индивидуальных психологических особенностей ребенка, его склонностей, способностей, потребностей и интересов. Ребенок в рамках данного подхода выступает как активный творческий субъект, демонстрирующий свою самостоятельность и направленность. Реализация языкового потенциала ребенка в полной мере возможна только с использованием личностно-деятельностного подхода.

Применение интегрированного подхода психологически обусловлено органическим соединением сознательных и подсознательных структур психики каждого человека. Образовательная деятельность при использовании данного подхода опирается на наличие когнитивного компонента, посредством которого происходит овладение практической речевой сферой. Интегрированный подход направлен, в первую очередь, на разумное соединение разрозненного материала в единое целое, подчеркивая различие и уникальные особенности каждого обучающегося.

Формирование интеллектуальных способностей ребенка начинается с первых дней жизни. Развитие интеллекта ребенка дошкольного возраста происходит поэтапно: от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному.

Наглядно-действенное мышление в свете речевого и интеллектуального развития ребенка характеризуется как возможность адекватно осознавать окружающий мир и действовать в нем сообразно сложившейся ситуации. Формирование способности мыслить с раннего возраста происходит с помощью осуществления простейших действий с предметами, познании их свойств и качеств. В более старшем возрасте ребенок начинает осмысливать и передавать свой опыт и впечатления от деятельности с помощью речи. Исследовательская детская деятельность неразрывно связана с наглядно-действенным мышлением.

Наглядно-образное мышление является более сложным. Чем охарактеризованное ранее наглядно-действенное. Имеющее огромное значение для интеллектуального и речевого развития ребенка, наглядно-образное мышление предполагает оперирование образами, воплощающими зрительное представление ребенка и его словесное выражение. Данное мышление позволяет представить характеристику изучаемого предмета во всем ее богатстве и разнообразии, разобраться со сложившейся ситуацией в полной мере, конкретизировать сказанное.

Переходя непосредственно к различным формам работы с детьми, способствующим как речевому, так и интеллектуальному развитию, хочется отметить довольно внушительный ряд исследований, посвященный данному вопросу [1, 2, 3, 4, 5, 9] и др.

Изучив ряд теоретических и экспериментальных исследований, нам удалось выделить и охарактеризовать различные, наиболее эффективные на наш взгляд, формы и методы педагогической работы по формированию и развитию интеллекта и речи детей дошкольного возраста. Для удобства они сопоставлены в таблице 1.

Формы работы с детьми, способствующие интеллектуальному и речевому развитию

Формы	Речевое развитие	Интеллектуальное развитие
Сюжетно-ролевая игра	Способствует обогащению словарного запаса, закреплению новых слов, формированию грамматического строя речи. Ориентирует ребенка на речевое сопровождение конкретной ситуации.	Кроме развития всех сенсорных познавательных психических процессов, активизирует сравнение и сопоставление, позволяет проводить логические связи и аналогии.
Беседа	Способствует активизации словаря, формированию и развитию правильной диалогической и монологической речи.	Содержание может побуждать ребенка к анализу, рассуждению, сравнению, сопоставлению. Может носить познавательный характер.
Наблюдение	Ориентировано на объект или процесс. Наблюдение за объектами живой и неживой природы способствует обогащению и активизации словаря, развитию навыков общения. Наблюдение и описание процесса позволяет развить словарь, связную речь, ее грамматический строй.	Уточнение представлений о различных объектах живой и неживой природы. Развитие логического мышления, воображения, памяти.
Проблемное обучение	Развивает глагольный словарь, ориентирует на использование прилагательных, развивает умение правильно строить сложные предложения.	Стимулирует решение проблемной ситуации с помощью психологического состояния интеллектуального затруднения. Способствует развитию внимания, познавательной деятельности; наблюдательности, самостоятельности, ответственности, критичности и самокритичности, инициативности, нестандартности мышления, правильного сочетания осторожности и решительности.
Проектная деятельность	Способствует развитию умения следовать логике изложения, ставить вопросы и отвечать на них, выгодно описывать проект, отвечать на поставленные вопросы, доказывать свою точку зрения.	Способствует овладению навыками и способами действий при изучении отдельных предметов и явлений, развитию основных мыслительных операций.

В данной таблице охарактеризованы далеко не все формы эффективного взаимодействия с детьми, способствующие интеллектуальному и речевому развитию детей дошкольного возраста. Очевидно, что для развития речи и интеллекта ребенка используется все многообразие форм и методов педагогического воздействия.

Выводы. Таким образом, развитие интеллекта и речи детей дошкольного возраста обусловлены потребностями современного общества, требованиями ФГОС, необходимостью совершенствования программ дошкольного образования, необходимостью совершенствования и преобразования подходов к развитию интеллектуальных способностей.

Рассмотрение теоретических основ речевого развития невозможно без исследования психологической составляющей данного вопроса. Изучению процесса речевого развития во взаимодействии с формированием и развитием различных психических функций посвятили свои психолого-педагогические исследования российские и зарубежные ученые. Современные исследования с опорой на фундаментальные содержат в своей основе идеи, связанные с дальнейшим развитием, конкретизацией исследований или отражают эффективное взаимодействие педагогики, психологии и развития речи с другими науками.

Среди подходов к интеллектуальному развитию дошкольников можно выделить: гносеологический, личностно-деятельностный, интегрированный.

Изучив ряд теоретических и эмпирических исследований, нам удалось выделить и охарактеризовать наиболее эффективные формы педагогической работы по формированию и развитию интеллекта и речи детей дошкольного возраста: сюжетно-ролевая игра, беседа, наблюдение, проблемное обучение, проектная деятельность.

Литература:

1. Борейша О.Л., Бычкова Е.Л., Шевцова Н.В. Повышение уровня речевого и интеллектуального развития старших дошкольников посредством словесно-дидактических игр // Приоритеты педагогики и современного образования: сборник статей IV Международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Г.Ю. Гуляев. - 2018. - С. 202-204.

2. Выготский, Л.С. Речь и практическое действие в поведении ребёнка / Л.С. Выготский // Собр. соч.: В 6ти т. Т. 6 / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984. – 396 с.

3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. – 127 с.
4. Жинкин, Н.И. Речь как проводник ин формации / Н.И. Жинкин. – М.: Политиздат, 1982. – 250 с.
5. Кутурмина Е.В. Интеллектуальное развитие детей посредством включения в образовательную деятельность по речевому развитию пословиц и поговорок // Традиции и новации в дошкольном образовании. - 2019. - № 2 (10). - С. 48-50.
6. Максимова Е.Г., Тимохина Т.В. Традиционные идеи педагогики в воспитании современного поколения // Образование и общество. – 2019 - № 3 (116). – С. 13-18.
7. Манасина, М.М. Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования. Вып. 1 / М.М. Манасина. – СПб., 1894. – 160 с.
8. Пиаже, Ж.Ж. Речь и мышление ребёнка / Ж.Ж. Пиаже. – М.: Педагогика, 1994. – 185 с.
9. Тихеева Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста): Пособие для воспитателей детских садов. М.: «Просвещение», 1972. – 312 с.
10. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т.7. Родное слово. Руководство по преподаванию по Родному слову. М. – Л.: АПН РСФСР. – 1949. – 358 с.

Педагогика

УДК: 377.5

аспирант **Ильина Юлия Анатольевна**

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (г. Белгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕРПРЕТАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КЛАССА ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

Аннотация. Данная работа посвящена процессу формирования профессиональных исполнительских компетенций. Автор изучает этапы интерпретаторской деятельности студентов и виды профессиональных компетенций. В статье формулируются основные виды исполнительских компетенций, формируемых в процессе интерпретаторской деятельности.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, исполнительские компетенции, интерпретация, интерпретаторская деятельность.

Annotation. This work is devoted to the process of formation of professional performing competences. The author studies the stages of student's interpretative activity and types of professional competences. The article is formulated the principal performance competences.

Keywords: professional competences, performing competences, interpretation, interpreting activity.

Введение. В современном мире профессиональное образование решает широкий комплекс задач, направленный на подготовку высококвалифицированных специалистов, личность которых отвечает приоритетным и перспективным запросам новой инновационной экономики государства. В связи с повышающейся конкуренцией на рынке труда, стремительным развитием передовых технологий в современной педагогике формируются инновационные технологии, образование, ранее опирающееся на систему знаний, умений, навыков, определяет личность обучающегося как базовую ценность ориентации педагога. Работодатель сейчас нуждается в специалисте, не владеющем теоретическими знаниями, а умело ориентирующемся в современном информационном пространстве, нацеленном на дальнейшее самообразование и саморазвитие, в рамках данной тенденции в профессиональном образовании в России формируется компетентностный подход. Исследователями данного подхода в профессиональном обучении в России стали И.А. Зимняя, В.А. Болотов, А.Г. Каспржак, А.А. Пинский, А.В. Хуторской, И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин и другие.

В рамках компетентностного подхода происходит ориентация на развитие таких личностных качеств музыканта-духовика как обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности. Все они крайне важны в процессе становление личности артиста-инструменталиста при обучении студента класса духовых инструментов, обладающего широким спектром профессиональных компетенций.

Изложение основного материала статьи. Согласно ФГОС в результате обучения студент, прошедший обучение в классе духовых инструментов должен быть готов к исполнительской деятельности в качестве артиста оркестра, ансамбля или солиста на различных сценических площадках [1, с. 4], а также обладать общими и профессиональными компетенциями. В Словаре современного российского профессионального образования дается расшифровка данных понятий: *общая компетенция* – это «способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении задач, общих для многих видов профессиональной деятельности» [7, с. 10], *профессиональная компетенция* – это «способность успешно действовать на основе умений, знаний и практического опыта при выполнении задания, решении задачи профессиональной деятельности» [7, с. 10]. Из данных понятий мы можем определить, что наличие практического опыта, умений и знаний является ключевым для формирования всех видов компетенций. В рамках реализации ФГОС по специальности 53.02.03 (духовые и ударные инструменты) обучающемуся необходим практический опыт в концертной деятельности, для формирования которого существует комплекс предметов профессионального цикла «Специальный инструмент», «Ансамблевое исполнительство», «Дирижирование, чтение оркестровых партитур», «Дополнительный инструмент – фортепиано» [1, с. 29]. По причине многогранности компетенций, необходимых учащемуся для дальнейшей профессиональной деятельности, каждый из предметов профессионального цикла служит средством получения отдельных компонентов профессиональных знаний. Все эти предметы объединяет активная работа над музыкальным произведением, логическим завершением которой является концертное выступление в качестве солиста, участника ансамбля или дирижера.

Процесс работы над музыкальным произведением тесно связан с интерпретаторской деятельностью исполнителя. В Музыкальной энциклопедии дается содержательное определение термину «интерпретация». Это «художественное истолкование певцом, инструменталистом, дирижёром, камерным ансамблем

музыкального произведения в процессе его исполнения, раскрытие идейно-образного содержания музыки выразительными и техническими средствами исполнительского искусства» [5, с. 275]. В свою очередь деятельность – это «человеческая, регулируемая сознанием активность, порождаемая потребностями и направленная на познание и преобразование внешнего мира и человека» [6]. Таким образом, объединяя данные два термина дадим понятие *интерпретаторской деятельности*, как активности, отражающей процесс создания художественного образа произведения от осмысления его идейно-образного содержания до создания собственной исполнительской концепции. Опираясь на данное определение, можно говорить о важности обращения к процессу интерпретации для формирования умения «целостно и грамотно воспринимать и исполнять музыкальные произведения, самостоятельно осваивать сольный, оркестровый и ансамблевый репертуар» [1, с. 5].

В рамках нашей работы рассмотрим формирование профессиональных компетенций, обозначенных в ФГОС, в процессе интерпретаторской деятельности, разделив данный процесс на пять последовательных этапов.

Первый этап. Происходит процесс ознакомления с произведением, студентом проводится теоретический и исполнительский анализ, выявляются основные стилевые особенности эпохи произведения, национального и композиторского стиля, изучаются аспекты жизни композитора, которые могли привести к созданию данного произведения, анализируется опыт других исполнителей. При исследовании характеристик нотного текста первоначально формируются общие представления о историческом стиле, как широком понятии (классицизм, романтизм), затем происходит углубление в эстетические и мировоззренческие теории, преобладающие в конкретный временной период, происходит анализ смежных культурных сфер – театра, литературы, живописи, изучение исполнительских традиций и особенностей композиторской школы того времени, функциональности и возможностей музыкальных инструментов. Исследование всех этих компонентов помогает погрузиться в эпоху, исполняемого произведения, обозначив основные художественно-стилевые особенности для будущей интерпретаторской модели [4]. Преобладающим видом деятельности на данном этапе работы является музыкально-аналитическая, с её помощью студент исследует произведение и средства музыкальной выразительности, встречающиеся в нем. На протяжении данного этапа работы студент класса духовых инструментов получает развитие следующей профессиональной компетенции – умения «выполнять теоретический и исполнительский анализ музыкального произведения, применять базовые теоретические знания в процессе поиска интерпретаторских решений» [1, с. 5].

Второй этап. На основе опыта известных исполнителей происходит интерпретаторский анализ текста, находятся как общие исполнительские черты, так и индивидуальные. Студент занят выявлением отличительных черт и качеств, присущих изучаемому произведению, что предполагает достаточно высокий уровень знаний в областях, связанных не только с исполнительством, но и с теорией и историей музыки, а также наличие значительной слуховой базой, включающим произведения различных стилей и жанров. Основываясь на исполнительских традициях, стилевых особенностях, индивидуальном композиторском почерке происходит формирование личного отношения к произведению, в процессе которого студент проникает в художественный замысел композитора. Очень важно в момент создания личного интерпретаторского замысла не допустить подражания или невольного копирования чьей-либо исполнительской концепции. Педагог направляет студента на изучение герменевтических подходов, формулируя вопросы и помогая искать пути их решения, происходит стимулирование мышления студентов к самостоятельному выдвижению интерпретаторских идей, гипотез и исполнительских решений. Данный этап побуждается развиваться одному из основных видов базовых компетенций – способности к самообразованию. У обучающегося развивается потребность в расширении собственных знаний и умений, появляется тяга к личностному и профессиональному совершенствованию.

Третий этап. Используя необходимый арсенал виртуозно-технических средств происходит процесс формирования собственной исполнительской речи, зарождается основа будущей интерпретации. На данном этапе важным процессом является развитие личностных качеств и умений, необходимых для построения технологической модели интерпретации произведения. При низком уровне подготовленности студента происходит расхождение внутренних представлений о художественном образе изучаемого произведения и технических возможностей исполнителя. В случае отсутствия необходимых технических навыков может вставать вопрос о невозможности исполнения произведения, что противоречит профессиональной исполнительской компетенции – «целостно и грамотно воспринимать и исполнять музыкальные произведения» [1, с. 5]. Поэтому при возникновении технических сложностей студент класса духовых инструментов при поддержке педагога должен работать с целью их устранения и лишь преодолев несовершенство в своей игре переходить к следующему интерпретаторскому этапу. Роль педагога заключается уже в корректировке созданных в рамках интерпретируемого произведения художественных образов в соответствии с ранее разработанной исполнительской концепцией. Окончанием данного этапа является обобщение результатов предыдущей работы и появление осознанной, полностью сформированной музыкальной мысли.

Четвертый этап художественно-интерпретаторской деятельности студента-исполнителя – это непосредственное исполнение музыкального произведения. Этот этап является наглядной демонстрацией освоенных и трактованных музыкантом художественных образов и культурных смыслов, заложенных в музыкальное произведение. Публичное выступление отражает уровень сформированности интерпретаторской культуры студента класса духовых инструментов. В рамках данного этапа происходит развитие профессиональной компетенции, направленной на осуществление исполнительской и репетиционной деятельности, и навыка публичного выступления. Публичное выступление, как логическое завершение интерпретаторской деятельности студента, в свою очередь – это часть внеаудиторной работы, направленной на «формирование и развитие общих и профессиональных компетенций обучающихся» [1, с. 53]. Участие студентов в концертной деятельности, является частью производственной исполнительской практики, которая «проводится концентрированно и (или) рассредоточенно в течение всего периода обучения» [1, с. 56].

Пятый этап заключается в активной рефлексивно-аналитической деятельности. Студенту необходимо оценить эффективность и качество выполнения профессиональных задач, поставленных на протяжении работы над произведением, провести анализ результатов исполнительской деятельности. Для более качественного решения данных вопросов необходимо «применять в исполнительской деятельности

технические средства звукозаписи» [1, с. 5], так как впечатления от собственного исполнения часто отличаются от аудио или видеозаписи выступления. В рамках данного этапа исполнитель может пересмотреть какие-либо аспекты интерпретации произведения и внести в нее изменения, активно задействуется исследовательский компонент.

А.А. Хотенцев выделяет компоненты профессиональных компетенций, формирующихся в процессе обучения игре на кларнете:

- «мотивационный (прежде всего увлеченность, заинтересованность, мотивация деятельности);
- содержательный (наличие специальных знаний – о музыке, об истории и теории исполнительства, методике и др.);
- личностный (наличие специфических черт личности и физических данных, в том числе ответственность);
- технологический (наличие специальных умений и навыков, необходимых для исполнительской деятельности, проявляющихся при непосредственном контакте с инструментом)» [8, с. 13].

Выводы. Рассмотрев пять этапов интерпретаторской деятельности студента класса духовых инструментов, мы видим, что на каждом из этапов происходит формирование и развитие общих и профессиональных компетенций. В процессе обучения в классе духовых инструментов на различных дисциплинах профессионального цикла происходит освоение сольного, ансамблевого и оркестрового исполнительского репертуара, что так же входит в рамки профессиональных компетенций студента-духовика. В процессе освоения данного исполнительского репертуара происходит рост исполнительского мастерства студента класса духовых инструментов, накапливаются профессиональные знания, компетенции, игровые умения, навыки и способности.

При работе над музыкальным произведением, в процессе интерпретаторской деятельности происходит формирование следующих исполнительских компетенций:

- компетенция художественного мышления;
- умение видеть, воспринимать и воспроизводить музыкальный образ, высокая степень эмоционального отклика на музыкальное произведение;
- знание и понимание стилевых особенностей композитора и эпохи;
- умение проецировать знание особенностей композиторского стиля на практическое исполнительство;
- способность к точности двигательной координации;
- владение базой профессионально-технических средств, необходимых для исполнения произведений различных эпох и стилей;
- способность к многоплановости распределения внимания;
- способность к быстрому усвоению нотного текста;
- способность интегрировать полученные знания, умения и навыки в дальнейшей профессиональной деятельности;
- способность к публичному выступлению;
- умение удерживать внимание слушательской аудитории;
- высокий уровень исполнительской техники и исполнительской культуры;
- уровень сформированности исполнительского мастерства [2, 3, 7].

В классе духовых инструментов большое внимание уделяется созданию индивидуальной траектории развития каждого студента, создаются условия для реализации творческого потенциала будущего профессионала. В процессе интерпретаторской деятельности происходит формирование и развитие профессиональных компетенций студента-духовика.

Литература:

1. Анисимов М.В. Исполнительское мастерство как интегральное индивидуально-творческое качество музыканта-духовика // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 3-2. С. 270-274.
2. Комурджи Р.З. Проблема исполнительской интерпретации музыкальных произведений // Научный форум: Филология, искусствоведение и культурология: сб. ст. по материалам IX междунар. науч.-практ. конф. М.: МЦНО, 2017. № 7 (9). С. 5-9.
3. Корноухов М.Д. Интерпретация музыкального произведения - от теории к практике // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2016. №3 (15). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interpretatsiya-muzykalnogo-proizvedeniya-ot-teorii-k-praktike> (дата обращения: 10.08.2019).
4. Музыкальная энциклопедия: [в 6 т.] т. 2 / гл. ред. Ю.В. Келдыш. — М.: Советская энциклопедия: Советский композитор, 1974. 480 с.
5. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин. М.: ИКАР, 2009. URL: <http://gramota.ru/slovari/dic/?word=деятельность&all=x> (дата обращения: 05.08.2019).
6. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / авторы-составители: Блинов В.И., Волошина И.А., Есенина Е.Ю., Лейбович А.Н., Новиков П.Н. – Выпуск 1. М.: ФИРО, 2010. 19 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 53.02.03 инструментальное исполнительство (по видам инструментов) URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70712422> (дата обращения: 05.07.2019).
8. Хотенцев А.А. Формирование профессиональной компетентности музыканта-исполнителя в процессе обучения игре на различных видах кларнета // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. М. 2007. 23 с.

УДК:373.24

кандидат педагогических наук, доцент Калинина Ирина ГеннадьевнаГосударственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
воспитатель высшей квалификационной категории Шарик Светлана Михайловна
МАДОУ д/с №5 «Звездочка» (г. Лосино-Петровский)**К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Аннотация. В статье освещены различные трудности формирования временных представлений у детей старшего дошкольного опыта и представлены пути их решения. В результате теоретического анализа научных работ по теме и изучения передового педагогического опыта дошкольного образования систематизированы необходимые для обучения в школе и эффективной социализации в микросоциуме знания, умения и навыки. Выявлены основные задачи по выработке временных представлений, которые могут эффективно использоваться в старшем дошкольном возрасте. Приведен передовой педагогический опыт МАДОУ д/с №5 «Звездочка», г.о Лосино-Петровский Московской области по исследованию проблем формирования и развития временных математических представлений. Охарактеризованы авторские методы и формы целенаправленной работы по формированию представлений и понятий о некоторых свойствах времени. Сделан вывод о повышении эффективности развития представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: дошкольное образование, старший дошкольный возраст, формирование, развитие, временные представления.

Annotation. The article discusses the various difficulties in the formation of temporary representations in children of senior preschool experience and presents ways to solve them. As a result of the theoretical analysis of scientific works on the topic and the study of the advanced pedagogical experience of preschool education, the necessary knowledge and skills for studying at school and effective socialization in the microsocium are systematized. The main tasks for the development of temporary representations that can be effectively used in older preschool age are identified. The advanced pedagogical experience of the MADOU d / s No. 5 "Zvyozdochka", city of Losino-Petrovsky, Moscow Region, on the study of the problems of the formation and development of temporary mathematical representations is presented. The author's methods and forms of purposeful work on the formation of ideas and concepts about some properties of time are characterized. It is concluded that the development of ideas about time in children of older preschool age is increased.

Keywords: preschool education, senior preschool age, formation, development, temporary representations.

Введение. Требования, предъявляемые Федеральными государственными образовательными стандартами к современному дошкольному образованию, направлены на позитивные изменения в ее содержании, структуре, методам и формам подачи материала. Проблема ознакомления детей старшего дошкольного возраста с временными представлениями в данной связи является весьма актуальной, сложной и многоаспектной.

Осуществленный нами анализ исследований показал, что проблема формирования представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста является важной педагогической задачей, которой занимались ряд ученых в исторической и современной ретроспективах: Т.Н. Астраханцева [2], А.М. Леушина [4], Э.Р. Минибаева [5], И.В. Табакаева [6], и др. Прикладным аспектам эффективного развития временных представлений в детском саду посвящены исследования Р.З. Александровой [1], А.Ю. Трач [7] и др. Специфика восприятия времени в старшей группе дошкольной образовательной организации изучена К.М. Кочмаренко [3], Е.Е. Шумиловой [9] и др.

Вместе с тем, в ряде современных работ [1, 7, 9] и др. отмечается, что возможности учебно-воспитательного процесса в учреждениях дошкольного образования для формирования временных представлений используются не в полной мере. Важно, что отсутствие сформированных временных представлений в старшей-подготовительной группах детского сада могут иметь пагубные последствия, провоцируя серьезные трудности в школьном обучении.

Изложение основного материала статьи. В данной статье предпринята попытка выяснения и освещения сущности современных проблем ознакомления детей дошкольного возраста с временными представлениями и представлены пути их решения на основе собственного педагогического опыта.

Рассматривая старший дошкольный возраст следует отметить, что он является наиболее привлекательным для формирования и развития представлений о времени на различных уровнях. Э.Р. Минибаева в своей работе достаточно точно отмечает: «Ориентация во времени осуществляется в значительной мере стихийно, разрозненно, дискретно, поскольку на этот процесс влияет много факторов, имеющих разные источники, а иногда еще и мало связаны между собой. В этом возрасте представления о времени носят мифологический характер: они богаты по содержанию, но не структурированы, глобальны, но не систематизированы. Формирование временных характеристик происходит в детском воображении фрагментарно и с разной степенью осознания» [5, с. 118].

В большинстве научных исследований [1, 2, 5, 6, 7, 9] и др. отмечается, что именно старший дошкольный возраст является наиболее благоприятным для формирования представлений о времени, поскольку тогда возникает осознание себя во времени, во временной перспективе. Е.Е. Шумилова в своей работе отмечает: «Ученые убедительно доказали, что большинство положительных качеств: целеустремленность, собранность, организованность и др. возникают у дошкольников благодаря обретению свойства планировать все сферы жизни во времени» [9, с. 90].

Формирование и правильное, эффективное развитие временных представлений в старшем возрасте в дальнейшем школьном обучении эффективно формировать и развивать интеллект. Можно вполне согласиться с утверждением Э.Р. Минибаевой о том, что современные условия жизни требуют от человека «умения следить за временем в процессе деятельности, распределять его. Для этого необходимо развивать

чувство времени, то есть способность личности гармонизировать, синхронизировать виртуальный и реальный мир в правильных временных параметрах» [5, с. 119].

Исследуя психолого-педагогический аспект темы [4], удалось констатировать, что вышеописанное временное чувство формируется у ребенка, затем – у взрослого на протяжении всей жизни. Однако его основы закладываются дошкольном возрасте, его старший период (в зависимости от индивидуальных особенностей 5-7 лет). В данном возрасте ведущей, наиболее развитой сферой деятельности является игровая.

Т.Н. Астраханцева, А.В. Антонова в своем исследовании отмечают, что формирование представлений о времени является важной частью познавательного развития ребенка, необходимой для успешной социализации [2].

Многолетний опыт работы в дошкольной образовательной организации показал, что в старшем дошкольном возрасте в качестве основных задач по выработке временных представлений могут использоваться:

- формирование практической ориентировки во времени с использованием пространства группы, детского сада, площадки для прогулок, микросоциума дошкольной образовательной организации, лесных и парковых зон;
- формирование развитие чувства времени с ориентацией на деятельность детей и режимные моменты в течение дня;
- ознакомление с отдельными временными эталонами;
- формирование начальных представлений и понятий о некоторых свойствах времени;
- расширение знаний о единицах времени;
- дифференциация и правильное употребление временных понятий: сейчас, потом, раньше, позже, сегодня, завтра, вчера, быстро, медленно и т.п.;
- знакомство с различными видами часов (солнечные, настенные, настольные);
- знакомство с различными видами календарей с использованием исторических данных;
- обучение детей старшего дошкольного возраста использованию всевозможных часов и календарей в свободной деятельности и на занятиях.

Общаясь с взрослыми, под влиянием специального обучения дети овладевает словарем, который характеризует различные временные отрезки (быстро, сейчас, потом), части суток (день, ночь), времена года, а также словарем, который отражает текучесть времени (сегодня, завтра).

Следует подчеркнуть, что формирование временных представлений может являться нелегким процессом для детей, потому что время относительно, он не имеет наглядности и определяется в основном опосредованно, через содержание деятельности, которая заполняет этот временной отрезок: ночью спят, утром идут в детский сад, школу, на работу.

Хотя восприятие времени в раннем возрасте затруднено, все же уже дети различают и правильно употребляют глаголы в настоящем, прошедшем и будущем времени (мы ходили, идем, пойдем). У них сформированы представления о времени (сегодня, завтра, сейчас, потом, утро, вечер, день). Формированию этих представлений, прежде всего, способствует организованный педагогом и родителями четкий распорядок дня, строго установленное время подъема, гигиенических процедур, утренней гимнастики, приемов пищи, прогулок, занятий, игр, свободной деятельности и т.п.

Под влиянием дошкольного обучения в детском саду и дома у детей достаточно быстро формируются стойкие умения в понимании и правильном обозначении продолжительности времени. От его относительно простых определений «долго – недолго», «давно – недавно» в младшем дошкольном возрасте, дети переходят к более сложным «около часа назад», «не более минуты», «на прошлой неделе, в четверг» в старшем дошкольном возрасте.

Ознакомление детей с отрезками времени в любой группе детского сада основывается в основном на чувственной основе. Педагог выясняет с детьми, что делают утром, днем, вечером, ночью. Наряду с сюжетной наглядностью используют модели, схемы.

Знакомя детей с временными единицами, очень важно использование педагогом множества различной наглядности - это и часы-циферблаты и картины, таблицы, схемы, разные виды часов, табель-календарь, секундомеры и др.

Кроме более четких и определенных высказываний, старшие дошкольники могут достаточно четко определять и характеризовать с помощью речи последовательность логически связанных событий, действий.

В результате спланированной педагогами целенаправленной работы по развитию временных представлений у детей уже в старшем дошкольном возрасте формируются понятия о некоторых достаточно сложных свойствах времени:

- объективность (невозможность его замедления или ускорения);
- необратимость (историческое движение вперед, невозможность возвращения).

В связи с данным фактом у детей возникает стремление к тому, чтобы беречь собственное время и время других людей, рационально использовать его. Так, в старшей группе детского сада при целенаправленной совместной с семьей работе дети использовали следующие выражения: «Лена, встань в строй. Чем быстрее выйдем на прогулку, тем больше погуляем», «Если будешь смотреть в окно, не успеешь сделать аппликацию к концу занятия», «Мама устала и стоит ждет. Нужно одеваться быстрее» и пр.

Делясь педагогическим опытом с коллегами в МАДОУ д/с №5 «Звездочка», г.о Лосино-Петровского Московской области и исследуя их проблемы в формировании и развитии временных представлений, удалось выявить следующие трудности:

- при овладении навыками различать, называть части суток и определять их последовательность без использования моделей и привлечения режимных моментов, дети часто испытывают затруднения и проблемы;
- отмечены следующие особенности восприятия времени при отсутствии работы с семьей; неравномерность в овладении названиями частей суток неправильное соотнесение показателей частей суток с собственным жизненным опытом и пр.;

С целью развития временных представлений у старших школьников нами была организована систематическая работа. На территории детского сада была построена метеостанция для детей, элементами

которой стали: солнечные часы и стенд для формирования и развития временных представлений. В группе был создан мини-музей «Часы», это своеобразный познавательный центр, в котором с помощью родителей, педагогов и детей собрана большая коллекция экспонатов часов. В музее представлены подарочные, настенные, наручные, песочные часы, будильники, часы, сделанные своими руками. Деятельность мини – музея «Часы» позволяет легко и наглядно формировать у детей представления о времени, создает наиболее благоприятные условия для усвоения детьми четкого представления о времени.

На базе находящегося на территории дошкольного образовательного учреждения мини – музея и с использованием его коллекций проведены занятия по разным видам деятельности:

- чтение художественной литературы («Какие бывают часы?», «Точные сказки», «Учимся определять время», «Время и календарь»);
- просмотр мультфильма «Сказка о потерянном времени»;
- лепка «Будильник»;
- аппликация «Часы с кукушкой»;
- рисование «Живые часы»;
- экспериментирование «Природные часы», «Водяные часы»;
- разгадывание загадок по теме «Времена года»;
- игры с блоками Дьенеша и др.

Кроме того, широко использовался микросоциум группы. Был оформлен в математической зоне центр временных понятий, создана картотека дидактических игр по временным представлениям.

С целью формирования временных представлений велась работа с родителями: было организовано открытое занятие с привлечением родителей детей «Часы с Кукушкой», в рамках занятия дети отправились в Царство времени, по дороге выполняя разнообразные занятия, позволяющие им решить поставленную воспитателем проблему. Ежеквартально проводились выступления на родительских собраниях, посвященные данной теме. При необходимости проводились короткие беседы и консультационная помощь.

В результате целенаправленной работы у детей сформировались представления и понятие о некоторых свойствах времени. На основе полученных данных нами были разработаны методические рекомендации педагогам дошкольных образовательных организаций и родителям по работе, направленной на развитие представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста. Успешная реализация задач по развитию представлений о времени возможна благодаря целенаправленной работе и применению соответствующих методов обучения детей различению и правильному употреблению временных периодов, определенных программой для старшего дошкольного возраста. Работу, прежде всего, следует начинать с расширения и углубления чувственной основы в повседневной жизни.

Выводы. Таким образом, в очередной раз подтверждено, что эффективность развития представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста может быть значительно выше, если:

- происходит организация систематической работы по формированию временных представлений;
- формирование рассматриваемого аспекта связывается с различными сферами детской деятельности с предпочтением игровой;
- реализуется интеграция работы педагогов и родителей;
- широко используются различные виды наглядного и практического материалов;
- дети включены в активную практическую деятельность.

Полученные в ходе проведенной работы результаты могут послужить основой для дальнейшей разработки эффективных методов, средств, форм и технологий разнопланового развития представлений о времени у детей старшего дошкольного возраста. К перспективным направлениям исследования поднятой проблематики мы относим необходимость изучения возможностей различных видов деятельности, привлечение инновационных методик для расширения знаний о категории времени у детей старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. Александрова Р.З., Канбекова Р.В. Методические приёмы формирования временных представлений у старших дошкольников // В сборнике: Саморазвитие в педагогике и психологии: сборник статей Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 8-11.
2. Астраханцева Т.Н., Антонова А.В. Формирование временных представлений у детей старшего дошкольного возраста в проектной деятельности // В сборнике: Культурологический подход в дошкольном образовании: педагогический аспект – 2018. – С. 48-49.
3. Кочмаренко К.М. Особенности временных представлений детей старшего дошкольного возраста // В сборнике: Новое слово в науке: стратегии развития. – 2019. – С. 124-126.
4. Леушина А.М. Занятия по счету в детском саду. М: «Просвещение», 1963. – Т.3. – 214 с.
5. Минибаева Э.Р. Формирование временных представлений у детей старшего дошкольного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2017. – Т. 6. – № 1 (18). – С. 117-120.
6. Табакаева И.В., Дамс А.М. Формирование временных представлений у детей старшего дошкольного возраста // В сборнике: Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества. – 2018. – С. 39-42.
7. Трач А.Ю., Михайлова А.В. Формирование временных представлений у детей шестого года жизни в процессе использования моделей // В сборнике: Детство как антропологический, культурологический, психолого-педагогический феномен. – 2019. – С. 370-373.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Просвещение, 2014. – 32 с.
9. Шумилова Е.Е. Формирование временных представлений у детей старшего дошкольного возраста // В сборнике: Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы. – 2018. – С. 89-92.

УДК: 373 (045)

кандидат педагогических наук, доцент Карпушкина Любовь Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат педагогических наук, доцент Спиренкова Наталья Григорьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);

кандидат педагогических наук, доцент Щереди́на Наталья Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье раскрыта актуальность организации проектно-исследовательской деятельности разной направленности детей дошкольного и младшего школьного возраста на базе факультета педагогического и художественного образования; рассмотрены теоретические и практические аспекты подготовки педагога к руководству проектно-исследовательскими работами дошкольников и младших школьников. Представлена технология организации конкурсов проектно-исследовательских работ и практико-ориентированные проекты детей, мастер-классы для педагогов и родителей.

Ключевые слова: проектно-исследовательская деятельность, естественно-научное, гуманитарное, социальное и техническое творчество, проектно-исследовательские работы, дошкольники, младшие школьники, дошкольная образовательная организация, начальная школа, мастер-класс.

Annotation. This article discloses the relevance of the organization of design and research activities of different directions for children of preschool and primary school age on the basis of the faculty of pedagogical and art education; The theoretical and practical aspects of the teacher's preparation for the management of design and research work of preschool children and primary school children are considered. Organization of design research competitions. Practice-oriented master classes for teachers and parents are presented.

Keywords: design activity, natural science, humanitarian, social and technical creativity, design and research, preschoolers, elementary school students, preschool educational organization, elementary school, master class.

Исследование выполнено в рамках гранта на Программы внутривузовских грантов. Мероприятие 1.

Научно- и учебно-методическое обеспечение образовательного процесса вуза (ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева») по теме «Теория и методика обучения и воспитания в области дошкольного образования»

Введение. Организация проектно-исследовательской деятельности дошкольников, младших школьников является современным инновационным направлением в дошкольных образовательных организациях и начальной школе [5]. Проектная деятельность направлена на развитие творческого потенциала и способностей личности, формирование у дошкольников и младших школьников умений и навыков исследовательской работы, воспитание самостоятельности и активности, формирование навыков совместной деятельности со сверстниками. В работе над проектом дошкольники и младшие школьники учатся применять полученные знания в практической деятельности, имеющей социальную значимость.

Научить ребенка проектированию с успехом может педагог, владеющий технологией организации проектной деятельности дошкольников и младших школьников. Проектная деятельность имеет важное место в процессе образования дошкольников и младших школьников [3, 6].

Следует обратить внимание на то, что в дошкольном образовании и начальной школе не сложилось эффективная технология организации и проведения конкурсов проектно-исследовательских работ. Воспитатели и учителя нуждаются в специальных методических разработках и рекомендациях по организации проектно-исследовательской деятельности, подготовки работ к конкурсам. Целью статьи является ознакомление педагога дошкольной образовательной организации и начальной школы с рациональными методами руководства процессом проектно-исследовательской деятельности разной направленности.

Изложение основного материала статьи. На современном этапе развития образования особую значимость приобретают вопросы организации проектно-исследовательской деятельности подрастающего поколения в процессе ознакомления их с окружающим миром, культурой. В обществе возрастает потребность в интеллектуальных, активных личностях, способных самостоятельно решать поставленные задачи, принимать решения и воплощать их в жизнь. Для этого необходимо разрабатывать новые методы воспитания дошкольников и младших школьников. Наибольший интерес в этом плане представляет дошкольный возраст и младший школьный возраст. В этом возрасте закладываются основы творчества, духовности самореализации, самовыражения и происходит интенсивное изучение окружающего мира [7].

Развитие, формирование и организация проектной деятельности ребенка должно начинаться уже в старшем дошкольном возрасте. Для формирования целостной картины мира, важно создавать ее постепенно, начиная с детского сада. В период детства закладываются основы развития личности. Необходимо заметить и развить у каждого ребенка стремление к творческой деятельности, к которой он проявляет наибольший интерес, где его способности реализуются наиболее полно.

В ходе проектно-исследовательской деятельности дошкольник выбирая оптимальный способ решения, использует различные варианты решения поставленной задачи [8].

Проектно-исследовательская деятельность становится инструментом саморазвития младших школьников, дает им возможность быть участниками учебного и воспитательного процессов [4].

Включение дошкольников и младших школьников в проектную деятельность учит их ставить цель, размышлять, прогнозировать, формирует самооценку. Так как проектная деятельность обладает преимуществами совместной деятельности, в процессе ее организации и проведения дети приобретают опыт совместной деятельности со сверстниками, со взрослыми.

Данная тема является *актуальной*, т.к. творчество – это неотъемлемая часть жизни социокультурного общества. Именно проектно-исследовательская деятельность позволяет раскрыть свой потенциал, развить способности и возможности ребенка. Она отражает внутренний мир человека, его мечты, надежды, эмоции и стремления.

Проектно-исследовательская деятельность у старших дошкольников, младших школьников имеет свою структуру: мотивационная составляющая, содержание деятельности, операции, которые совершает ребенок, его эмоционально-волевой настрой [2; 7].

В работе с дошкольниками, младшими школьниками большое значение отводится уровню подготовки и компетентности педагога. Именно он создает оптимальные условия для развития творческой деятельности детей. Воспитатель, учитель должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности воспитанников, понимать специфику работы, знать методы и формы организации творческой деятельности детей [1].

Структура выполнения проектно-исследовательских работ разной направленности дошкольников имеет много общего со структурой творческих работ.

Л.В. Киселева выделила следующую типологию проектов для современных образовательных организаций.

1. Исследовательско-творческие. Результаты проекта оформляются детьми в виде газет, детского дизайна, драматизации.

2. Ролево-игровые. Дети решают поставленные проблемы через вхождение в образ персонажа сказки, через тренинги и упражнения, проигрывая по своему ситуации.

3. Информационно-практико-ориентированные. Дети реализуют собранную информацию через витражи, поделки, оформление макетов, показ опытов.

4. Творческие. Результаты презентуются в виде проведения мастер-класса, организации игры, мероприятия [4].

Ежегодно на базе факультета педагогического и художественного образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» проводится Всероссийский конкурс проектно-исследовательских работ дошкольников «Юный исследователь» с целью приобщения детей к исследовательской, изобретательской, творческой деятельности в различных областях науки, культуры, техники. Большой интерес вызывают проекты различной направленности, выполненные дошкольниками и младшими школьниками индивидуально или в группах. Предварительно проводится серия мастер-классов для детей, родителей.

Приведем вариант проектно-исследовательской работы «Моя семья».

Меня зовут Огарева Элина Алексеевна. Мне 6 лет. Моя семья состоит из трех человек, есть еще у нас котенок Кокос. Я посещаю подготовительную группу детского сада № 70 г.о.Саранск. Скоро я пойду в первый класс. Мне хочется учиться. Я люблю читать, рисовать, петь. Очень люблю читать. Каждый вечер мы с мамой или папой читаем интересные книги и обсуждаем прочитанное. Также я люблю рисовать. В свободное время я занимаюсь танцами. Мой папа – Алексей Васильевич. Он родился и вырос в г. Саранске. Папа в свободное время занимается охотой и рыбалкой. Мой папа – ответственность и сила духа нашей семьи. А работает мой папа – спасателем в отделе МЧС! Он и его коллеги готов в любую минуту прийти на помощь к тому, кто в ней нуждается, рискуя жизнью. Я очень горжусь папой и хочу быть похожей на него! Моя мама – Анна Ивановна. Она родилась и выросла тоже в городе Саранск. Образование высшее. Закончила Мордовский государственный педагогический институт. Мама – большая мастерица. Она хорошо готовит. Она самая добрая на свете. Я счастлива, что у меня есть ТАКАЯ СЕМЬЯ! Мои бабушки и дедушки. Мой дедушка и бабушка (папины родители) – Василий Григорьевич Ягодин и Елена Владиславовна. Я очень люблю своего дедушку. Каждый день через его руки проходит немало людей, которым он спасает жизни. На работе его с уважением называют по имени и отчеству, Василием Григорьевичем. Самое любимое мое занятие это поездка на квадроцикле. А еще дедушка умеет делать все! У него золотые руки. Они с моим папой построили дом, где мы любим собираться все вместе. Я могла бы еще долго рассказывать о нем. Мои дедушка и бабушка (мамины родители) – Людмила Алексеевна и Иван. Моя бабушка очень любит музыку. Также любит заниматься дачей. Любит выращивать разные цветы, особенно пионы.

Традиции нашей семьи: прогулки, поездки, походы в кино, театр, музей. Празднование знаменательных событий в жизни семьи: дни рождения, юбилеи и другие праздники. На каждый день рождения мои родители устраивают квест-игру. Традиция на Пасху красить яйца. Каждое лето ездим вместе в лес, на природу, отдыхаем, купаемся. Каждый Новый Год все вместе украшаем квартиру, ставим ёлку, катаемся на горке, запускаем салют.

Одной из особенностей и даже традиций нашей семьи является преемственность имени Александр и Василий. По линии папы это имя носит мой дядя (брат папы). По линии мамы это имя носил мой прадедушка.

Благодаря работе над проектом я узнала значение и происхождение слова «семья». Узнала имена моих предков. Опросила своих родителей, бабушек, просмотрела семейные фотографии. Хочу составить герб нашей семьи. Я еще не знаю, кем я буду, когда вырасту. Но может быть, я тоже стану врачом, как мой дедушка или спасателем, как мой папа.

Вместе с родителями мы записали все воспоминания, которые удалось собрать. Эти воспоминания мы сохраним и передадим следующим поколениям нашей семьи. У меня очень большая семья и теперь я знаю, что в трудную минуту мне обязательно помогут мои близкие люди, а я обязательно помогу им. А о своих бабушках и дедушках я смогу когда-нибудь рассказать своим детям и внукам. Чтобы связь времён не прерывалась.

В период с 08 октября по 21 ноября 2019 года в Мордовском государственном педагогическом институте имени М.Е. Евсевьева проводился конкурс исследовательских и творческих работ среди воспитанников дошкольных образовательных организаций и учащихся начальной школы «Россия – наш общий дом», проводимого в рамках реализации проекта «Образовательно-развивающий комплекс по приобщению детей к национальному языку и культуре в поликультурном регионе» (руководитель – М.В. Антонова).

Конкурс содействовал стимулированию развития интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка, навыков исследовательского поведения посредством приобщения детей дошкольного и младшего школьного возраста к национальному языку и культуре в поликультурном регионе.

Задачи конкурса: поддержка и развитие интереса воспитанников к исследовательской и творческой деятельности; выявление талантливых, одаренных детей; развитие творческого потенциала подрастающего поколения; стимулирование личностных достижений воспитанников дошкольных образовательных организаций и учащихся начальной школы, активизация их деятельности в области личностного самосовершенствования; содействие развитию творческой исследовательской активности детей дошкольных образовательных организаций и учащихся начальной школы; профессиональное самоопределение обучающихся; обмен опытом работы и установления творческих контактов между обучающимися и педагогами образовательных организаций.

На конкурс было представлено около 300 работ воспитанников и учащихся организаций дошкольного, общего (1-4 классы) образования, выполненных под руководством воспитателей и музыкальных работников дошкольных образовательных организаций, учителей начальных классов, музыки, изобразительного искусства, педагогов дополнительного образования Республики Мордовия.

Конкурсные работы детей дошкольного возраста оценивались по 15 номинациям: «Лучший город Земли»; «Добрый быть не трудно»; «Наши меньшие друзья»; «Чудесный мир природы родного края»; «Экологический проект»; «Нам есть, кем гордиться»; «Как прекрасен этот мир»; «Я - художник, я так вижу»; «Твори! Выдумывай! Пробуй!»; «Этнографическая мозаика»; «Мы любим танцевать»; «Оригинальное прочтение стихотворения»; «Чистый голос», Я здоровым быть хочу!»; «Я люблю свой край родной».

Конкурсные работы детей младшего школьного возраста оценивались по 16 номинациям: «Доброта спасет мир»; «Удивительная математика»; «Чудесный мир литературы»; «Слава отцов – крылья сыновей»; «Духовные истоки»; «Мир глазами юного художника»; «Семья – семь Я»; «Техническое творчество»; «Природа, экология, мир»; «Этнографическая мозаика»; «Мы любим танцевать»; «Оригинальное прочтение стихотворения»; «Чистый голос», «Мы – за здоровый образ жизни с детства»; «Мой город мне дорог»; «Творческая мастерская».

Конкурсные работы были представлены в виде: исследовательского проекта, выполненного участниками индивидуально или в группах по естественно-научному, гуманитарному, социальному направлениям; творческой работы (рисунок, аппликация, альбом, стихи и рассказы, записанные взрослыми и др.); видеозаписи творческого выступления (хореография, вокал, исполнение стихотворения).

Активное участие в конкурсе приняли образовательные организации г.о. Саранск, г.о. Рузаевка, Ардатовского, Атяшевского, Ельниковского, Ковылкинского, Краснослободского, Лямбирского, Ромодановского, Рузаевского, Торбеевского, Чамзинского муниципальных районов Республики Мордовия. Наибольшее количество работ было представлено МОУ «Центр образования «Тавла» – Средняя общеобразовательная школа №17», МОУ «Средняя образовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов №39».

Дипломами победителей награждены: в номинации «Природа, экология, мир» – Шилкина Полина, ученица МОУ «Гимназия № 20 имени Героя Советского Союза В.Б. Миронова» г. о. Саранск («Природа – это мой мир»), Майоров Максим, ученик МОУ «Средняя образовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов №39» г. о. Саранск («Отель для насекомых»); в номинации «Духовные истоки» – Вельматов Лев, ученик МОУ «Средняя образовательная школа №2 им. Героя Советского Союза П.И. Орлова» г. о. Саранск («Храм и школа»); в номинации «Я люблю свой край родной» – Жирнов Захар, Парчин Иван, Дугушкина Анастасия, воспитанники МБОУ «Большеелховский детский сад №1 комбинированного вида» Лямбирского муниципального района («Видеоэкскурсия по родному селу»); в номинации «Чудесный мир природы родного края» – Бутылкин Роман, воспитанник МБДОУ «Центр развития ребенка - детский сад «Сказка» ОП «Детский сад «Светлячок» комбинированного вида» г. Ковылкино («Ботанический памятник природы – Урочище Линева Кордон»); в номинации «Нам есть, кем гордиться» – Ирлянова Софья, воспитанница МБДОУ «Ельниковский детский сад «Теремок» комбинированного вида ОП «Ельниковский детский сад №1 комбинированного вида» («Наш святой Федор Федорович Ушаков»); в номинации «Мы – за здоровый образ жизни с детства» – Пиксаев Константин, ученик «Средняя образовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов №39» г. о. Саранск («Навыки выживания в дикой природе ученика младших классов»); в номинации «Экологический проект» – Попович Анастасия, воспитанница МАДОУ «Центр развития ребенка детский сад Радуга» Краснослободского муниципального района РМ («Экологически чистые краски своими руками»), в номинации «Этнографическая мозаика» – Черентаева Ульяна, воспитанница Центра продленного дня при МГПИ им. М.Е. Евсевьева («Я на коврик погляжу - о Мордовии скажу»); в номинации «Оригинальное прочтение стихотворения» – Келейникова Даниэла, ученица МОУ «Гимназия №12» г.о. Саранск (Л. Филатов «Слезы людские»), Карташов Илья, Карташов Роман, ученики МОУ «Средняя общеобразовательная школа №1» г.о. Саранск («Диалог о символах»); в номинации «Удивительная математика» – Минеева Елизавета, ученица МОУ «Центр образования «Тавла» - Средняя общеобразовательная школа №17» («Старинные русские меры») и другие.

Подводя итоги конкурса, все члены жюри отметили практическую значимость представленных исследовательских работ, высокий уровень исполнительского мастерства детей дошкольных образовательных организаций и учащихся начальных классов, который они смогли продемонстрировать под руководством творческих, компетентных профессионалов: воспитателей, учителей начальных классов, учителей музыки, изобразительного искусства, педагогов дополнительного образования Республики Мордовия.

Для участников конкурса была организована экскурсия в Музей археологии и этнографии, а также работа интерактивных площадок «Знакомимся с профессиями», «Путешествие по Мордовии», что вызвало особый интерес и положительные эмоции у детей.

Выводы:

1. В настоящее время есть необходимость дидактической и методической подготовки педагогов ДОО и учителей начальных классов к организации и проведения проектно-исследовательской деятельности детей разной направленности, важность ознакомления их с разновидностями проектно-исследовательских работ, с рациональными методами руководства самим процессом обучения, что позволит успешно выполнять проектно-исследовательские работы естественно-научной, гуманитарной, социальной и технической направленности.

2. Постепенное усложнение содержания проектно-исследовательских работ естественно-научной,

гуманитарной, социальной и технической направленности; нарастание доли самостоятельности и активности детей, начиная с дошкольного возраста, в процессе их выполнения.

3. Осуществление системы мероприятий для педагогов по эффективной организации и проведению конкурсов проектно-исследовательских работ дошкольников и младших школьников разной направленности.

Литература:

1. Карпушкина Л.В. Сотрудничество и общение дошкольников в воспитательном пространстве дошкольной образовательной организации и семьи / Л.В. Карпушкина // Теория и практика реализации ФГОС в условиях региональной системы общего образования: моногр. / под ред. Т.И. Шукшиной. – Саранск, 2016. – С. 70-89.

2. Кудашкина О.С. Культурно-досуговая деятельность как средство эстетического воспитания детей / О.С. Кудашкина // Бизнес. Образование. Право. – 2017. – №4 (41). – С. 356-362.

3. 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.

4. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения: пособие для руководителей и практических работников ДОУ / Авт.-сост.: Л. С. Киселева. – М.: Аркти, 2003. – 96 с.

5. Сергушина О.В. Потенциал использования средств ИКТ в образовательном процессе в начальной школе / О.В. Сергушина, О.А. Евсеева // Мир детства в современном образовательном пространстве: сборник статей; отв. ред. И.А. Шарапова. – Витебск, 2014. – С. 38-40.

6. Спиренкова Н.Г. Подготовка педагогов дошкольного образования к осуществлению патриотического воспитания детей дошкольного возраста / Н.Г. Спиренкова, Н.В. Оськина // Перспективы науки и образования. – 2018. – №4 (34). – С. 117-122; URL: <http://pnojournal.wordpress.com/archive18/18-04/>

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155) [Электронный ресурс]. Режим доступа: ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#ixzz5ZDALE24e>

8. Щередица Н.И. Технология проектной деятельности как средство профессионального развития педагогов ДОО / Н.И. Щередица, К.А. Егорова сборник: Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества сборник материалов II Международной научно-практической конференции. БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии. – 2018. – С. 303-306.

Педагогика

УДК 37016:51-053.4 (045)

**доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики
дошкольного и начального образования Кахнович Светлана Вячеславовна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

РАЗРАБОТКА ДЕМОНСТРАЦИОННОГО ЭКЗАМЕНА ДЛЯ БАКАЛАВРОВ В ПАРАДИГМЕ КОМПЕТЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлен эмпирический материал для разработки и организации демонстрационного экзамена бакалавров по их готовности к формированию у детей дошкольного возраста элементарных математических представлений, как итогового после курса различных дисциплин, теоретической и прикладной направленности, преподаваемых в педагогическом вузе. Представлены примерные задания и виды деятельности, критерии оценивания компетенций бакалавров и условия организации демонстрационного экзамена. Раскрыта значимость и эффективность обозначенной формы для оценивания уровня выпускников педагогического вуза.

Ключевые слова: демонстрационный экзамен, бакалавр дошкольного образования, компетенции, методика формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста.

Annotation. The article presents an empirical material for development and organization of demonstration exam Bachelors on their readiness to forming in preschool children of elementary mathematical representations of how the outcome after the course various disciplines, theoretical and applied focus, taught at the Pedagogical University. Submitted sample assignments and activities, criteria of assessment of competences of the Bachelor and the demonstration of the exam. Disclosed to the relevance and effectiveness of the designated form for evaluation of the level of graduate Pedagogical University.

Keywords: demo exam, Bachelor of early childhood education, competences, methods of forming basic mathematical representations in preschool children.

Введение. Демонстрационный экзамен по стандартам World Skills Russia предполагает оценивание основных компетенций выпускника суза или вуза способом наблюдения за выполнением трудовых действий в условиях, близких и актуальных для конкретного производства [3]. Естественно, что в таком случае происходит оценивание именно умений в отличие от других форм, традиционно используемых в образовательных учреждениях. В процессе государственной итоговой аттестации в вузе традиционно используют задания ориентированные на актуализацию практических знаний студентов, а также написание дипломных проектов (выпускной квалификационной работы) и последующей защиты на государственном экзамене. Однако такой подход к подготовке и последующего присвоения квалификации бакалавра педагогического образования по направлению дошкольное не может отвечать современным требованиям к уровню компетенций выпускников прикладного бакалавриата. Поэтому и ставится задача введения демонстрационного экзамена в государственную аттестацию признанного преодолеть создавшееся противоречие между теоретической и практической подготовленностью в парадигме компетенций и в частности в рамках формирования у детей дошкольного возраста элементарных математических представлений.

Изложение основного материала статьи. Необходимо отметить, что задания практического характера для текущего и итогового контроля традиционно существовали в образовательном процессе вуза. В отличие от демонстрационного экзамена, такие задания ориентированы на актуализацию практических знаний студентов, но не умений.

В качестве примера приведем следующие задания, ориентирующие и актуализирующие практические знания студентов о теории дошкольной дидактики, именно в парадигме формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста.

В первом задании актуализируются знания студентов о физиологических особенностях метода обучения – подражание. Также рассматривается метод воспитания – эмоциональное положительное оценивание достижений ребенка – поощрение.

Задание 1. Проанализировать педагогическую ситуацию и ответить на вопросы.

Двухлетняя Нина, получив на занятии кусочек глины, стала рвать его на мелкие части. Воспитательница, довольная тем, что Нина занята и не мешает другим, похвалила ее. Дети постарше сказали Нине:

– Мы морковь лепим, а ты что?

Нина важно ответила:

– Хвалили.

Тогда многие дети тоже стали рвать на кусочки свои поделки.

В другой ясельной группе Алла во время обеда крошила хлеб. Воспитательница спросила:

– Зачем ты крошишь хлеб, чтобы курочек кормить? Все дети захотели кормить курочек и стали крошить хлеб [2].

Вопросы.

1. Какой педагогический вывод следует сделать воспитателям?

2. Дайте физиологическое и психологическое обоснование подражания, его значения в воспитании детей раннего возраста.

3. Приведите примеры положительного влияния примера взрослых в социально-коммуникативном развитии детей раннего возраста.

В задании 2 находит реализацию способы использования в обучении синергетичности мышления детей дошкольного возраста в целом, и формирования элементарных математических представлений в частности.

Задание 2. Проанализировать педагогическую ситуацию и ответить на вопросы.

В книге Корнея Чуковского «От двух до пяти» читаем: «Рисует цветы. А вокруг три десятка точек. – Что это? Мухи? – Нет, запах от цветов» [4, с. 13].

Вопросы.

1. Какой педагогический вывод должен сделать воспитатель, анализируя этот пример?

2. Дайте физиологическое и психологическое обоснование детской деятельности – рисованию.

3. Приведите примеры для использования синергетичности мышления детей дошкольного возраста в процессе их обучения, в том числе и формирования элементарных математических представлений.

Задания 3 и 4 актуализируют понятие студентов об использовании при обучении детей дошкольного возраста основам математики подвижных игр, их значимости. Игра «Море волнуется» формирует у детей произвольное поведение, когда необходимо удерживать нужную позу по установке извне, в какой-то мере учит счету. Игра «У медведя во бору грибы, ягоды беру» может проводиться с детьми раннего и младшего возраста, как развлечение и часть непосредственной образовательной деятельности, направленной на изучения понятия «множество»: один гриб – много грибов; знакомство с двумя множествами: «грибы» и «ягоды», их сравнение способом приложения.

Задание 3. Проанализировать педагогическую ситуацию и ответить на вопросы.

Начинает игру, как правило, воспитатель. Три раза произносит слова: «Море волнуется раз, море волнуется два, море волнуется три, морская фигура на месте замри». Дети свободно двигаются, но после слов ведущего «замри» в позу, которую придумали, замирают на месте. Ведущий выбирает понравившуюся фигуру и того ребенка, который сумел не пошевелиться и не рассмеяться [1; 5].

Вопросы.

1. Какой педагогический вывод должен сделать воспитатель, анализируя этот пример?

2. Как можно усложнить данный вид детской деятельности?

3. Предложите цель и задачи представленной детской деятельности.

4. Приведите примеры для использования данного вида деятельности в процессе обучения детей дошкольного возраста, в том числе и формирования элементарных математических представлений.

Задание 4. Проанализировать педагогическую ситуацию и ответить на вопросы.

Ребенок, который водит, изображает спящего медведя (сидит на корточках и спит). Дети со словами: «У медведя во бору грибы, ягоды беру» потихоньку, чтобы не разбудить «медведя» подходят к нему все ближе, имитируя сбор грибов и ягод (собирают карточки с нарисованными грибами и ягодами или муляжи). Когда дети подойдут к «медведю» близко, он просыпается и ловит детей. «Попавший в лапы к медведю», одевает маску и водит. Если «медведь» проснулся рано и все дети успели убежать и сесть на стульчики, то игра продолжается.

Усложнения: Ребенок, изображающий медведя, находится в круге, обрисованным мелом, и просыпается только после того, как заметил нарушение его границ, ловит детей только в границах своего владения. За пределами круга дети уже в безопасности.

Вопросы.

1. Какой педагогический вывод должен сделать воспитатель, анализируя этот пример?

2. Определите возраст детей, с которыми можно провести данный вид детской деятельности?

3. Предложите цель и задачи представленной детской деятельности.

4. Приведите примеры для использования данного вида деятельности в процессе обучения детей дошкольного возраста, в том числе и формирования элементарных математических представлений.

Пятое задание направлено на знакомство детей среднего дошкольного возраста с геометрическими фигурами на плоскости: квадрат – прямоугольник, их сравнение в процессе изобразительной деятельности (аппликация).

Задание 5. Проанализировать педагогическую ситуацию и ответить на вопросы.

– Дети, посмотрите, какой домик я построила (воспитатель показывает макет деревенского домика).

– Кто живет в таком домике?
 – А Маша (имя ребенка из группы) живет в таком домике?
 – Правильно, городской домик это большой-пребольшой прямоугольник с маленькими окошками-квадратами и с плоской крышей (продемонстрировать с помощью вырезанных деталей городской дом).
 Уточнить, чем отличается квадрат от прямоугольника: у квадрата все стороны равны, а прямоугольник – вытянутый квадрат, как будто его тянули с двух сторон и вытянули.

– Давайте сделаем в память о наших бабушках и дедушках домик, в котором они живут, и подарим им.

Дети самостоятельно накладывают на картон детали, затем поочередно, аккуратно снимая деталь, наклеивают ее на нужное место. Уточнить с детьми приемы наклеивания [1; 5].

Вопросы.

1. Какой педагогический вывод должен сделать воспитатель, анализируя этот пример?
2. Определите возраст детей, с которыми можно провести данный вид детской деятельности?
3. Предложите цель и задачи представленной детской деятельности.

4. Приведите примеры для использования данного вида деятельности в процессе обучения детей дошкольного возраста, в том числе и формирования элементарных математических представлений.

Данные практические задания выполняют утилитарную роль при подготовке к демонстрационному экзамену, теоретически готовят студентов непосредственно к демонстрации.

В таблице 1 проиллюстрируем паспорт компетенций, направленных именно на реализацию умений в области технологий непосредственной образовательной деятельности детей дошкольного возраста.

Таблица 1

Паспорт компетенции

Наименование практико-ориентированного умения	Показатели сформированности практико-ориентированного умения	Средства оценивания
Проектирование и организация непосредственной образовательной деятельности детей дошкольного возраста	Знает (имеет представление о): – этапы планирования непосредственной образовательной деятельности детей дошкольного возраста	– анализ организованной непосредственной образовательной деятельности (видео-занятие / занятие сокурсника / воспитателя)
	Владеет: – умением постановки и решения образовательных, воспитательных и развивающих задач в соответствии с темой непосредственной образовательной деятельностью; – умением определять уровень сложности предложенного материала в соответствии с возрастными особенностями детей дошкольного возраста; – знаниями методики и теории обучения детей дошкольного возраста; – понятийным аппаратом, подбирает целесообразный с точки зрения научности фактический и иллюстративный материал; – владеет знаниями методики и теории обучения детей дошкольного возраста; – умением вовлекать и мотивировать детей дошкольного возраста выполнять учебные действия; – умением обеспечивать эмоциональный комфорт, уважение личного достоинства детей дошкольного возраста	– контрольная работа по выявлению знаний по преподаваемым дисциплинам; – учебные задачи (кейс-задания); – планы-конспекты / проекты непосредственной образовательной деятельности детей дошкольного возраста с использованием педагогических технологий обучения; – анализ непосредственной образовательной деятельности детей дошкольного возраста, организуемой воспитателем /сокурсником
	Имеет опыт: – проведения и анализа непосредственной образовательной деятельности детей дошкольного возраста	– демонстрация фрагмента непосредственной образовательной деятельности детей дошкольного возраста; – самоанализ непосредственной образовательной деятельности детей дошкольного возраста
Осуществление диагностики достижений детей дошкольного возраста	Знает (имеет представление о): – целевые ориентиры дошкольного образования в соответствии с ФГОС ДО; – критерии оценивания социально-нормативных характеристик возможных достижений детей дошкольного возраста: для детей раннего, младшего, среднего и старшего дошкольного возраста, дошкольного возраста, дошкольного возраста, дошкольного возраста (подготовительная к школе группа) (подготовительная к школе группа)	– анализ критериев оценки социально-нормативных характеристик возможных достижений детей дошкольного возраста: для детей раннего, младшего, среднего и старшего дошкольного возраста, дошкольного возраста, дошкольного возраста (подготовительная к школе группа) (форма: защита презентации)

	<p>Владеет: – способами оценивания социально-нормативных характеристик возможных достижений детей дошкольного возраста: для детей раннего, младшего, среднего и старшего дошкольного возраста на практике (продукты детских видов деятельности: рисунки, поделки, стихотворение, пересказ и тому подобное)</p>	<p>– оценивание социально-нормативных характеристик возможных достижений детей дошкольного возраста: для детей раннего, младшего, среднего и старшего дошкольного возраста, дошкольного возраста (подготовительная к школе группа)</p>
	<p>Имеет опыт: – наблюдения за оцениванием социально-нормативных характеристик возможных достижений детей дошкольного возраста: для детей раннего, младшего, среднего и старшего дошкольного возраста, дошкольного возраста (подготовительная к школе группа)</p>	<p>– протоколы анализа различных видов детской деятельности</p>

В рамках первого задания мы подготовили содержание, отвечающее компетенции воспитателя в области готовности к формированию математических представлений у детей дошкольного возраста.

Разработка и проведение фрагмента непосредственной образовательной деятельности в соответствии с образовательными областями: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, физическое, художественно-эстетическое развитие с детьми дошкольного возраста (возраст на выбор студента: ранний, младший, средний, старший, дошкольный или подготовительная к школе группа).

Цель демонстрационного экзамена: демонстрация умения проектировать, разрабатывать, организовывать и проводить непосредственную образовательную деятельность с детьми дошкольного возраста в соответствии с образовательными областями.

Далее мы остановились не на всех компетенциях, а только на тех, которые могут быть продемонстрированы студентами, как умения и владения ими на демонстрационном экзамене в парадигме формирования у детей дошкольного возраста элементарных математических представлений.

Ход демонстрационного экзамена. Демонстрационный экзамен состоит из двух взаимозависимых этапов (частей) подготовка к демонстрации, непосредственная демонстрация на волонтерах, которые могут быть из смежной группы экзаменуемых студентов. В практике итоговой аттестации в вузе принято делить поток на группы, поэтому есть такая возможность привлечь в волонтеры, тех студентов, которые свободны в этот экзаменационный день. До начала демонстрации экзаменуемые сдают членам экзаменационной комиссии разработанные цель и задачи непосредственной образовательной деятельности в письменной форме, на правах рукописи.

Рекомендуемое время на подготовку к демонстрации: 1 час 30 минут по стандартам World Skills Russia по компетенции R4 «Дошкольное воспитание» для задания: разработка и проведение занятия по робототехнике для детей дошкольного возраста, наш вариант 30 минут, что соответствует не конкурсному, но учебным требованиям.

Представление задания – демонстрация и по стандартам World Skills Russia и по нашему разумению: 10 минут.

Описание задание.

Студент на первом этапе подготовки к демонстрации должен самостоятельно определить цель и задачи непосредственной образовательной деятельности детей в соответствии с выбранным возрастом и образовательной областью (можно образовательные области интегрировать). Подобрать необходимые материалы и оборудование из имеющихся индивидуальных боксов. Перечень входящих материалов в бокс можно подготовить в соответствии с требованиями по стандартам World Skills Russia для компетенции R4 «Дошкольное воспитание». Разработать концепт или технологическую карту непосредственной образовательной деятельности. По завершении отведенного на подготовку времени быть готовым к демонстрации. Также следует выделить время для инструктажа волонтеров, достаточным является 5 минут для каждого экзаменуемого. Остается только студент и волонтеры для демонстрации. Все остальные, не участвующие в демонстрации должны покинуть аудиторию (демонстрационную площадку экзамена) и переместиться в отведенную комнату для экзаменуемых, из которой их вызывает секретарь по очереди в соответствии с экзаменационной ведомостью. По завершении демонстрации экзаменуемый покидает площадку и ожидает окончания экзамена в отведенной для студентов комнате, что также в традициях проведения итоговой государственной аттестации в вузах.

Если не задавать темы для демонстрационного экзамена, то такая демонстрация может быть подготовлена студентом заранее, что повлияет на объективность оценивания. Темы разрабатываются комиссией и обновляются ежегодно. Возраст детей студент может выбрать самостоятельно или же он также может быть задан.

ЗАДАНИЕ 1. Разработать и продемонстрировать фрагмент непосредственной образовательной деятельности по теме «...»

Темы в сфере математического становления детей дошкольного возраста:

1. Формирование устного счета.
2. Формирование представлений о числе и цифре.
3. Формирование представлений о математическом понятии «множество».
4. Формирование представлений о равенстве – неравенстве множества способом наложения или прилегания.
5. Формирование представлений о решении математических задач.

Критерии оценивания

№ п/п	Критерий	Балл
1.	Демонстрация непосредственной образовательной деятельности обеспечивает плановые достижения детей раннего, дошкольного возраста в соответствии с поставленными целью и задачами.	1
2.	Содержание непосредственной образовательной деятельности соответствует заданной теме.	1
3.	Уровень сложности предложенного материала соответствует возрастным особенностям детей дошкольного возраста.	1
4.	Владеет понятийным аппаратом, подбирает целесообразный с точки зрения научности фактический и иллюстративный материал.	1
5.	Владеет знаниями методики и теории обучения детей раннего, дошкольного возраста.	1
6.	Вовлекает и мотивирует детей раннего, дошкольного возраста выполнять учебные действия.	1
7.	Обеспечивает эмоциональный комфорт, уважение личного достоинства детей раннего, дошкольного возраста.	1
8.	Грамотность речи: отсутствие ошибок в устной речи.	1
9.	Владеет умением распределять по видам детской деятельности и использовать выделенный лимит времени на демонстрацию.	1
10.	Реализует интеграцию разных образовательных областей и видов детской деятельности.	1

Оценка «отлично» – 7-10 баллов

Оценка «хорошо» – 5-6 баллов

Оценка «удовлетворительно» – 2-4 баллов

Оценка «неудовлетворительно» – менее 2 баллов

Выводы. Демонстрационный экзамен показывает теоретическую и практическую готовность к выполнению педагогических функций будущего воспитателя, поэтому за такой формой оценивания эмпирических результатов будет перспектива в профессиональном образовании. Готовность воспитателей к математическому развитию детей дошкольного возраста позволяет обеспечить профессиональный рост выпускников прикладного бакалавриата в педагогическом вузе.

Литература:

1. Кахнович С.В. Формирование учебных умений дошкольников средствами изобразительной деятельности // Дошкольник: методика и практика воспитания и обучения. 2016. № 3. С. 72-79.
2. Куриленко Т.М., Петроченко Г.Г. Задачи и упражнения по дошкольной педагогике // URL: «Задачи и упражнения по дошкольной педагогике» OCR Detskiysad.Ru (дата обращения: 30.11.2018).
3. Факторович А.А. Демонстрационный экзамен как новый формат подведения итогов обучения в профессиональных образовательных организациях // URL: <https://hmtpk.ru/about-the-college/news/4128/> (дата обращения: 30.11.2018).
4. Чуковский К. От двух до пяти. М.: Детская литература, 1962. 368 с.
5. Kakhnovich S.V. Pedagogical technique of building the culture of interpersonal relations in preschool children at art classes // Modern Research social problems. 2013. № 7 (27). P. 21. URL: <http://sisp.nkras.ru/e-ru/issues/2013.html> (дата обращения: 25.11.2018).

Педагогика

УДК 372.851

кандидат педагогических наук Кашицына Юлия Николаевна

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

кандидат педагогических наук Алексеева Елена Евгеньевна

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

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ

Аннотация. Статья основывается на требованиях к планируемым результатам освоения примерной основной образовательной программы, одним из которых является умение критически оценивать и интерпретировать информацию, осуществлять поиск необходимой информации, свободно оперировать понятиями на уровне предмета. Особое внимание уделено проблеме формирования и развития критического мышления в процессе обучения математическим понятиям в основной школе. Показана возможность применения приёмов технологии развития критического мышления через чтение и письмо по теме «Десятичные дроби» и приёмов Сингапурских обучающих структур по теме «Линейное уравнение». Статья адресована педагогам и студентам педагогических вузов, учителям математики.

Ключевые слова: методика обучения; профессиональная компетентность педагога; критическое мышление, творчество; математические способности, технология развития критического мышления через чтение и письмо, Сингапурские обучающие структуры, урок математики; десятичные дроби; линейные уравнения.

Annotation. The article is based on the requirements for the planned results of mastering the approximate basic educational program, one of which is the ability to critically evaluate and interpret information, search for necessary information, and freely operate with concepts at the subject level. Special attention is paid to the problem of formation and development of critical thinking in the process of teaching mathematical concepts in primary school. The possibility of using techniques for developing critical thinking through reading and writing on the topic "Decimals" and techniques of Singapore training structures on the topic "Linear equation" is shown. The article is addressed to teachers and students of pedagogical universities, teachers of mathematics.

Keywords: teaching methods; professional competence of the teacher; critical thinking, creativity; mathematical abilities, technology for developing critical thinking through reading and writing, Singapore teaching structures, mathematics lesson; decimals; linear equations.

Введение. Компетентностный подход в современном отечественном образовании направлен на формирование у учащихся самостоятельно приобретать знания, ориентироваться в информационном пространстве, находить нужную информацию, преобразовывать её и использовать для решения возникающих проблем [1]. Новые стандарты отнюдь не притесняют лучшие традиции школьного математического образования, они могут быть сохранены и сегодня, но при этом важно ориентироваться на новые требования и приоритеты в образовании [6]. Критическое мышление, коммуникация, сотрудничество сегодня относятся к основным навыкам, которые необходимы личности в современном, высокотехнологичном, конкурентноспособном мире.

Изложение основного материала статьи. Многие педагоги связывают возможность формирования самостоятельной, продуктивной жизнедеятельности учащегося с развитием критического мышления, рефлексии [7], [10]. Определений понятия критического мышления существует много, но большинство авторов связывают это понятие с творчеством, творческим мышлением. Муштавинская И.В. считает, что критическое мышление (альтернатива – догматическое) можно понимать как творческое, интерактивное, рефлексивное мышление. Мыслить критически – это значит, понять и осознать собственное «я» быть объективным, воспринимающим другие точки зрения [10]. С.Л. Рубенштейн определяет творчество, как деятельность, создающую «... нечто новое, оригинальное, что притом входит не только в историю развития самого творчества, но в историю развития науки, искусства и т.д.» [11]. Отечественные психологи больше обращают внимание на продуктивную сторону творчества, тогда как зарубежные коллеги уделяют повышенное внимание процессуальной стороне. В группу зарубежных подходов, ориентированных на процесс, можно отнести «ассоцианистов», которые считают, что творчество человека есть результат его способности находить отдалённые ассоциации в процессе поиска решения проблемы. В отечественной методике обучения математике учёные отдают предпочтение абстрактному (аналитическому, логическому, пространственно-схематическому), интуитивному, функциональному, диалектическому, математическому, творческому мышлениям. Отечественные психологи руководствуются принципом детерминизма [3]. В сравнении с другими явлениями человеческой психологии, например, эмоциями, явление мышления является наиболее скрытым, труднодоступным для изучения. Это обстоятельство послужило основанием к тому, чтобы объявить мышление внутренней способностью человека, не связанной ни с внешним миром, ни с мозговой деятельностью человека, ни с социальными условиями его жизни. Советские психологи и методисты по математике считают, что мышление не сводится к одному акту познания объекта: неизвестное не раскрывается сразу [9]. Основным дидактическим средством развития математического мышления у учащихся отечественные методисты считают решение тех или иных математических задач, содержание или способы решения которых отвечают той или иной локальной характеристике мышления. Умение решать математические задачи является яркой характеристикой состояния математического мышления учащихся, уровня их математического образования. Потенциал развития интеллектуальных способностей учащихся при обучении математике часто рассматривается в отечественной методике через решение задач повышенного уровня сложности, которые могут вызвать затруднения у некоторых обучающихся, тогда как метапредметные умения нужны всем в течение всей жизни [2].

Структура педагогической технологии развития критического мышления посредством чтения и письма (ТРКМЧП) стройна и логична, так как её этапы соответствуют закономерным этапам когнитивной деятельности человека. Важным в данной технологии является следование трём фазам: вызов, осмысление, рефлексия [5], [12]. На стадии вызова ставится задача не только активизировать, заинтересовать обучающегося, но и «вызвать» уже имеющиеся знания или ассоциации по изучаемому понятию. Здесь применяются приёмы «Толстые и тонкие вопросы», «Ромашка Блума», «Верные-неверные утверждения», «Кластеры». и др. На второй стадии происходит реализация замысла, работа с осмыслением информации в тексте. Чаще всего здесь применяется приём «Инсерт». Завершающая стадия технологии направлена на рефлексию, анализ, творческая интерпретация информации. Чаще всего используется приём «Синквейн», «Двухрядный круглый стол» и др.

Рассмотрим применение ТРКМЧП на уроках математики.

Приём №1. «Верно ли?» в ТРКМЧП; Задание: Найти ошибку в решении данной задачи, выявить её причину.

А) Никита и Витя выполняли задания на умножение десятичных дробей. Никита записал: $56,8 \cdot 0,4 = 22,72$ Витя записал: $56,8 \cdot 0,4 = 227,2$. Один из них ошибся. Кто это? Почему произошла ошибка?

Б) Какие из приведённых равенств неверны? Исправьте их. Объясните причины допущенных ошибок.
 $3 \text{ кг } 60 \text{ г} = 3,6 \text{ кг}$; $2 \text{ т } 347 \text{ кг} = 2,0347 \text{ т}$; $240 \text{ г} = 0,24 \text{ кг}$.

Приём №2. «Верные и неверные утверждения» в ТРКМЧП. Задание: Прочитать суждения и выбрать верные.

А) 1) из двух десятичных дробей та дробь больше, у которой больше цифр в записи числа;

2) десятичные дроби сравнивают поразрядно, начиная со старшего разряда;

3) из двух десятичных дробей та больше, у которой больше целая часть;

4) из двух десятичных дробей та дробь больше, которая содержит больше десятичных знаков.

Б) 1) Существует прямоугольник, диагонали которого перпендикулярны.

2) Через точку, не лежащую на данной прямой, можно провести прямую, параллельную этой прямой.

3) Если три угла одного треугольника соответственно равны трём углам другого треугольника, то такие треугольники равны.

Приём №3 «Никогда – иногда – всегда» в ТРКМЧП.

Задание: Прочитайте утверждения и определите условие его выполнения в категориях: верно всегда, верно иногда, неверно ни при одном значении. Приведите примеры для каждого случая.

1. Произведение десятичной дроби на натуральное число равно натуральному числу.
2. Частное десятичных дробей есть десятичная дробь.
3. При умножении десятичной дроби на 0,01 произведение меньше первого множителя и т.д.

Приём №4. «Составление кластера» в ТРКМЧП.

Задание: Выбрать из данных объектов те, которые обладают определёнными свойствами.

Даны числа: 3 0,48 $\frac{2}{3}$ 67,02 0 $\frac{14}{9}$ 324 $71\frac{7}{119}$ 2000,7 -931

$\frac{7}{100}$ 25,01 -17 0,4(8) 2,(1) 4,21 0,3

Сравните их, распределите на группы, а именно натуральные числа, целые числа, обыкновенные дроби, десятичные дроби. Проверьте заполнение таблицы, прочитав определения обыкновенной и десятичной дробей в учебнике. Можно ли обыкновенную дробь записать равной ей десятичной дробью? Всегда ли возможно? Можно ли десятичную дробь записать равной ей обыкновенной дробью? Всегда ли возможно? Составьте кластер к понятию число.

Приём №5. «Синквейн» в ТРКМЧП. Синквейн – это стихотворение, представляющее собой синтез информации в лаконичной форме, что позволяет описывать суть понятия или осуществлять рефлексию на основе полученных знаний. Слово происходит от французского «cinq», что в переводе на русский язык означает пять. Синквейн - это стихотворение, представляющее собой синтез информации в лаконичной форме, что позволяет описывать рефлексию на основе полученных знаний. Синквейн записывается по правилам:

- 1 строка – название стихотворения (одно существительное);
- 2 строка – описание темы (два прилагательных);
- 3 строка – действие (три глагола, относящихся к теме);
- 4 строка – чувство (фраза из четырех слов, выражающих отношение автора к теме);
- 5 строка – повторение сути, синоним первой строки(обычно существительное).

Задание: Составьте Синквейн к понятиям : параллелограмм, текстовая задача, обыкновенная дробь.

А) Пример Синквейна к понятию «Параллелограмм»: Параллелограмм; Выпуклый, четырёхугольный; Измерить, построить, обозначить; Мне нравится решать задачи в которых задан параллелограмм; Геометрическая плоская фигура!

Б) Пример Синквейна к понятию «Текстовая задача»: Текстовая задача; Сложная, реальная; Решить, исследовать, составить; Я люблю решать текстовые задачи; Арифметическая задача;

В) Пример Синквейна к понятию «Модуль числа»: Модуль числа; Положительный, неограниченный по значению; Складывать, решать уравнения, оценивать; Модуль числа мне нужен для решения задач по физике; Расстояние.

Приём №6: «Толстые и тонкие вопросы» в ТРКМЧП. Приём на умение составлять вопросы по изученной теме. Тонкие вопросы это вопросы это вопросы требующие краткого, однозначного ответа, например: Кто...? Что...? Когда...? Может...? Будет...? Могли...? Как звать...? Было ли...? Согласны ли вы...? Верно ли...? Толстые вопросы это вопросы, требующие подробного, развернутого ответа, например: Дайте три объяснения: почему? Объясните: почему...? Почему вы думаете...? Почему вы считаете...? В чем различие...? Предположите: что будет, если...? Что, если...?

Задание: По теме «Многочлены» ответьте на вопросы: Как в многочлене раскрыть скобки, перед которыми стоит знак минус? (тонкий вопрос); С какими трудностями можно встретиться при делении умножении многочленов? (толстый вопрос).

Одним из эффективных средств развития критического мышления, креативности сегодня являются Сингапурские обучающие структуры. Галиахметова А.Т. считает, что Сингапурские обучающие структуры хорошо интегрируются с современными педагогическими технологиями: метод проектов, технологии проблемного обучения, технологии обучения в сотрудничестве, технологии развития критического мышления [4]. Приём Сингапурской обучающей структуры ФО БОКС СИНЕКТИКС (Four Box Synectics) - структура помогающая рассмотреть какую-либо тему с разных сторон (не имеющих отношение к изучаемой теме) путём составления аналогий. Приём целесообразно применять в процессе обучения математическим понятиям на уроке обобщения знаний теме [7]. Основная цель – развитие критического мышления, креативности, установления межпредметных связей, формирование целостной картины мира. Можно применить его в начале выполнения проектной работы или учебного исследования для обнаружения противоречий, определения причин существования проблемы, выдвижения гипотез.

1. В начале из листа А4 создаётся модель: лист бумаги надо сложить вдвое, затем снова вдвое, далее согнуть центральный угол сверху и сбоку на 2 см; развернуть лист, прочертите линии сгиба маркером.

2. Придумать четыре неодушевлённых предмета, один из которых должен перемещаться в пространстве.

3. Изобразить и подписать придуманные предметы в созданную модель, в каждый образовавшийся прямоугольник по сгибам листа в п.1.

4. Записать математическое понятие в центральный квадрат, которое продиктует учитель (например: уравнение или функция, параллелограмм, симметрия).

5. Установить ассоциацию между этим понятием и каждым рисунком.

6. Записать в таблицу (Таблица 1) самостоятельно аналогии для центрального понятия:

Шаблон для записи аналогий

Предметы	Математическое понятие

Итоговый вариант работы может иметь следующий вид (Таблица 2):

Таблица 2

Пример составления аналогий к понятию «линейное уравнение»

Предметы: дом, мяч, чашка, картина	Математическое понятие: Линейное уравнение
Дом строится по этапам: начиная с фундамента, затем возводятся стены, перекрытия и т.д.	Линейное уравнение решается по этапам: сначала раскрываются скобки, затем приводятся подобные слагаемые, сводится к стандартному линейному уравнению, затем находятся корни уравнения
Мяч при бросании описывает параболу - траекторию своего движения	Линейное уравнение может рассматриваться как модель решения текстовой задачи о прямолинейном равномерном движении
Чашка может быть полностью заполнена жидкостью, может частично, а может быть пустой	Линейное уравнение может иметь один корень и бесконечно много корней, а возможно и не одного корня
Картина-произведение искусства, вызывает приятные эмоции, впечатления	По теме «Линейные уравнения» учащиеся ошибаются меньше всего, легко проверяют найденные корни, чаще всего испытывают положительные эмоции

- Прочитайте получившиеся ассоциации, работая в паре или в группе.
- Попросите озвучить для всей аудитории несколько наиболее интересных ассоциаций.

Обязательным условием применения структуры Four Box Synectics является строгая последовательность шагов, особенно важно для развития критического мышления и креативности в центральный квадрат записать понятие строго после изображения рисунков. В качестве повторения материала по теме учитель может записать сначала понятие в центр, но тогда ассоциации в виде рисунков учащиеся будут подбирать под это понятие на уроке повторения, что значительно облегчает мыслительный процесс. Дидактически целесообразным будет применение структуры Four Box Synectics на уроке повторения, поскольку у учащихся должен быть накоплен опыт работы с понятием. В приведённом выше примере учащиеся должны иметь представление о понятиях: линейное уравнение, линейная функция, построение графика линейной функции, стандартный вид линейного уравнения; о способах приведения к стандартному виду, уметь осуществлять поиск и решение линейного уравнения, решение текстовых задач на составление линейного уравнения. При первичном ознакомлении учащихся с данной структурой, модель следует сделать совместно с учителем. Учитель контролирует все этапы заполнения модели, предлагает в начале свой вариант рисунка, свой вариант ассоциации. Применение этой структуры не должно занимать на уроке много времени, на весь этап не более 12-15 минут. Представленная структура не для оценивания, а для развития метакогнитивных умений, разные предметы и разные соответственно аналогии будут вызывать положительные эмоции, поэтому учащимся необходимо поделиться своими идеями, выбрать наиболее интересные и существенные. Учитель в качестве домашнего задания может предложить творческое задание с данным понятием, например, составить задачу, подобрать исторический материал, рассмотреть применение данного понятия в других предметных областях, продемонстрировать практическую значимость, выполнить исследование или проектную работу.

Выводы. Предложенные технологии в данной статье имеют особое социальное значение в образовании: применение приёмов ТРКМЧП или Сингапурских обучающих структур позволяет обучающимся осознавать себя в большей степени как свободно мыслящую личность, а не как ученик, за которым постоянно ведётся наблюдение. Здесь акцентируется внимание не только на познавательной сфере, но и на мотивационной, а главное на самосознании учащихся. Методические приемы для развития критического мышления на уроках математики, включающие в себя групповую работу, моделирование учебного материала, ролевые игры, дискуссии, индивидуальные и групповые проекты, способствуют приобретению знаний, обеспечивают более глубокое усвоение содержания, повышают интерес учеников к предмету, развивают социальные и индивидуальные навыки.

Литература:

- Приказ Минобрнауки РФ от 17.05.2012 № 413 (ред. от 29.06.2017) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». <http://www.rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html>
- Алексеева Е.Е. Учебное сотрудничество и совместная деятельность в обучении математике // Актуальные проблемы обучения математике в школе и вузе / Межвузовский сборник трудов. Выпуск 26 // Под ред. М.В. Егуловой, Л.И. Боженковой – ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет (МПГУ) – Изд-во АКФ «Политоп», 2017. – 278 с. – С. 21-24.
- Алексеева Е.Е. Формирование культуры мышления учащихся в обучении математике. – Российский научный электронный журнал «Электронные библиотеки». – Т. 22, № 5 (2019): Тематический выпуск «Математическое образование в школе и вузе». Ч. 1. – 308-324. – Электронное издание. – Режим доступа: <http://ojs.kpfu.ru/index.php/elbib/issue/view/71>
- Галиахметова А.Т. Интеграция сингапурских обучающих структур и современных педагогических технологий в образовательной организации / А.Т. Галиахметова // Вестник КГЭУ №3. - Казань, 2017. – С. 110-119.

5. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – 2-е изд., дораб. - М.: Просвещение, 2011. – 223 с.
6. Кашицына Ю.Н. О некоторых новых требованиях к методам и технологиям обучения математике. // Актуальные проблемы обучения математике и информатике в школе и вузе: сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. / Под ред. А.Л. Семёнова, Л.И. Боженковой. - М.: МПГУ. - 2014. – 536 с.
7. Кашицына Ю.Н. Формирование рефлексивной деятельности учащихся при решении задач по теме «десятичные дроби» / Ю.Н. Кашицына // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Выпуск 2 / Научн. ред Л.Н. Горбунова. – М.: АСОУ. – 2016. – 1532 с.
8. Кашицына Ю.Н. О задаче развития креативных способностей в процессе обучения геометрическим понятиям / Ю.Н. Кашицына // Российское математическое образование в XXI веке: Материалы XXXVII Международного научного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов. - Набережные Челны: ООО "ПринтЭкспрессПлюс". - 2018. – 352 с.
9. Луканкин Г.Л. Методика преподавания математики в средней школе. Частные методики // Ю.М. Колягин, Г.Л. Луканкин В.А. Оганесян, Е.Л. Мокрушин: учеб. пособие для студентов физ.-мат. фак. пед. ин-тов – М.: Просвещение, 1975. – 480 с.
10. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя / И.В. Муштавинская // Учебно-методическое пособие. - 2-е изд. - СПб.: КАРО, 2013. – 144 с.
11. Петровский А.В. Общая психология / А.В. Петровский // Учебник для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1976. – 479 с.
12. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко // Учебное пособие. - М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Кириллова Инна Константиновна
 Московский государственный строительный университет (г. Москва);
преподаватель Тарабарина Юлия Алексеевна
 Московский государственный строительный университет (г. Москва)

ЭССЕ-РАССУЖДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения написанию эссе на иностранном языке. Рассматриваются основные особенности эссе как текстового жанра. Предлагается уточнение содержания обучения академическому иноязычному письму в части формирования умений написания эссе.

Ключевые слова: письменно-речевые умения, обучение письму, эссе, академическое письмо.

Annotation. The article deals with the methodological problem of teaching essay writing in a foreign language. Essential genre features of an essay are considered. The list of essay writing skills to be formed while teaching academic writing in a foreign language is presented.

Keywords: writing skills, teaching writing, essay, academic writing.

Введение. С 2003 года Россия стала полноправным членом Болонского процесса, который обеспечивает академическую мобильность обучающихся высших учебных заведений западной и восточной Европы и других стран. Данный факт обуславливает важность подготовки студентов к межкультурному иноязычному общению, как письменному, так и устному. В рамках осуществления программ академического обмена обучающиеся должны предоставить документ, подтверждающий необходимый для обучения уровень владения иностранным языком. Таким документом выступает сертификат международного экзамена по иностранному языку, где проверяется сформированность иноязычных речевых умений, в том числе умения написания текстов различных жанров.

Проведенный нами анализ отечественной методической литературы показал недостаточность разработанности проблемы обучения иноязычной письменной речи в части обучения написанию текстов академических жанров (в том числе эссе), в то время как учёные большое внимание уделяют проблемам обучения деловой письменной иноязычной коммуникации. Следовательно, обучению академической иноязычной письменной речи уделяется не достаточно внимания, что приводит к противоречию между социальным заказом и практикой обучения иностранным языкам.

Устранение данного противоречия возможно путём разработки технологии обучения написания иноязычных текстов академических жанров с учётом требований международных экзаменов по иностранным языкам. Основой технологии являются особенности конкретного текстового жанра, которые определяют содержание обучения. Данное исследование рассматривает особенности текстового жанра эссе и выделяет умения, которые необходимо сформировать в рамках обучения написанию эссе-рассуждения, которое встречается в заданиях международных экзаменов по иностранным языкам.

Изложение основного содержания статьи. С целью рассмотрения характеристик эссе как жанра письменного текста необходимо в первую очередь определить понятие эссе. Р.П. Мильруд даёт определение эссе как письменного рассуждения, в котором получает развитие авторский тезис [3]. А.В. Конобеев определяет эссе как «тип дискурса, порождаемый в письменной форме студентами в процессе обучения как ответ на заданный вопрос или тему, развивающий единый тезис и обладающий характерной структурой и узнаваемыми риторическими функциями» [2]. Словарь методических терминов и прикладной лингвистики рассматривает эссе (в композиции) как письменную работу большого объема, например, которую пишут студенты в ходе обучения или писатель для публикации, где автор выражает свое мнение по определенной теме. Зачастую организация эссе соответствует узнаваемым риторическим формам, обычно эссе состоит из элементов: введение, которое отражает тему и содержит утверждение тезиса. Аргументационная часть, где абзацы развивают и поддерживают утверждение тезиса. Заключение суммирует сказанное, предлагает решение проблемы [6]. Эссе – группа абзацев, написанных на одну тему и объединенных одной идеей [8].

Э.С. Чуйкова определяет академическое эссе как «письменное речевое произведение со строго определенной структурой, принятой в профессиональной (научной и педагогической) сфере, с четко обозначенной целевой установкой и ярко выраженной субъективной позицией автора в трактовке темы ... Язык эссеистического стиля совмещает черты научного (терминология) и литературного (образность стилей)» [4].

Из приведенных выше определений мы видим, что эссе обладает риторической структурой, состоящей из введения, аргументирующей части и заключения. Каждая часть структуры эссе характеризуется определенными функциями и коммуникативными целями. Так, коммуникативная цель введения - привлечение интереса читателя к содержанию текста, выдвижение тезиса. Таким образом, во введении дается характеристика проблемы, что представляет собой предмет эссе, в формулировке тезиса выражается отношение автора к предмету и поясняется, каким образом автор будет подтверждать свою точку зрения [5].

Аргументирующая часть эссе имеет целью доказать читателю тот факт, что мнение автора о предмете эссе верно. Для достижения данной коммуникативной цели автор развивает тезис, приводит различные примеры и факты из жизни, анализирует и обсуждает проблему (предмет эссе).

В заключении информация обобщается и автором подтверждается, что его аргументы, изложенные в основной части, подтверждают правильность авторского мнения. Функцией заключения является подведение итогов и выводов, к которым автор пришел по мере развертывания текста/дискурса.

Абзац является единицей текста. Эссе, как и любой текст, состоит из абзацев. Структура абзаца повторяет структуру целого текста. Она состоит из тематического предложения, аргументирующих, подтверждающих точку зрения автора предложений и заключительного предложения. Цель тематического предложения сходна с целью тезиса в полном тексте – сформулировать главную мысль абзаца. Функция тематического предложения – заинтересовать и проинформировать читателя о содержании абзаца. Тезис может находиться в начале, конце и середине абзаца [5].

Рассмотрим несколько примеров абзацев, где тезис располагается в разных частях абзаца.

Many nations are facing massive traffic congestion in their cities. This both makes travel difficult and causes environmental damage. In order to solve this problem, it is necessary to establish alternative transport systems such as railways. In my opinion, the best way to finance the development of public transport is to tax car drivers [7]. В данном примере тезис располагается в конце абзаца, в нем автор раскрывает собственное мнение о проблеме.

Moving from one place to another is called travelling. Everyone travels in different purposes. Some people travel to gain knowledge and other travel to get rest or to work. Anyway, travelling allows us to gain life experience that means it has got an educative value. We can learn a lot of things by travelling: history, language, culture, geography. Travelling broadens our outlook and refreshes our mind. В данном примере тезис дан в начале абзаца. Тезис заключен в первом предложении и дает определение понятию путешествия. Далее автор раскрывает сущность данного понятия и заключает, что важнейшей функцией путешествия является обучение человека.

Travelling is moving from one place to a different place by any kind of vehicle. A human being is inclined to travel by nature, because in all centuries people wanted to know the unknown. One of the main functions of travelling is acquiring education and knowledge. It allows us to feel and experience in practice everything we know in theory. For example, it makes book history real. Travelling you can see any battle scene you read about with your own eyes. Travelling inspires us to investigate, explore and discover. В данном абзаце главная мысль дается в середине абзаца. В тезисе автор подчеркивает, что главной функцией путешествия является образование и накопление жизненного опыта.

Коммуникативная цель детализирующих предложений является – развитие главной мысли, сформулированной в тематическом предложении, с помощью приведения примеров, фактов, доводов в ее поддержку. Функция аргументирующих предложений – иллюстрация, центральной идеи [5].

Коммуникативная цель заключительного предложения абзаца – подчеркнуть правильность главной идеи, заключенной в тематическом предложении и развитой в основной части абзаца. Завершающее предложение имеет функцией подведение итогов, обеспечение логического перехода к следующей идее, если за данным абзацем следует другой [2].

Структура абзаца и целого эссе может быть организована по-разному: от общего к частному, от частного к общему, от причины к следствию, от следствия к причине и так далее. Выбор структуры текста зависит от коммуникативной цели текста. В зависимости от коммуникативной цели выделяют различные типы эссе: эссе-описание, эссе-повествование, эссе-рассуждение [2].

Общими характеристиками всех видов эссе являются связность (когезия), целостность (когерентность), адресованность и структурная организованность.

В международных экзаменах по английскому языку в качестве одного из заданий требуется написать эссе-рассуждение. Данный вид эссе еще называют аргументирующим эссе. Коммуникативной задачей такого типа высказывания является убеждение читателя в своей правоте, в истинности предлагаемого автором тезиса.

Рассмотрим пример эссе-рассуждения и проанализируем каким образом в данном эссе проявляются характеристики текста и особенности эссе-рассуждения.

Nowadays, an increasing number of full-time students take part-time jobs both to earn money and to improve themselves. I would definitely agree with the idea that students should look for decent part-time jobs for these two reasons.

To begin with, doing part-time jobs can help students financially independent, partially supporting themselves. According to a survey conducted by a college, nearly forty per cent of university students are able to pay for their tuition fees. As a result, this has encouraged them more in taking part-time jobs.

Secondly, part-time jobs can enhance students' interpersonal skills and leadership, which will put them in a favourable position in the future job markets. Good interpersonal skills are considered as a major prerequisite for getting rapid promotion. There is no better way to improve interpersonal skills than to work part-time. When students are working, they have to meet and communicate with different kinds of people. In this process, they can learn how to cope with the relationship between strangers and themselves. Furthermore, doing part-time jobs helps students raise their awareness of leadership. Clearly, leaders play an essential role in an organisation, especially in this extremely competitive and commercialised society. For a good leader, leadership is the most important character.

In actual fact, some people are of the opinion that part-time jobs would occupy a huge amount of time, and most of jobs are merely basic work that might not promote students' specific skills. But if students spend all their spare time just on video games, part-time jobs seem to be a far better choice for them.

In conclusion, I admit that there are a few disadvantages of part-time jobs for full-time students. Yet, I strongly believe that its advantages outweigh its disadvantages. Thus, part-time jobs should become an indispensable part of schooling [7].

С точки зрения риторической организации текста данное эссе выстроено верно. В начале текста автор дает тезис: *I would definitely agree with the idea that students should look for decent part-time jobs for these two reasons.* Затем аргументирует его идеями, поддерживающими его мнение: *doing part-time jobs can help students financially independent, part-time jobs can enhance students' interpersonal skills and leadership.* После чего автор излагает точку зрения противоположную его мнению и доказывает ее не состоятельность: *some people are of the opinion that part-time jobs would occupy a huge amount of time.* В конце текста эссе автор дает заключение о том, что его точка зрения наиболее правильная исходя из описанных причин: *I strongly believe that its advantages outweigh its disadvantages.*

Связность данного текста эссе обеспечивается за счет использования дискурсивных маркеров: *in actual fact, in conclusion, secondly, to begin with, as a result, furthermore.* Также автор использует повторы: *part-time jobs, students, interpersonal skills.* Примерами прономинализации служат: *them, they – students, its – part-time jobs.*

Смысловая целостность текста обеспечивается единством темы текста, смысловой целостностью его частей, релевантностью примеров, аргументирующих точку зрения автора. Как мы видим из примера, заключение имеет прямую отсылку к введению эссе, что дает цельность в восприятии текста. Смысловая связность текста проявляется в использовании тематической лексики: *university, students, tuition fees; promote, financially, job, work.*

Адресованность текста напрямую вербально не выражена в данном примере эссе, поскольку данный текст является примером экзаменационного эссе, где не предполагается, что вы будете обращаться напрямую к экзаменатору в письменном тексте. Адресованность данного текста обусловлена ситуацией экзаменационного общения, поэтому она проявляется в точности и ясности изложения авторской точки зрения. Автор текста эссе стремится к полному пониманию его замысла читателем-экзаменатором. На основе вышеперечисленных особенностей эссе как продукта письменной речевой деятельности мы можем сделать вывод о том, что в рамках обучения написанию эссе необходимо сформировать умение интерпретации задания, умение планирования содержания текста, умение структурирования текста, умение учета социокультурных особенностей реципиента и построения иноязычного текста, умение саморедактирования.

В зависимости от установки в задании выделяется несколько видов эссе-рассуждения: сравнение – контраст, аргументация мнения автора (согласие или несогласие с точкой зрения, высказанной в задании), проблема-решение, причина-следствие. При обучении письменной речи важно уделить внимание формированию умения правильного понимания задания. В соответствии с коммуникативной задачей выбирается определенный тип эссе для написания.

Одним из наиболее популярных видов заданий в письменной части международных экзаменов является эссе-рассуждение с аргументацией мнения автора (opinion essay) типа «согласие-несогласие» (agree or disagree essay). Название вид эссе получил от слов-инструкций в задании эссе. В задании такого типа эссе требуется от тестируемого согласиться или не согласиться с мнением по определенной теме, представленным в задании. Темы подобных эссе, как правило, имеют социальный характер, описывают ситуации, с которыми человек сталкивается ежедневно. Инструкции в задании выражаются с помощью слов *agree, disagree, to what extent do you agree or disagree, explain, justify your position.* Например: *Some people say that part-time jobs are useful for full time students because they not only earn money but also gain career experience. Do you agree or disagree?*

Важно отметить, что от тестируемого в задании требуется принять только одну точку зрения либо согласия, либо несогласия с позицией, высказанной в задании. Задание определяет риторическую структуру эссе. В основной части текста тестируемый должен аргументировать свое мнение с помощью примеров. Выражается точка зрения автора в виде тезиса, который отражен во введении. При формулировании тезиса необходимо учитывать тему, предложенную в экзаменационном задании, но нельзя повторять дословно формулировку задания.

Введение подобного эссе строится по принципу от общего к частному и состоит из предложений, предоставляющих общую информацию о теме эссе. Далее автор излагает свою точку зрения на проблему (согласие или несогласие) в виде тезиса, который будет аргументировать в основной части эссе.

В основной части эссе автор приводит несколько различных аргументов для подтверждения своей позиции. Первый тип аргументов подтверждает позицию автора. Второй тип аргументов опровергает позицию автора, но задачей пишущего является указать причины, по которым данная позиция не верна, тем самым подтвердив свою правоту. При этом каждый аргумент выражается в тематическом предложении каждого абзаца, и данная мысль развивается и подтверждается с помощью примеров. Важно отметить следующее правило построения аргументативного эссе: для каждого аргумента отводится один абзац. В рамках одного абзаца текста нельзя рассматривать несколько разных идей.

В качестве примеров для аргументации авторской точки зрения в эссе могут быть использованы объясняющие данные, детали, объяснение и описание процессов или явлений, примеры из жизни, факты из жизни, например, исторические факты. Но автор текста должен не только привести пример, подтверждающий его позицию, но и объяснить каким образом пример применим к данной идее, и развить эту идею.

В заключении автор текста суммирует все предложенные идеи и делает вывод по теме эссе. Нередко заключительная идея эссе содержит перефразированную главную мысль текста, которая отражена в тезисе эссе. Важно помнить, что в заключении нельзя приводить новые идеи по теме эссе, поскольку функция заключения – подведение итогов сказанного.

Смысловая целостность текста эссе заключается в соответствии содержания эссе теме задания и установке в задании. Цельность текста заключается в соответствии аргументов основной части тезису и в релевантности приведенных примеров теме эссе, а также в соответствии заключения высказанным идеям в тексте.

Связность текста эссе во многом проявляется в использовании различных средств когезии английского языка. Подобные средства имеют свою особенность. При употреблении в речи вводных конструкций, являющихся дискурсивными маркерами и связующих предложения в текст, необходимо обособлять данные вводные конструкции запятыми. Данное грамматическое правило часто нарушается, что диктует нам необходимость учитывать в обучении не только развитие лексического навыка в использовании в тексте средств когезии, но и пунктуационного навыка.

Из приведенных нами особенностей эссе типа согласие-несогласие мы можем уточнить умения, которые необходимо сформировать у студентов в ходе обучения данному типу эссе: умение ориентировки в задании, умение высказывать свою точку зрения и аргументировать ее релевантными примерами, умение развивать мысль в тексте, умение изложить смысл ответа в тексте связно, логично и ясно, умение использовать средства когезии в тексте, умение делить текст на абзацы, умение выделять в абзаце главную мысль [1].

Выводы. С целью подготовки обучающихся к осуществлению международной академической деятельности необходимо уделить особое внимание формированию иноязычной коммуникативной компетенции, в том числе обучению академической иноязычной письменной речи. Рассмотренные особенности текстового жанра эссе позволили уточнить содержание обучения в части формирования умений написания эссе-рассуждения. Разработка технологии обучения иноязычной письменной речи с учётом выделенных умений позволит повысить эффективность иноязычного обучения и подготовить обучающихся к тому, чтобы успешно сдать международные экзамены по иностранному языку.

Литература:

1. Кириллова, И.К. Обучение письменной речи в процессе подготовки к международным экзаменам / И.К. Кириллова, Ю.А. Тарабарина // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2019. – №4(222). – С. 99-105.
2. Конобеев А.В. Обучение письменному иноязычному дискурсу в жанре эссе: На материале младших курсов языкового вуза: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. Тамбов, 2001. 180 с.
3. Мильруд Р.П. Пишем эссе по законам жанра [Электронный ресурс] // Иностранные языки: [сайт]. URL: <http://iyazyki.ru/?p=24284> (дата доступа: 15.01.2020).
4. Чуйкова Э.С. Обучение социокультурным особенностям иноязычной письменной речи студентов факультета иностранных языков: На материале дискурсивных эссе: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. Самара, 2005. С. 63.
5. McCall, J. How to write themes and essays. New York: Arco Publishing, 1998. 138 p.
6. Richards J.C., Schmidt R. Longman dictionary of language teaching and applied linguistics. London: Pearson Education Ltd., 2002. P. 186.
7. Wang Hong Xia 15 days practice for IELTS writing. Ho Chi Minh: Nhan Tri Viet, 2007. P. 105-110.
8. Zemach D.E., Rumisek L.A. Academic writing from paragraph to essay. Oxford: Macmillan Publishers, 2005. P. 56.

Педагогика

УДК: 376.2

кандидат психологических наук, доцент Кисова Вероника Вячеславовна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (г. Нижний Новгород);
студент факультета иностранных языков и регионоведения Семенова Елизавета Алексеевна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье приводятся результаты экспериментального исследования мотивации к изучению иностранного языка у младших школьников с задержкой психического развития. Рассматриваются научные работы, анализирующие развитие мотивации учения в младшем школьном возрасте у нормально развивающихся детей и обучающихся с задержкой психического развития. В работе представлена оригинальная экспериментальная программа для выявления специфики мотивации к изучению иностранного языка у младших школьников с задержкой психического развития. Приводится сравнительный анализ наличия и степени устойчивости интереса к изучению иностранного языка, степени выраженности познавательной самостоятельности в области изучения иностранного языка, доминирующих мотивов изучения иностранного языка у младших школьников с задержкой психического развития в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками.

Ключевые слова: младшие школьники с задержкой психического развития, иностранный язык, мотивация, интерес, познавательная самостоятельность, доминирующие мотивы, внешняя и внутренняя мотивация.

Annotation. The following article presents the results of an experimental research that has been conducted in order to deepen the understanding of motivation in second-language learning in the case of primary school-aged children with delayed mental development. The authors provide the reader with a brief overview of the scientific papers that aim to analyse the evolution of motivation in primary school-aged learners with delayed mental development, as well as in their normally developing peers, in the process of acquiring L2. Besides, the authors offer several assessment tools, which they have combined in an original compilation designed to reveal the characteristics of motivation in second-language learning typical of primary school-aged learners with delayed mental development. Alongside this, the authors undertake an analysis of various aspects of motivation in second-language learning by detecting and determining the level of interest and commitment, evaluating the degree of learner autonomy, and identifying the dominant motives for learning, thus drawing comparisons between the primary school-aged children with delayed mental development and their normally developing counterparts.

Keywords: primary school-aged children with delayed mental development, a person's second-language (L2), motivation, curiosity in learning, learner autonomy, independent learning, self-directed learning, the dominant motive for second-language learning, extrinsic and intrinsic motivation.

Введение. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального общего образования (НОО) обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР) декларирует им равные с другими детьми возможности получения качественного образования. Данный стандарт, ориентированный на методологические основы деятельностного и дифференциального научно-методологических подходов к воспитанию и обучению детей с ЗПР, предполагает в качестве основного средства достижения цели образования обучающихся такую организацию познавательной и предметно-практической деятельности, которая позволяла бы им овладевать содержанием образования. В этой связи огромное значение приобретает эффективная мотивация обучающихся, направленная на максимально полное и осознанное усвоение младшими школьниками с ЗПР содержания дисциплин, заложенных в предметные области образовательных программ.

По мнению М.В. Матюхиной [9], мотивация учения младших школьников может быть познавательной, то есть определяемой самим содержанием учебной деятельности, социальной, не имеющей отношения к содержательной стороне учения и узко личностной. Как указывают в своих работах А.Н. Леонтьев [7], А.К. Маркова [8], Д.Б. Эльконин [12] и другие исследователи, совпадение целей и мотивов учебной деятельности насыщает ее личностными смыслами и существенно повышает эффективность. Такое совпадение происходит в том случае, когда мотивы учения носят познавательный либо социальный характер. Познавательные мотивы связаны непосредственно с содержанием учебной деятельности, а социальные могут быть определены как мотивы самоопределения, ответственности, самосовершенствования и т.п. Узколичностные мотивы могут быть мотивами благополучия (получение одобрения от лиц референтной группы, получение хороших оценок и т.д.), мотивами престижа (желание быть в числе первых учеников класса, быть лидером и т.д.), мотивами избегания (избегание порицания или санкций за плохую учебу и т.д.). В этом случае, цели и мотивы учения не совпадают и, как правило, учебная деятельность приобретает для обучающихся принудительный характер.

Как показывают исследования О.В. Булатовой, И.В. Коротенко, И.В. Крупенниковой, Л.С. Медниковой, Н.В. Чаркиной, Е.А. Череневой и других ученых, мотивация учения у младших школьников с ЗПР характеризуется незрелостью и неустойчивостью. В работе И.В. Крупенниковой [6] указывается, что основным мотивом учения у детей с ЗПР на протяжении всего младшего школьного возраста является мотив получения оценок. И.В. Коротенко [5] подчеркивает, что мотивы учения слабо осознаются младшими школьниками с ЗПР. Дети, в большинстве случаев, не понимают, зачем они учатся и руководствуются в учении исключительно внешними мотивами. В исследовании О.В. Булатовой [1] делаются выводы о зачаточном уровне развития познавательного интереса у детей с ЗПР на протяжении всего младшего школьного возраста. По данным автора, обучающиеся с ЗПР больше оказываются заинтересованы не содержанием учебной деятельности, а привлекательной формой предъявления учебного материала, новизной учебной ситуации и т.п. Важным является и тот факт, что практически все исследователи сходятся во мнении о том, что у большинства младших школьников с ЗПР мотив учения долгое время подменяется игровым мотивом. Все выше сказанное позволяет обозначить проблему формирования мотивации учения как актуальное направление психолого-педагогического сопровождения младших школьников с ЗПР в условиях коррекционного образовательного учреждения, инклюзивного и интегрированного образования.

Изложение основного материала статьи. Особое значение проблема мотивации младших школьников с ЗПР приобретает в отношении отдельных образовательных дисциплин. Целью данной публикации является изложение результатов экспериментального исследования мотивации изучения иностранного языка младшими школьниками с ЗПР. Дисциплина «Иностранный язык» относится к предметной области «Филология» и реализует следующие образовательно-воспитательные задачи в соответствии с ФГОС НОО для обучающихся с ЗПР: приобретение навыков общения в устной и письменной форме с носителями иностранного языка на основе речевых возможностей и потребностей младших школьников с ЗПР; освоение начальных лингвистических представлений, необходимых для овладения на элементарном уровне устной и письменной речью на иностранном языке, расширение лингвистического кругозора; формирование дружелюбного отношения и толерантности к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы.

Исследование проводилось на базе школ города Нижнего Новгорода, реализующих коррекционное и интегрированное образование для детей с ЗПР. В эксперименте участвовали младшие школьники с ЗПР третьего класса. Теоретико-методологическими основаниями для построения экспериментальной программы исследования стали:

- научные положения о развитии мотивации учения в школьном возрасте (Л.И. Божович, В.Н. Брайтфельд, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.К. Маркова, М.В. Матюхина и др.);
- научные концепции о деятельностной природе мотивации учения (Л.И. Божович, В.К. Вилюнас, Е.П. Ильин, П.М. Якобсон и др.);
- психолого-педагогические теории развития мотивации к изучению иностранных языков (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова и др.);
- положения о принципах диагностического изучения детей (комплексность, системность, динамичность, качественно-количественная интерпретация результатов исследования);
- культурно-исторический подход к психическому развитию и социализации детей с онто- и дизонтогенезом.

Задачи исследования были сформулированы следующим образом:

- выявление доминирующих мотивов изучения иностранного языка у младших школьников с ЗПР в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками;
- определение наличия и степени устойчивости интереса к изучению иностранного языка у младших школьников с ЗПР в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками;

– выявление степени выраженности познавательной самостоятельности в области изучения иностранного языка у младших школьников с ЗПР в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками.

Исследование проводилось индивидуально. Для решения экспериментальных задач использовались модифицированные авторами диагностические методики – «Доминирующие мотивы учения» (М.В. Матюхина [9]), «Познавательная самостоятельность младшего школьника» (А.А. Горчинская [3]) и «Метод парных сравнений» (Л.Н. Вахрушева [2]).

Обратимся к анализу результатов, полученных при работе с методикой «Доминирующие мотивы учения». Нормально развивающиеся младшие школьники в большинстве своем демонстрировали социальные мотивы изучения иностранного языка. Наиболее распространенными среди них были мотивы самоопределения и самосовершенствования. Так, школьники отвечали, что изучают иностранный язык, чтобы найти хорошую работу в будущем, чтобы занять достойное место среди товарищей, чтобы уметь общаться с людьми из других стран и т.д. На втором месте оказались мотивы долга, ответственности и престижа. Многие испытуемые говорили о том, что школьник должен изучать иностранный язык, потому что так положено в школе. Также некоторые испытуемые считают, что хорошее знание иностранного языка выделяет их среди сверстников и дает почувствовать себя более привлекательными по сравнению с одноклассниками.

Познавательные мотивы изучения иностранного языка у нормально развивающихся младших школьников оказались на третьем месте. В этом случае дети говорили о том, что им нравится узнавать новые иностранные слова, интересно слушать страноведческую информацию, выполнять задания по иностранному языку, как в классе, так и дома. На последнем месте, в ранжированном ряду мотивов изучения иностранного языка, оказались узколичностные мотивы благополучия. Дети говорили, что учат иностранный язык, чтобы их не ругали родители и учителя, чтобы не получать плохих отметок, получать одобрение со стороны референтной группы и т.п.

Результаты исследования по данной методике младших школьников с ЗПР следующие. На первом месте находится мотив благополучия. Школьники с ЗПР, в первую очередь, хотят получать хорошие оценки по иностранному языку, причем, это не обязательно оценки «отлично». Некоторые школьники считают, что им вполне достаточно будет оценки «хорошо», потому что тогда родители не будут их ругать. Таким образом, дети сознательно не пытаются достичь успехов в изучении иностранного языка, а стремятся лишь соответствовать ожиданиям родителей.

На втором месте у младших школьников с ЗПР находятся мотивы долга и ответственности. Как правило, эти мотивы являются внешними установками педагогов и родителей и не вполне осознаются самими детьми. Довольно часто младшие школьники с ЗПР объясняли свой выбор данного мотива стандартными фразами, которые они привыкли слышать от взрослых. Например, «я учусь в школе и должна знать иностранный язык, потому что я хорошая ученица» или «я все хорошо учу и иностранный язык тоже, нам так учитель велит».

На третьем месте были выявлены мотивы самоопределения и самосовершенствования («хочу все понимать на иностранном языке», «хочу уметь говорить с иностранцами» и т.п.). На наш взгляд, они также являются только формально присутствующими в системе мотивов изучения иностранного языка у младших школьников с ЗПР. Мотивы престижа и познавательные мотивы к изучению иностранного языка у этих детей выявлены не были.

Рассмотрим результаты исследования наличия и степени устойчивости интереса к изучению иностранного языка по методике «Метод парных сравнений». Школьникам были предложены сочетания учебных дисциплин, которые представлены в учебном плане (русский язык, литературное чтение, математика, окружающий мир, изобразительное искусство и т.д.). В каждом сочетании были указаны три дисциплины, из которых школьник должен был выбрать ту, которая ему больше всех нравится. На основе многочисленных выборов устанавливалось наличие и уровень устойчивости интереса к иностранному языку.

Для младших школьников, развивающихся в нормальном темпе, самым представленным оказался высокий уровень интереса. Однако, средний и низкий уровень также были выявлены, хотя и у значительно меньшего количества испытуемых. Полное отсутствие интереса к иностранному языку не продемонстрировал ни один нормально развивающийся младший школьник. Результаты младших школьников с ЗПР свидетельствуют об отсутствии высокого уровня интереса к иностранному языку. Преобладающими уровнями проявления интереса были средний и низкий уровни. Кроме того, небольшое количество испытуемых с ЗПР вообще не выбрало иностранный язык как наиболее привлекательную дисциплину ни разу.

И, наконец, проанализируем результаты исследования по методике «Познавательная самостоятельность младшего школьника». Две трети нормально развивающихся младших школьников показали сильно выраженную и умеренную познавательную самостоятельность в области иностранного языка. В частности, наиболее часто встречающимися показателями, свидетельствующими о выраженной познавательной самостоятельности, были: стремление самостоятельно выполнить домашнее задание по иностранному языку; стремление самостоятельно найти дополнительный материал по теме к уроку иностранного языка; стремление самостоятельно расширять свои знания по иностранному языку в отношении особенно заинтересовавшей темы; стремление отстаивать свою точку зрения. Слабая выраженность познавательной самостоятельности была выявлена у небольшого количества школьников.

Результаты исследования младших школьников с ЗПР свидетельствуют о том, что подавляющее большинство детей имеют слабо выраженную познавательную самостоятельность в отношении иностранного языка. Единичные утвердительные ответы были даны по показателю – стремление самостоятельно выполнить домашнее задание по иностранному языку.

Выводы. Проведенное исследование позволяет описать следующие индивидуально-типологические характеристики мотивации к изучению иностранного языка у младших школьников с нормальным и задержанным темпом развития. Большинство нормально развивающихся младших школьников по отношению к изучению иностранного языка в школе характеризуются социальными мотивами самоопределения и самосовершенствования, а также долга, ответственности и престижа. Они демонстрируют высокий уровень интереса к изучению иностранного языка, а также проявляют достаточную степень познавательной самостоятельности в этом отношении. Очевидно, что основной задачей педагогов, при работе с этими детьми будет являться развитие у них познавательного интереса к иностранному языку,

формирование познавательных мотивов, основанных на самом содержании изучаемой дисциплины. Также возможно констатировать, что мотивация к изучению иностранного языка у нормально развивающихся младших школьников наполнена для них личностными смыслами, что, несомненно, позитивно влияет на результаты обучения.

У большинства младших школьников с ЗПР доминирующими мотивами изучения иностранного языка являются мотивы благополучия, а также долга и ответственности. Узколичностные мотивы благополучия направлены на получение необходимой оценки, избегания порицания и достижения одобрения со стороны референтной группы. Мотивы долга и ответственности являются внешними, слабо осознаваемыми, зачастую формальными. Дети с ЗПР показывают средний и низкий уровни интереса к иностранному языку по сравнению с другими учебными дисциплинами, включенными в учебный план, а также слабо выраженную познавательную самостоятельность в отношении иностранного языка. Таким образом, педагогам необходимо направить усилия на развитие у детей с ЗПР социальных мотивов изучения иностранного языка, стремиться повысить привлекательность данной дисциплины в коррекционно-развивающем процессе. Другим магистральным направлением работы должно стать формирование у младших школьников с ЗПР внутренней мотивации к изучению иностранного языка, поскольку данное исследование явно продемонстрировало исключительно внешние мотивы учения в арсенале данных школьников.

Следует отметить, что важные научные исследования, направленные на повышение эффективности воспитания и обучения детей с ЗПР, были сделаны в Нижегородском государственном педагогическом университете, в научной школе У.В. Ульенковой [4, 10, 11].

Литература:

1. Булатова О.В. Познавательный интерес младших школьников с задержкой психического развития в контексте регуляционного компонента общей способности к учению // Вестник Югорского государственного университета. 2017. №1-1(44). С. 29-34.
2. Вахрушева Л.Н. Условия формирования познавательного интереса к математике у старших дошкольников: дис. ... канд. пед. наук. М., 1997. 178 с.
3. Горчинская А.А. Развитие познавательного интереса младших школьников в учебной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1999. 187 с.
4. Кисова В.В., Семенов А.В. Эмпирический анализ состояния системы образования детей с задержкой психического состояния в России // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 12-6. С. 1127-1132.
5. Коротенко И.В. Особенности личностной дезадаптации у первоклассников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2005. 22 с.
6. Крупенникова И.В. Проблема формирования мотивации младших школьников с задержкой психического развития // Ярославский педагогический вестник. 2008. №2(55). С. 79-86.
7. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / Под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2009. 423 с.
8. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.М. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. М.: Педагогика, 1983. 64 с.
9. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников. М.: Педагогика, 1984. 144 с.
10. Шутова Н.В., Кисова В.В. От института к университету: направления психолого-педагогических исследований в Нижегородском государственном педагогическом университете в конце XX века // Вестник Мининского университета. 2016. № 4(17). <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/305> (дата обращения: 03.02.2020).
11. Шутова Н.В., Кисова В.В. Становление и пути развития психологического образования в Горьковском государственном педагогическом университете в 20-80-е годы XX века // Вестник Мининского университета. 2016. №2(15). <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/201#> (дата обращения: 03.02.2020).
12. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника // Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЕК», 1997. С. 239-284.

Педагогика

УДК:796.077.5

кандидат педагогических наук, доцент Кочеткова Татьяна Николаевна

Лесосибирский педагогический институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

кандидат педагогических наук, доцент Романцова Наталья Фёдоровна

Лесосибирский педагогический институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ОСВОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВУЗЕ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье приводится система работы по использованию правильных установок, которыми будущие специалисты могли бы легко пользоваться как фундаментом, что в свою очередь требует от преподавателя четкого понимания и представления: как донести знания и практические навыки до студентов - будущих специалистов. Для грамотного использования педагогической технологии, для ее построения, необходимо четко видеть цель, к которой необходимо стремиться.

Ключевые слова: студенты, преподаватели, педагогические технологии, методы обучения, личностные качества, профессиональные кадры, профессиональная компетентность.

Annotation. The system of work on use of the correct installations which future experts could use easily as the base that in turn demands from the teacher of a clear understanding and representation is given in article: how to

inform of knowledge and practical skills students - future experts. For competent use of pedagogical technology, for its construction, it is necessary to see accurately the purpose to which it is necessary to aspire.

Keywords: students, teachers, pedagogical technologies, training methods, personal qualities, professional staff, professional competence.

Введение. На данном уровне развития педагогики стоит высокая потребность в профессиональных кадрах высокого уровня подготовки. Начальным звеном в процессе закладки информации о требованиях, предъявляемых к ним, обязанностям и другим моментам профессиональной деятельности является преподаватель вуза, в особенности занимающийся преподаваемыми дисциплинами. Это он должен заложить правильные установки на всю жизнь, которыми будущие специалисты могли бы легко пользоваться как фундаментом, что в свою очередь требует от преподавателя четкого понимания и представления: как донести знания и практические навыки до студентов - будущих специалистов. Роль в этом процессе преподавателя трудно переоценить, ясно одно - она очень важна и требует высокого уровня подготовки и накладывает ответственность за то, каким предстанет перед студентом этот образ.

Успех данного процесса зависит во многом от сочетания грамотности и квалификации педагога, заинтересованности студентов в изучении данной дисциплины и личных качеств участников процесса. Для грамотного использования педагогической технологии, для ее построения, необходимо четко видеть цель, к которой необходимо стремиться. Считаю ключевым моментом в решении этой задачи умелое применение на определенных темах курса специфичных форм и методов их изучения и освоения, например, при изучении. Анализируя публикации и литературу по использованию эффективных форм и методов обучения, пришли к выводу что, преподаватели в своей профессиональной деятельности опираются в частности на игровой метод. Он позволяет включать всех студентов группы в процесс, повышает заинтересованность к данной дисциплине, включенность в процесс, также позволяет выявить роль каждого студента в коллективной деятельности и способствует формированию умения контактировать в группе, совместно решать поставленные задачи и действовать в общих интересах, в данном контексте - для блага будущих учащихся.

Также активно используется воздействие на студентов с учетом личностных характеристик, грамотное использование данного фактора в различных методах работы. При этом формируется коллективный интерес, который активно воздействует на всех без исключения студентов, давая возможность почувствовать единое сообщество и выработать в себе мотивацию для дальнейшего обучения, но в тоже время понимать свое место и максимально полно использовать личностные качества. Необходимо также давать возможность при выполнении заданий, направленных на формирование профессиональных компетенций, понять студенту и почувствовать где максимально полно он сможет проявить себя, принося пользу учащимся и получая удовольствие от выполняемых действий.

Изложение основного материала статьи. Для этого неоценимую услугу оказывает симуляционное обучение, которое максимально приближает и погружает будущих специалистов в профессиональную деятельность, приучая ориентироваться в сложных задачах, с которыми неизбежно они будут сталкиваться на своем рабочем месте. И было бы здорово иметь оснащенные по современным требованиям аудитории, применимо в педагогике: для отработки в дальнейшем занятий, соответственно проводимых в них. По сложившейся традиции, студенты педагогических вузов, приходят на практику в учебные и спортивные организации. Они в большинстве случаев работают с преподавателем, тренером. Преподаватель, тренер с учетом рекомендаций представителей организации, распределяет студентов, где они зачастую являются лишь пассивными наблюдателями, не включенными в непосредственный (педагогический) тренировочный процесс. При этом нельзя не отметить, что при таком подходе любой новый коллектив для будущего специалиста – это всегда среда незнакомых ему людей с присущими им привычками, наклонностями и эмоциями, действующих по незнакомым ему моделям поведения. На практике студент сталкивается с новой для себя корпоративной этикой, незнакомыми правилами, условностями и табу. У него неизбежно возникают сложности при практическом освоении профессии (специальности) или нового рабочего места. Поэтому, ориентируя студента исключительно на обучающихся, практика должна выполнять не только познавательную и воспитательную функции. Но и способствовать росту обучающихся как творческих работников, обеспечить им грамотную профессиональную и социально-психологическую адаптацию на местах [1]. При этом нельзя не отметить, что при таком подходе любой новый коллектив для будущего специалиста – это всегда среда незнакомых ему людей с присущими им привычками, наклонностями и эмоциями, действующих по незнакомым ему моделям поведения. На практике студент сталкивается с новой для себя корпоративной этикой, незнакомыми правилами, условностями и табу. У него неизбежно возникают сложности при практическом освоении профессии (специальности) нового рабочего места.

Практики осуществляются ЛПИ - филиалом СФУ на основе договоров с организациями, деятельность которых соответствует профессиональным компетенциям, осваиваемым в рамках ОПОП ВО (далее – профильная организация). Для проведения практик используются ресурсы материально-технической базы организаций (по договорам о сотрудничестве). В этих организациях есть специальные помещения для групповых и индивидуальных консультаций и занятий, помещения для самостоятельной работы, помещения для хранения и профилактического обслуживания учебного оборудования. Проанализировав динамику трудоустройства выпускников педагогического института, мы отметили для себя ситуацию, когда дипломированные молодые специалисты после завершения учебы не все были заинтересованы в трудоустройстве в профильные организации [3].

Перед нами встал вопрос, почему молодые специалисты не идут туда работать? Анализируя сложившуюся ситуацию, мы кардинально изменили подходы в работе со студентами, опираясь на модели наставничества. Была определена приоритетная задача - создание команды «наставник – студент» и предложены пути ее достижения, через повышение заинтересованности студентов в приобретении практических навыков, а также активное вовлечение персонала в совместную работу со студентами. Современной особенностью команды «наставник-студент», с нашей точки зрения, является предоставление возможности студенту быть мобильным в ходе приобретения практического опыта, т.е. не только применять на практике полученные знания, но и выбирать рациональные пути решения различных поставленных перед ним задач. В первый день производственной практики мы знакомим студентов с рабочей площадкой, полным функционалом конкретной службы, проводим инструктаж по охране труда. Детально изучаем путевку о прохождении практики, определяем продолжительность обучения, уровень знаний, умений и навыков,

которыми должен овладеть студент. Проводим обязательное первое анкетирование (опрос), направленное на выяснение практических целей каждого студента, оценку его теоретических знаний, умений и навыков. Перед нами стоит задача не только отработать технику выполнения многочисленных заданий, но и научить студента профессиональному общению с учащимися, помочь ему закрепить свои теоретические знания на практике [2]. Немаловажную роль мы уделяем адаптации, представляющей собой процесс «вхождения» личности в новые социальные роли. Она заключается в содержательном, творческом приспособлении молодого студента к условиям жизнедеятельности нашей педагогической организации. Наставник знакомит студентов с подробным алгоритмом своей работы, рассказывает о работе педагога (тренера), непосредственно участвует в адаптации и профессиональной ориентации каждого студента, приходящего в педагогический (тренерский) коллектив. Студент, работая в команде с наставником, лично участвует в проведении занятий, проводит тестирование, заполняет анкету. Рассказывает о здоровом образе жизни. Будущие молодые специалисты учатся правильно информировать о значении физической культуре и спорта. Студенты активно принимают участие в проведении занятий «Школы здоровья», учатся самостоятельно проводить профилактические беседы. Студенты работают с написанием конспекта занятий, составлением сценария спортивно-оздоровительных мероприятий. Помогают в проведении соревнований. На производственной практике наставники знакомят студентов с работой тренера спортивной школы, учителя физической культуры. Рассказывают о необходимости работы с населением, проведении спортивно-массовых мероприятий. Показывают и рассказывают методику овладения мячом в спортивных играх, ходьбе на лыжах. Обучают подвижным играм. Учат оформлению необходимой документации [3].

Наставник помогает студенту отработать технику показа и выполнения гимнастических упражнений. Знакомит с правилами проведения соревнований. Ежедневно совместно с наставником студент заполняет дневник производственной практики, записывает данные о проделанной работе, разбирая и проговаривая все возникающие вопросы. Наставник проводит обучение так, чтобы на всем его протяжении студенты были заняты, чувствовали себя нужными для выполнения порученной работы, были заинтересованы в поиске правильных и точных решений, чтобы каждый получил возможность раскрыться, проявить свои способности.

Контроль прохождения практики заключается в итоговой встрече студентов и наставников, повторном анкетировании, в ходе которого определяется уровень освоения общих и профессиональных компетенций с учетом критериев и возможных замечаний и пожеланий будущих молодых специалистов. Результат анализа нагрузки наставников дает нам основание рассчитывать на возможность эффективного проведения мероприятий по адаптации и контролю над процессом. Ведь одной из причин оттока молодых сотрудников является именно неадаптированность в коллективе.

Если в первые дни производственной практики мы можем говорить о неуверенности студентов в работе, то по завершении практики они имеют практический навык доступно объяснить учащимся подготовку к исследованиям, умение убеждать в занятиях спортивных секций. Рассказывать о важности соблюдения здорового образа жизни [3].

При организации работы со студентами в формате адаптации к будущей профессиональной деятельности, повышается заинтересованность будущих молодых специалистов. Приобретаются конкретные профессиональные навыки, они демонстрируют свою компетентность, чувствуют себя нужными и полноправными членами единой команды, полностью отвечающими за качество своей работы, заинтересованными в выполнении поставленных задач, уверенными в своих навыках, знаниях и умениях. Педагогические организации становятся для них привлекательной с точки зрения трудоустройства. Дальнейшее изучение и анализ адаптационного процесса на примере модели наставничества может служить хорошим подспорьем для совершенствования кадровой политики педагогической организации в целом. Одним из приоритетных направлений модернизации педагогического образования является обеспечение отрасли педагогики компетентными специалистами за счет внедрения новой процедуры допуска к профессиональной деятельности – аккредитации специалиста – и внедрении системы непрерывного дополнительного профессионального образования педагогов с использованием интерактивных образовательных модулей [4].

Об актуальности повышения качества подготовки современного специалиста говорится на разных уровнях. Сегодня мировые тенденции таковы, что знания устаревают на 15 процентов в год, и в течение шести лет полностью обновляются. Депутат Государственной Думы РФ, член комитета по охране здоровья Татьяна Яковлева, в своем выступлении на Всероссийской научно-практической конференции «Непрерывное профессиональное развитие специалистов в условиях реформирования российского образования и здравоохранения», говорила о том, что необходимо повышать исследовательскую и инновационную активность. Создавать единое информационное пространство, развивать технологии эффективной практической подготовки, которые служат основой профессиональной компетенции специалиста. Депутат Госдумы РФ обратила внимание и на то, что учреждения здравоохранения нуждаются в ремонте и реконструкции, требуют оснащения средствами информатизации. В ее понимании модернизация образования должны дополнять друг друга [6]. Изменяющиеся требования к будущим специалистам расставляют приоритеты в организации образовательного процесса педагогического вуза, акцентируя внимание на обеспечении условий для раскрытия потенциала выпускника, его направленности на личностно-профессиональный рост и непрерывное формирование профессиональной компетентности. Подготовка специалистов, отвечающих современным требованиям, является основной задачей коллектива преподавателей Лесосибирского педагогического института. Всё это создает предпосылки для формирования личности будущего специалиста, способного самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать и осуществлять повышение квалификации, ориентироваться в условиях смены технологий в профессиональной деятельности. Успешное же прохождение процедуры первичной аккредитации является первым этапом создания одной или нескольких индивидуальных траекторий дальнейшего непрерывного профессионального обучения. Переход на аккредитацию и непрерывную систему подготовки специалистов повысит качество их подготовки, будет способствовать дальнейшему развитию практического здравоохранения, и внесет свою значимую лепту в охрану и укрепление здоровья населения [3;5].

Важнейшим моментом является умение преподавателя найти баланс между требовательностью к овладению знаниями и умениями, но в тоже время иметь терпение и проявлять эмпатию, без которых

невозможно вообще эффективно работать со студентами. Чтобы дать основной багаж знаний и умений, необходимо, начиная с теоретических занятий, использовать чередование форм подачи информации на каждой лекции, используя ее разные формы. Это позволяет переключать и активизировать внимание студентов, что способствует успешному восприятию и усвоению материала.

Очень важным является максимальное использование возможностей памяти, особенно ее ассоциативного звена, так как запоминание у каждого обучающегося опирается на уже полученную и переработанную информацию, поэтому необходимо направить ее в нужное русло, правильно распределяя задания на занятиях. На основании анализа периодических источников, в которых приводятся данные по изучению дальнейшего воспроизведения усвоенного материала студентами, а также используя свой практический опыт, необходимо подключать как можно больше органов чувств, естественно на лекциях это слух и зрение. Для этого необходимо использовать не традиционную лекцию, а проблемную, что позволит на основе базисного материала обучающимся самим находить необходимый материал под руководством педагога, что активно используется и дает положительные результаты [4]. Для включенности аудитории в процесс использую небольшие групповые задания, направленные на самостоятельный поиск информации, при этом предварительно объяснив студентам, на что необходимо сделать акцент. Это позволяет выработать умение правильного поиска необходимой информации и более глубокого усвоения материала. А также приучает к работе в команде для достижения общей цели, что дает представление педагогу о способностях студентов выполнять в коллективе различные функции, а для самих студентов еще и понять где конкретно, в дальнейшей профессиональной деятельности и как он сможет использовать свои способности максимально продуктивно. Для качественного усвоения материала каждой темы и свободного владения им впоследствии, используется многоуровневый подход. Сущность его заключается в охвате на одном практическом занятии элементов не менее трех разделов [5]. Смысл заключается в использовании разных форм работы: домашняя работа проверяется с демонстрацией практических и устным комментарием, показ мультимедийной презентации или видеофильма по использованию современных методов, оборудования, и выполнению по группам заданий, объединенных темой третьего раздела, но каждой группе необходимо найти информацию и продемонстрировать необходимые задания. При этом каждому члену группы отведена своя важная роль, которую студенты распределяют в каждой группе самостоятельно, что очень важно для будущих педагогических работников – умение работать в коллективе для общей цели.

Таким образом, можно сделать следующие **выводы**:

- Эффективное усвоение нового материала должно основываться на чередовании методов и форм подачи материала для постоянного активного состояния и яркого восприятия информации, а в дальнейшем свободного ее воспроизведения.

- Для формирования компетенций – использовать многоуровневый подход, дающий возможность закреплять пройденный материал и добавлять новые детали при переходе на новый уровень сложности.

- Чередование активной как физической, так и умственной деятельности дают максимальный результат.

Литература:

1. Данакин, Н.С., Шутенко, А.И. Конкурентоспособность выпускников как показатель эффективности работы современного вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6.; // <http://science-education.ru/ru/article/view?id=15869>

2. Ефремова, Н.Ф. Компетенции в образовании. Формирование и оценивание / Н.Ф. Ефремова. - М.: Национальное образование, 2015. - 416 с.

3. Кочеткова, Т.Н. Физическое воспитание в сибирском вузе: рек. УМО по спец. пед. образования в качестве учеб. пособия для студентов высш. учеб. заведений, / Т.Н. Кочеткова. – Красноярск; Лесосибирск: СФУ, 2018.

4. Лебедев, О.В. Компетентностный подход в образовании [Текст] // Школьные технологии. - 2014. - №5. - 12 с.

5. Маматова, О.Г. Формы контроля знаний студентов педагогических вузов, [Текст] / О.Г. Маматова // Молодой ученый. – 2012. - №8 - С. 353-355.

6. Онучин, Л.А. Правовые основы физической культуры и спорта в современной России / Л.А. Онучин, В.Д. Гетьман, В.О. Аксютенков, З.А. Алиев // Молодой ученый. — 2019. — №47. — С. 346-349

УДК: 378

кандидат педагогических наук Крайнова Екатерина Анатольевна

Филиал федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» Министерства обороны Российской Федерации в г. Сызрани(г. Воронеж);

кандидат экономических наук Тихонов Юрий Алексеевич

Филиал федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» Министерства обороны Российской Федерации в г. Сызрани(г. Воронеж);

преподаватель Снадченко Светлана Валерьевна

Филиал федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» Министерства обороны Российской Федерации в г. Сызрани(г. Воронеж)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ИНФОРМАЦИОННОГО ЦИКЛА В ВУЗЕ

Аннотация. В статье проведен анализ проблем эффективной и качественной подготовки обучающихся вузов в области информатики, информационных технологий и программирования, выявлены сдерживающие факторы. Рассмотрены аспекты применения традиционных и инновационных методы обучения дисциплинам информационного цикла. Представлены результаты исследований и основные направления по применению традиционных и интерактивных методов обучения. Материалы статьи могут быть использованы для оптимизации учебного процесса образовательных учреждений высшего образования и в исследованиях по рассматриваемой тематике.

Ключевые слова: информатика, информационные технологии, программирование, качество подготовки, интерактивные методы обучения, системный подход, компетенции.

Annotation. The article analyzes the problems of effective and high-quality training of University students in the field of computer science, information technology and programming, and identifies constraints. Aspects of using traditional and innovative methods of teaching information cycle disciplines are considered. The results of research and the main directions for the use of traditional and interactive teaching methods are presented. The materials of the article can be used to optimize the educational process of higher education institutions and in research on the subject under consideration.

Keywords: computer science, information technology, programming, quality of training, interactive teaching methods, system approach, competence.

Введение. Современное образование в области информационных технологий сегодня – один из приоритетов государственной политики в образовательной сфере, говорящий о необходимости создания нового кадрового обеспечения промышленности, готового к технологическому перевооружению российских производств, работе в условиях цифровой экономики.

Минобрнауки России на протяжении последних лет проводит поступательную политику по развитию качества инженерного образования. Целью такой политики является обеспечение качественной подготовки высококвалифицированных инженерных кадров, востребованных на рынке труда, а также повышение престижа профессии.

Одной из наиболее востребованных профессий в наши дни является специалист в области информационных технологий. Нехватка кадров в этой области столь высока, что работодатели предоставляют места даже людям, не обладающим достаточным опытом работы, а самое главное, специальным образованием. Однако, в соответствии с Федеральным законом от 02.05.2015 N 122-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 72 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», который вступил в силу с 1 июля 2016 года, каждый специалист должен иметь профильное образование в зависимости от занимаемой должности. В связи с этим, потребность в подготовке квалифицированных кадров в области информационных технологий еще более возрастает.

Задача подготовки квалифицированного специалиста в области информационных технологий в современных условиях достаточно сложная. Как показала практика, сложности обусловлены рядом причин, среди которых можно выделить основные, такие как: недостаточный уровень начальной подготовки на уровне средней школы; несовершенство образовательных программ; динамичное развитие информационных технологий.

Изложение основного материала статьи. Анализ условий эффективности и качества подготовки специалистов в области информационных технологий проводился на базе образовательной программы высшего образования – программы по направлению подготовки 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника», профиль «Вычислительные машины, комплексы, системы и сети», реализуемой в одном из ведущих технических университетов в г. Сызрани.

Первая проблема подготовки обучающихся в сфере информационных технологий обусловлена недостаточным уровнем начальной подготовки абитуриентов в первую очередь по информатике.

На сегодняшний день, несмотря на то, что уже более двадцати лет в России идет активное внедрение вычислительной техники и информационных технологий на производстве, в организациях и в учебных заведениях, уровень преподавания информатики в школах оставляет желать лучшего. В данном случае причиной тому служит несколько факторов, таких как: нехватка квалифицированных учителей; отсутствие у обучающихся мотивации к изучению информатики и другие. Отдельно здесь можно отметить фактор самих информационных технологий, которые к настоящему времени получили огромное развитие с выделением отдельных областей.

Если до недавнего времени большая часть того, что входило в понятие информационные технологии изучалось в дисциплине информатика средней школы, то сейчас это очень сложно или вовсе невозможно. Программа по информатике в средней школе включает в себя обширное содержание: системы счисления, программирование, операционные системы, базы данных, прикладные программные пакеты, работа с компьютерными сетями, интернет и др. Реализация такого содержания в рамках школьной программы просто непосильная задача.

Таким образом, разноразность информационной подготовки студента-первокурсника ставит перед преподавателем вуза две задачи: во-первых, подобрать методику обучения таким образом, чтобы каждый студент был охвачен работой, во-вторых, чтобы к концу изучения курса все студенты овладели необходимыми компетенциями и были готовы к следующему этапу изучения специальных дисциплин.

В то же время, практически у каждого молодого человека имеется возможность для самоподготовки и саморазвития, и задача педагога – направить ученика в нужное русло, в большом потоке информации выделить необходимое для дальнейшего самоопределения.

Вторая сложность подготовки специалистов в сфере информационных технологий обусловлена самими информационными технологиями.

К настоящему моменту в сфере информационных технологий выделилось множество областей, профессиональная деятельность в которых требует решения различных профессиональных задач, что в свою очередь требует наличия у выпускников как общих, так и отдельных профессиональных компетенций.

Отдельные области в сфере информационных технологий настолько обширны, что их освоение в рамках образовательной программы затруднительно. К таким областям можно отнести: программирование, компьютерные сети, базы данных, архитектура ЭВМ и систем, операционные системы и др. Основная сложность связана с объемом изучаемого материала, интенсивностью его подачи, а также взаимосвязью отдельных дидактических единиц в образовательной программе. Отсюда вытекает следующая сложность.

Третья сложность подготовки специалистов в области информационных технологий связана с несовершенством образовательных программ. Данное несовершенство, как показала практика, кроется в неверных подходах к определению содержания подготовки, принципам построения образовательных программ и сложности формирования профессиональных компетенций.

Формирование профессиональных компетенций одна из самых сложных задач, которая может быть решена только при качественном построении содержания профессиональной подготовки в области информационных технологий, а также применении современных методов обучения.

Обучение дисциплинам информационного цикла проводится на протяжении всей программы непрерывно, следуя правилу «от простого – к сложному». Вместе с тем, у, казалось бы «простых» дисциплин, стоит совсем не легкая задача – объять в своем курсе практически все последующие дисциплины из вышеуказанного списка. К этим «простым дисциплинам» относятся информатика и введение в профессиональную деятельность. Сложность преподавания этих дисциплин обусловлена рядом социальных факторов.

Кроме того, при изучении цикла информационных дисциплин, необходим системный подход. Особенность системного подхода заключается в том, что система (в нашем случае – образовательный процесс) рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов (дисциплин), имеющая выход (цель), вход (ресурсы), связь с внешней средой, обратную связь [7].

Применение системного подхода требует соблюдения основных принципов, таких как целостность, иерархичность и структуризация. Принцип целостности заключается в том, что сама система рассматривается, как единое целое, но в это же время, как часть иерархической системы для вышестоящих уровней. Принцип иерархичности подразумевает древовидное построение системы, где прослеживается подчиненность одних элементов другим. Принцип структуризации позволяет упорядочить элементы системы и установить взаимосвязи.

Итак, необходимо организовать учебный процесс таким образом, чтобы вышеперечисленные дисциплины не существовали отдельно друг от друга, а имели тесную взаимосвязь, знания, полученные на ранее изученных дисциплинах, не дублировались, а имели развитие в течение всего процесса обучения. Такие междисциплинарные связи налаживаются посредством сотрудничества преподавателей соответствующих дисциплин, следовательно, педагогический коллектив должен представлять собой сплоченную команду, объединенную общей целью.

Фундаментом для формирования общепрофессиональных компетенций и для изучения последующих дисциплин является информатика. При разработке рабочей программы следует обратить особое внимание на учебный план и связанные с информатикой дисциплины. Информатику, а так же все последующие дисциплины можно рассматривать, как взаимодействие трех групп: аппаратное обеспечение, программное обеспечение и вычислительные и логические возможности. Именно в этом ключе необходимо формировать разделы и темы дисциплины. Информатика для направления 09.03.01 в данном случае является не общетеоретической дисциплиной, ее уже можно и нужно отнести к профессиональным дисциплинам и выстраивать ее содержание в зависимости от содержания последующих дисциплин информационного цикла. Например, в первую очередь, следует углубленно рассмотреть раздел «Представление данных в ЭВМ» для того, чтобы при изучении раздела «Типы данных» в программировании, у студента сложилась полная картина о рассматриваемом объекте. Подобным образом необходимо выстроить все междисциплинарные связи.

На последующих этапах изучения цикла информационных дисциплин возникает проблема недостатка учебной и учебно-методической литературы. Это обусловлено стремительным развитием цифровой техники и программного обеспечения с одной стороны и инерционностью мысли профессорско-преподавательского состава и бюрократизма издательства с другой стороны [6].

Для решения вышеописанных проблем, а именно: разноразности подготовки студентов на начальном этапе, отсутствия междисциплинарных связей и системного подхода, недостатка учебной литературы, следует переходить от традиционных методов обучения к интерактивным.

Рассмотрим интерактивные методы обучения и особенности их применения при подготовке будущих информатиков.

Метод обучения — это упорядоченная деятельность педагога и учащихся, направленная на достижение заданной цели обучения.

Сложившиеся условия требуют развить активность всех участников процесса обучения, обеспечить их взаимодействие с преобладанием активности студентов. Такие методы обучения называются интерактивными.

Интерактивное обучение [1] подразумевает вовлечение в познавательный процесс всей аудитории обучающихся, при котором каждый выступает субъектом, то есть имеет возможность активно участвовать в образовательном процессе, вносить свой вклад, обмениваться идеями, знаниями в едином проблемном пространстве решаемых вопросов.

Роль преподавателя при интерактивном обучении так же меняется, он не транслирует знания, он так же вовлечен в познавательный процесс, лишь регулируя его, направляя в нужное русло [2]. Преподаватель заранее готовит задания различного уровня, формулирует проблемные вопросы, ведет контроль плана и времени.

При проведении интерактивных занятий обязательно следует выполнять ряд условий. Между участниками процесса, как обучающим, так и обучающимися, должны поддерживаться позитивные, доброжелательные, сотрудничество отношения в демократическом стиле. Должна обеспечиваться внешняя и внутренняя мотивация, а также взаимомотивация обучающихся [3].

В результате анализа современных педагогических научных исследований было выявлено множество интерактивных методов и форм обучения, рассмотрим наиболее часто используемые в технических вузах.

Лекция-беседа. Такая лекция предполагает диалог с аудиторией, то есть непосредственный контакт лектора со слушателем, что довольно эффективно помогает вовлечь студентов в учебный процесс [5]. Особенность лекции-беседы состоит в том, что преподаватель делает акцент на самые важные вопросы темы, и с учетом особенностей аудитории определяет содержание и темп подачи материала. Недостаток данного метода заключается в затруднении привлечения внимания всей аудитории и организации двустороннего обмена мнениями. В подобной ситуации невозможно провести лекцию-беседу, если преподаватель приносит новый материал по новой для слушателей дисциплине. Таким образом, лекцию-беседу желательно проводить в аудитории, ориентирующейся в предметной области, для расширения и получения новых знаний.

Лекция-визуализация. На подобных лекциях рекомендуется использовать различные технологии мультимедиа: компьютерную графику, анимацию, просмотр видеороликов, научно-популярных фильмов. На сегодняшний день практически все лекционные аудитории вузов снабжены мультимедийным оборудованием и каждый преподаватель имеет в своем арсенале презентационный материал для проведения лекционных занятий [4]. Исследования показали, что включение большого количества иллюстрационного материала повышает уровень усвоения информации в два раза, а лекция с использованием видеофрагментов повышает уровень усвоения до 75%. В течение просмотра видеофильма рекомендуется останавливать его на ключевых кадрах и делать комментарии или обсуждать увиденное со слушателями. В конце необходимо подвести итоги и сделать необходимые выводы. Данный метод рекомендуется на любом этапе изучения цикла информационных дисциплин.

Лекция с разбором конкретных ситуаций. В начале лекции преподаватель озвучивает не теоретические вопросы, а конкретную ситуацию. Изложение ситуации должно содержать краткую, но достаточно полную информацию для последующей оценки и обсуждения. В разбор ситуации вовлекаются все участники процесса обучения, при этом задача педагога - заинтересовать и направить аудиторию в нужное направление для совместного решения поставленной задачи. Разбор конкретных ситуаций, в том числе, может быть с успехом использован при проведении практических видов занятий [8].

Творческие задания. Творческие задания лежат в основе интерактивных методов. Они призваны усилить мотивацию обучающихся, придать конкретный смысл обучению в рамках изучаемой предметной области. Выполняя творческие задания, студенты создают фундамент для успешной взаимной работы в коллективе, устанавливают тесный контакт друг с другом и преподавателем, в результате которого обмениваются собственным опытом и находят верное решение задачи. Для педагога составление творческих заданий уже является началом творческого процесса, поскольку такие задания должны быть не только интересны для учащихся, но и полезны, должны быть связаны с будущей профессией и максимально приближать к цели обучения [9]. Творческие задания можно использовать на протяжении всего процесса обучения с первого по четвертый курс на дисциплинах любой сложности, например на таких как информатика, введение в профессиональную деятельность, объектно-ориентированное программирование, технология программирования, системы искусственного интеллекта, компьютерная графика, разработка Интернет-приложений.

Работа в малых группах. Данный метод пользуется большой популярностью в высшей школе, поскольку развить навыки межличностного взаимоотношения, позитивного сотрудничества, умения принимать групповые решения, устранять разногласия в большом коллективе практически невозможно. Работу в малой группе часто сочетают с другими интерактивными методами. Особенность этого метода состоит в том, чтобы разбить учащихся на группы, обладающие приблизительно одним уровнем подготовки, так как при нехватке знаний быстро угасает интерес к работе. Задача педагога в этом случае - подготовить инструкции или задачи, максимально ясно отражающие цель задания. Работа в малых группах приветствуется при проведении всех видов практических и лабораторных работ на всех дисциплинах.

Метод проектов заключается в совместной работе группы студентов над решением комплексной задачи, заканчивающейся конкретным результатом, готовым продуктом, готовым к использованию в практической деятельности. Метод проектов представляет собой совокупность различных технологий: исследовательских, поисковых, требующих интеграции знаний из различных предметных областей. Он всегда предполагает самостоятельную творческую работу обучающихся, а преподаватель в этом случае выполняет роль консультанта, эксперта в исследуемой области.

Метод проектов рекомендуется использовать в качестве интерактивного метода в конце изучения блока родственных дисциплин. Например, на дисциплине «Технология программирования», которая вбирает в себя предшествующие дисциплины «Программирование» и «Объектно-ориентированное программирование», или «Проектирование вычислительных систем» - дисциплине, подводящей итог всему курсу обучения цикла информационных дисциплин.

Интерактивные методы обучения не ограничиваются перечисленными, однако, хочется отметить, что большинство инновационных методов наиболее широко применяются при изучении цикла гуманитарных и социально-политических дисциплин, когда преподаватель выстраивает занятие таким образом, что в

результате совместного обсуждения проблемы рождается верное решение вопроса. Точные науки требуют более четкого изложения материала, и не всегда интерактивные методы применимы для их изучения.

В результате исследований в группах студентов, обучающихся по направлению 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника» по сочетанию используемых традиционных и интерактивных методов можно сделать следующие выводы. Применение совместно традиционных и интерактивных методов обучения однозначно позволяет повысить качество обучения. Особенную значимость в данном случае имеет соотношение объемов используемых традиционных и интерактивных методов. Исследования проводились в трех группах при сочетании традиционных и интерактивных методов в первой группе по 50%, во второй группе 60% и 40%, в третьей группе 70% и 30% соответственно.

Как показали результаты эксперимента максимальный эффект наблюдается при соотношении: 60% - традиционные методы обучения и 40% - интерактивные методы обучения. Такой подход объясним и с позиций теории, когда основной материал изучается с применением традиционных методов, а дальнейшее формирование компетенций осуществляется с использованием интерактивных методов.

Ориентация в целом на какие-либо методы отдельно была бы не правильной, поскольку лишь сочетанием различных методов обучения можно достичь максимального эффекта в качестве обучения.

Выводы. Подытоживая вышесказанное, отметим, что преподавание цикла информационных дисциплин в современном техническом вузе требует системного подхода и грамотного сочетания традиционных методов обучения с интерактивными. Интерактивное обучение способствует инициализации как диалога преподавателя с группой, так и внутригрупповому взаимодействию. Участники учебного процесса становятся равноправными партнерами, что позволяет достичь взаимопонимания, повышает мотивацию к самостоятельному поиску решений, что в результате ведет к повышению качества обучения. Однако следует помнить, что интерактивные методы только дополняют традиционные, и правильное сочетание различных методов и подходов в результате позволят повысить качество обучения студентов вуза.

Литература:

1. Активные и интерактивные образовательные технологии в высшей школе: учебное пособие / сост. Т.Г. Мухина. - Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. 97 с.
2. Аношкина К.Ю. Интерактивный метод как способ взаимодействия учителей и учащихся на уроках экономики и обществознания // Педагогика. Теория. Практика Сборник научных докладов. Sp. z o.o. «Diamond trading tour». 2014. С. 87-89.
3. Гришина О.В. Организация лекционных занятий студентов с использованием интерактивных методов обучения // Инновационная наука – 2015. №7-2 (7). С. 88-92.
4. Зарипов Р.Н., Зарипова И.Р. Формы и методы преподавания в современном техническом вузе // Вестник казанского технологического университета 2011. №23. С. 304-313.
5. Крайнова Е.А. Теоретические основы профессиональной подготовки бакалавров технических вузов в области информационных технологий // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. 2015. № 4 (19). С. 108-114.
6. Мельников С.В. Активные и интерактивные формы проведения занятий при подготовке бакалавров социальной работы // Вестник социальной работы. 2014. №3. с. 57-68.
7. Панцева Е.Ю., Тойшева О.А., Жарова Т.А. Необходимость использования системного подхода при организации образовательного процесса в военном вузе // Мир науки. 2017. Т.5 №2. С. 36.
8. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.
9. Снадченко С.В. Роль мультимедиа в повышении эффективности профессионального обучения // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2016. Т. 10s-3. С. 188-190.

Педагогика

УДК: 378.18

аспирант Крапивина Виктория Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Гжельский государственный университет» (г. Гжель)

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ПРОФЕССИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье обозначены теоретические и практические акценты по формированию мотивации к профессии студентов. Автор рассматривает классификацию учебных мотивов (познавательные, социальные, прагматические, профессионально-ценностные, эстетические, статусно-позиционные, коммуниктивные, традиционно-исторические, утилитарно-практические, учебно-познавательные, мотивы социального и личностного престижа, неосознанные мотивы), характеризует способы повышения мотивации современных студентов к профессии.

Ключевые слова: учебные мотивы, мотивация к профессии, студент, профессионально-мотивационная подготовка к профессии.

Annotation. The article outlines theoretical and practical emphasis on the formation of motivation for the profession of students. The author considers the classification of educational motives (cognitive, social, pragmatic, professional-value, aesthetic, status-positional, communicative, traditional-historical, practical-practical, educational-cognitive, motives of social and personal prestige, unconscious motives), characterizes ways to increase the motivation of modern students to the profession.

Keywords: educational motives, motivation for the profession, student, professionally motivational preparation for the profession.

Введение. Отношение к будущей профессии, мотивы её выбора являются чрезвычайно важными факторами, обуславливающими успешность профессионального обучения в современной России. Одним из важнейших компонентов психологической готовности личности к профессиональной деятельности является мотивационный компонент, отражающий мотивацию личности к учебной и профессиональной деятельности, мотивация к успеху и отсутствие боязни неудачи, осознание факторов привлекательности профессии.

Последовательное выявление профессиональных мотивов, интересов и склонностей является важным прогностическим фактором удовлетворённости профессией в будущем.

Изложение основного материала статьи. Мотивация к образовательному процессу и к будущей профессии достаточно непростой и неоднозначный процесс изменения отношения личности к отдельному предмету и ко всему учебному процессу. Мотивами или, другими словами, причинами, стимулирующими студента и побуждающими его к активной деятельности, могут быть самыми различными.

Изменения, происходящие в различных сферах профессиональной деятельности человека, выдвигают все более новые требования к организации и качеству профессионального образования. Современный выпускник образовательного учреждения должен не только владеть общекультурными и профессиональными компетенциями, но и ощущать потребность в достижениях и успехе; знать, что он будет востребован на рынке труда и соответственно будет заинтересованно выполнять свои профессиональные обязанности [2].

В ходе опроса, проводимого профессором Б.В. Илькевичем, установлено, что дальняя мотивация более значима для респондентов, чем ближняя. Однако в современной нестабильной социально-экономической обстановке дальняя мотивация не всегда играет определяющую роль, поэтому возникает необходимость, при отсутствии дальней мотивации, использовать возможность формирования у студентов ближней мотивации. К мотивирующим факторам можно отнести в первую очередь, и элемент творчества в учебном процессе, а среди средств формирования мотивации – рассматривать педагогическое мастерство преподавателя, индивидуализацию обучения, проблемный характер обучения и т.д.

Тщательное изучение мотивов выбора будущей профессии дает возможность корректировать мотивы обучения и влиять на профессиональное становление студентов, т.к. эффективность образовательного процесса непосредственно связана с тем, насколько внешняя и внутренняя мотивация воздействуют овладению студентом будущей профессией.

Анализ научных публикаций и эмпирического опыта работы вузов позволяет утверждать, что мнения об особенностях мотивации учения в высшем учебном заведении достаточно разнородны: в деятельности вузов в настоящее время преобладают узкие социальные мотивы и цели, которые имеют различные проявления; творческие, познавательные мотивы выражены гораздо слабее, но именно они представляют потенциальную значимость для развития мотивационной сферы. По мере роста благосостояния населения и повышения уровня цивилизации все большее значение для человека начинают приобретать не только достижения успеха или карьеры, а стремление к самовыражению, самосовершенствованию, получению удовлетворения от профессии и учебы.

Современная профессиональная подготовка в вузе складывается, как правило, из трех основных частей: теоретического обучения, нацеленного на формирование у студентов системы профессиональных компетенций; практического обучения, в процессе которого студенты на практических, семинарских и лабораторных занятиях овладевают практическими навыками и производственной практики, обеспечивающей студентам возможность апробации приобретенных знаний и практических навыков в непосредственных условиях производственной деятельности.

Процесс формирования мотивации к профессии характеризуется как педагогический процесс организации воспитательной работы со студентами в период их обучения, обеспечивающий развитие у них инициативы, социальной активности и творческой самостоятельности, а также формирование таких общих профессионально значимых качеств (организационно-деятельностных, коммуникативных, информационных) и личностных умений (ответственность, управленческая компетентность, умение строить отношения в коллективе), обеспечивающих самореализацию в будущей профессии.

На основе анализа исследований были выявлены следующие структуры мотивации студентов к профессии: когнитивный, волевой, операциональный, рефлексивный.

В научно литературе существует классификация учебной мотивации студентов. В ней определены следующие мотивы: познавательные мотивы, социальные мотивы, прагматические мотивы, профессионально-ценностные мотивы, эстетические мотивы, статусно-позиционные мотивы, коммуникативные мотивы, традиционно-исторические мотивы, утилитарно-практические мотивы, учебно-познавательные мотивы, мотивы социального и личного престижа, неосознанные мотивы [1]. Эти мотивы могут интегрироваться, образуя мотивацию к профессии, но ранжирование и степень их проявления будет разной. Следовательно, истинный источник мотивации человека находится в нем самой личности, поэтому необходимо, чтобы он сам захотел что-то сделать и сделал это.

В системе учебных мотивов переплетаются внешние и внутренние мотивы. К внутренним мотивам относятся такие, как собственное развитие в процессе обучения; к внешним мотивам – изыскание информации по профилю которой обучается студент. Вот почему решающее значение придается не только мотивам обучения, а мотивам управления побудительными силами. Эти мотивы могут иметь неодинаковую силу воздействия на характер и результаты учебного процесса [5].

Обеспечение процесса повышения мотивации к профессии современных студентов мы предлагаем средствами организационно-педагогического сопровождения в условиях работы в студенческом самоуправлении, способствуя развитию мотивации. Эта работа осуществляется поэтапно с учетом интересов студентов к определенной профессии.

Целью первого этапа было развитие понимания важности выполнения обязанностей и осознания подходов по принятию решений с субъектами взаимодействия, а в дальнейшем в профессиональных ситуациях. В условиях студенческого самоуправления студенты получают такой опыт, который им пригодится в будущей профессиональной деятельности. В границах этого этапа у студентов происходил выбор точки зрения, а приобретение навыков взаимодействия способствовало развитию умения аргументировать свою позицию и осознанию своих обязанностей по достижению цели. Эти качества личности также важны в любой профессиональной деятельности.

На втором этапе осуществлялся процесс развития способности у участников студенческого самоуправления выполнять руководящие роли и понимать процесс принятия решений. На этом этапе студентам раскрывалось понятие ценностного опыта, рассматривались различные положительные моменты, с которыми участники студенческого самоуправления сталкивались; характеризовались источники различных негативных событий, с которыми они могут повстречаться; представлялись ситуации, при которых участники студенческого самоуправления воспринимают взаимодействие друг с другом и как это влияет на их опыт при

выполнении различных ролей, как воспринимаются возникающие трудные или противоречивые решения. Участие студентов в этом этапе содействовало более осознанному подходу к возникающим ситуациям в профессиональном коллективе, осознавая, что в профессии важно достойно выйти из любой ситуации. Для современных студентов возможные трудности в процессе адаптации в трудовом коллективе не снижали мотивацию к профессии, а, наоборот, пробуждало в них бдительность и осторожность.

В ходе третьего этапа студентам объяснялась значимость владения информацией (по специфике организации учебного процесса, специфике профессии на рынке труда, трудоустройства, возможностей продвижения в карьере), особенно в ситуации принятия решений. Студентам разъяснялось, что важно перед принятием решения обсудить его с другими участниками; пояснялось, как внешние и внутренние воздействия влияют на членов студенческого самоуправления при принятии решения. Этот опыт для студентов был полезен тем, что они стали более детально изучать профессиограмму своей будущей профессии, у них возникла потребность общаться с работодателями и успешными людьми в этой области.

Целью четвертого этапа было развитие у участников студенческого самоуправления осознания ответственности при выполнении обязанностей в процессе квазипрофессиональной деятельности: «оглядываясь назад – смотри вперед» (влияние опыта на будущую профессиональную деятельность, который в конечном итоге повлияет на принятие решений), «приобретено в размышлениях» (определение перспектив, сформулированных во время размышлений), «извлекать опыт от участия» (приобретение качеств, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности). Этот опыт студенты получали через анализ сайтов организаций, в которых они хотели бы работать, отзывы и комментарии о них.

Поэтапная работа по формированию мотивов к профессии современных студентов характеризуется успешным ее решением, но и сложностью, многофакторностью влияния. Результаты проведенной работы представлены в таблице.

Итак, мотивация студентов – это один из наиболее эффективных способов улучшить процесс и результаты обучения, мотивы являются движущей силой процесса обучения, обеспечивающие усвоение материала. В наш XXI век, предоставление доступа к информации не вызывает никаких трудностей, возникает вопрос о том, как мотивировать студентов к постоянному изучению материалов и усвоению нужных и полезных знаний. Особую роль для возникновения мотивации оказывает пробуждение интереса к выбранной профессии, ее исследованию.

Таблица

Сформированность компонентов сформированности мотивации к профессиям у студентов (контрольный эксперимент), в %

Уровни мотивации студентов к профессиям				Уровни мотивации студентов к профессиям		
Экспериментальная группа				Контрольная группа		
Компоненты/профессиональный уровни	нормативный	критический		профессиональный	нормативный	критический
когнитивный	2,6	22,0	43,2	20,7	21,3	22,0
волевой	7,0	25,5	42,4	25,1	24,0	23,1
операциональный	10,1	22,3	44,0	21,0	20,4	23,1
рефлексивный	10,3	40,2	40,3	31,2	28,3	29,8

Итак, большинство исследуемых студентов 41,6% экспериментальной группы имеют профессиональный уровень сформированности мотивации к профессии (профессиональные знания о возможностях профессии, ситуативная готовность к самостоятельности, организаторские навыки, адекватной самооценка профессиональной мобильности); 46,6% студентов обладают сформированной мотивацией к профессии (наличие знаний о возможностях профессии, готовность к самостоятельности, сформированные организаторские способности, самооценка профессиональной мобильности); 12,8% исследуемых студентов имеют критический уровень сформированности мотивации к профессии (фрагментарные знания о возможностях профессии, фрагментарная готовность к самостоятельности, организаторские умения, заниженная самооценка профессиональной мобильности). Полученные экспериментальные результаты совпадают с подходами к проблеме изучения мотивации к профессии, представленные в исследованиях Б.И. Додонова, Е.П. Ильина, П.В. Симонова и т.д.

Выводы. Можно сделать вывод, что в современном научном мире нет основных, четко сформулированных критериев в области теоретического исследования проблемы мотивации человека, нет единого подхода к формированию внешней и внутренней мотивации к профессии у студента. Необходимо разобраться, как появляется и формируется мотивация в процессе учебной деятельности, и каким образом мы можем способствовать ее развитию. Поэтому можно сделать заключение о том, что обучение в вузе нельзя рассматривать только как источник получения знаний, это многогранная система, где должны учитываться очень многие факторы, в контексте проблемы мотивации.

Проанализировав и охарактеризовав проблему формирования мотивации к профессии современных студентов, можно предположить, что эффективными могут оказаться следующие меры:

- устойчивая взаимосвязь содержания образовательного процесса и будущей профессиональной деятельностью;
- индивидуальная мотивация, учитывающая психологические особенности студента;
- включение в образовательный процесс спецкурсов, бизнес-тренингов по будущей профессии, которые дают возможность увидеть перспективы развития себя в профессии, перспективу личного и материального роста;
- сотрудничество с перспективными социальными партнёрами и работодателями, заинтересованных в профессионально мотивированных сотрудниках.

Все эти меры должны благотворно сказаться на процессе обучения студента.

Ответственность за формирование мотивации студентов к профессии в процессе обучения и её повышение принадлежит не только преподавателям, но и семье, и обществу. Ведь именно молодые интеллигентные люди являются основой стабильного развития нашей страны, основной движущей силой в современной социокультурной ситуации.

Литература:

1. Бакшаева Н.А., Вербицкий А.А. Психология мотивации студентов. – М., 2006. – 368 с.
2. Подласый И.П. Педагогика: учеб. Для студентов. высш. учеб. заведений: В 2кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 324 с.
3. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: учеб. Пособие для студентов вузов / И.П. Подласый. – М.: изд. ВЛАДОС ПРЕСС, 2006. – 198 с.
4. Современные образовательные технологии: учеб пособие / кол. авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2010. – 237 с.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 257 с.
6. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежной. – М., 1972. – 179 с.

Педагогика

УДК:37.02

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна

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

студентка Барсук Наталья Сергеевна

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

преподаватель Тихонов Александр Павлович

Нижегородский индустриальный колледж (г. Нижний Новгород)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ВЕБ-КВЕСТ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы формирования информационной культуры обучающихся с помощью технологии веб-квестов. При участии в веб-квесте у обучающихся развиваются умения целенаправленно искать и использовать информационные ресурсы; использовать информацию с учетом этических и правовых норм; преобразовывать информацию из одного вида в другой; использовать современные Интернет-технологии. Приведены примеры нескольких веб-квестов для студентов и школьников.

Ключевые слова: инновационные модели обучения, веб-квест, информационная культура, сетевые сервисы.

Annotation. The article discusses the formation of the information culture of students using the technology of web quests. When participating in a web quest, students develop the ability to purposefully search and use information resources; use information in an ethical and legal manner; convert information from one view to another; use modern Internet technology. Examples of several web quests for students and schoolchildren are given.

Keywords: innovative learning models, web-quest, information culture, network services.

Введение. Для решения проблем цифровизации образования важным является использование инновационных моделей обучения, связанных с эффективным использованием ИКТ. Это такие модели, как «1 ученик: 1 компьютер» [3, 7], «перевернутое обучение» [10]; модель «смена рабочих зон» [9]; «образование вне стен классной комнаты» [13]. Несомненными преимуществами обладает проектная деятельность [6, 14]. Что касается ИКТ-инструментария для реализации перечисленных моделей, то он рассмотрен в статье [8].

В последнее время распространение получила технология веб-квеста, которая в условиях широкого распространения Интернет может найти достойное место среди других педагогических технологий. Авторы статьи [1] подчеркивают, что тематический образовательный веб-квест подразумевает информационную составляющую, определяющую содержание учебной темы, цели и задачи обобщающе систематизирующего этапа ее изучения и предполагает выполнение заданий, способствующих развитию познавательной самостоятельности студентов. Развивающие возможности образовательных веб-квестов обсуждаются в статье [12].

Использование технологии веб-квеста способствует формированию информационной культуры обучающихся. Большинство исследователей под информационной культурой подразумевают совокупность знаний, умений и навыков поиска, отбора, хранения и анализа информации. Авторы статьи [5] обращают внимание на то, что среди требований, предъявляемых к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы представлены и требования, непосредственно связанные с содержанием информационной культуры личности. А чтобы ее формировать педагог сам должен обладать достаточным уровнем информационной культуры. Повышению ее уровня способствует проектирование образовательных веб-квестов.

Изложение основного материала статьи. Авторы статьи [2] подчеркивают, что сегодня меняются приоритеты в реализации профессиональных функций учителем: его главной задачей становится уже не трансляция знаний, а содействие учащимся в поиске нужной информации, формирование у них умений ее фильтрации, определения степени достоверности, полезности, практическом применении полученных знаний. Эту задачу педагог может решить с использованием технологии веб-квеста.

К сожалению, не все педагоги уделяют должное внимание обучению обучающихся работе с информационными ресурсами. Многие из них при подготовке проектов, докладов, рефератов, не задумываясь, записывают в поисковой строке первую, пришедшую на ум фразу, и выбирают ресурс, первый из результатов поиска. При этом найденные материалы далеко не всегда подвергаются критическому

осмыслению, а ссылки на веб-ресурсы часто оформляются неверно. Необходимо планомерно вести с обучающимися работу по организации поиска и отбора качественных информационных ресурсов.

В статье [11] авторы советуют педагогам предлагать к использованию каталоги цифровых образовательных ресурсов, словари, энциклопедии, электронные учебные пособия, материалы музеев и выставок. Следует рекомендовать обучающимся пользоваться электронными библиотеками, такими как научная электронная библиотека (<https://elibrary.ru>), электронная библиотека Российской государственной библиотеки (<http://www.elibrary.rsl.ru>), Мировая цифровая библиотека (<https://www.wdl.org/ru>). Библиоклуб.ру (<https://biblioclub.ru>) и др. Педагогам следует обращать внимание обучающихся на организацию эффективного поиска ресурсов с помощью поисковых систем, на правильное построение запросов, использование команд языков построения запросов. И, конечно же, надо рекомендовать способы проверки достоверности источников информации [4]. Эти рекомендации надо учитывать разработчикам веб-квестов.

Продемонстрируем возможности по формированию информационной культуры обучающихся на примере авторских веб-квестов. Для организации самостоятельной работы обучающихся второго курса специальности 43.02.10 «Туризм» Нижегородского индустриального колледжа в рамках дисциплины «Психологический практикум» разработан веб-квест «5 психологических вечеров» (<https://andrew201044.wixsite.com/mysite>). При выполнении заданий используются сетевые сервисы для совместного редактирования документов, построения облаков слов, кластеров, on-line доски.

Веб-квест состоит из пяти этапов – пяти «психологических вечеров». Каждый этап длится три дня. Преподаватель последовательно открывает страницы сайта. В ходе квеста обучающиеся ищут ответ на проблемный вопрос: «Как избежать неудачи в общении и получить от него радость?». Сайт содержит такие страницы как «Главная», «Первый вечер», «Второй вечер», «Третий вечер», «Четвертый вечер», «Пятый вечер», «Ресурсы», «Сервисы», «Расписание», «Критерии оценивания», «Журнал», «Личные дневники».

Каждый этап (вечер) посвящен одной теме. «Первый вечер» посвящен межличностному общению. Умение правильно и адекватно вести себя во время общения – одна из основных составляющих успеха человека. Обучающимся предлагается познакомиться с Интернет-ресурсами, представленными на странице «Ресурсы». На страницу встроены Google-документ с полезными источниками. Преподаватель может в любой момент отредактировать данный документ, добавить новые источники. На первом этапе обучающимся предлагается пройти тест на уровень общительности (<https://banktestov.ru/test/?id=45996>), результаты записать в личные дневники. Также на первом этапе обучающимся предлагается построить кластер с помощью одного из сервисов создания ментальных карт. Обучающиеся материалы по сервисам размещены на странице «Сервисы». Ссылку на созданный кластер также следует разместить в личном дневнике. Темы для составления кластера: виды слушания, техники активного слушания, памятка идеальному слушателю, процесс искажения информации при передаче, невербальная коммуникация.

Второй этап посвящен конфликтам. Предлагается познакомиться с Интернет-ресурсами (на странице «Ресурсы») по теме «Конфликты», посмотреть мультфильм «Спички», пройти тест Томаса-Килманна на поведение в конфликтной ситуации, составить облако слов по теме «Конфликты». Обучающиеся материалы по сервису <http://www.wordle.net> размещены на странице Сервисы. Ссылку на созданное облако обучающиеся размещают в личном дневнике.

Третий этап называется «Командная работа и лидерство». Приводится небольшой теоретический материал по мотивации и лидерству в команде. Обучающиеся смотрят мультфильмы, показывающие, что значит лидер в команде. Предлагается выполнить задание на совместную деятельность. Обучающиеся объединяются в команды по 3-4 человека. Выбирают Интернет-сервис, позволяющий организовать совместную деятельность. Рекомендуется использовать on-line доски. На этой доске нужно назвать качества лидера 21 века, обосновать свой выбор. Предлагается добавить на доску изображения, видеоролики, цитаты, какие-то факты и пр. При этом обязательно соблюдение авторских прав.

Четвертый этап носит название «Искусство делового общения». На странице квеста подчеркивается, что общение почти всегда включает в себя элемент психологического воздействия. Очень важными навыками делового общения являются навыки составления деловых писем, отчетов. Предлагается воспользоваться рекомендациями, приведенными в ресурсах и составить деловое письмо директору колледжа об участии в веб-квесте. Письмо нужно разместить на Google-диске и ссылку на Google-документ поместить в личный дневник. На странице «Сервисы» имеется информация о работе с Google-документами.

Последний пятый этап (вечер) посвящен проблеме Интернет-общения. Преподаватель акцентирует внимание обучающихся на том, что человеческое общение, имеющее место в реальной жизни, задействует целый комплекс сфер: информационную, эмоциональную, нередко тактильную и др. В сетевом общении единственным оказывается информационный компонент общения. Сетевой диалог по сути своей оказывается содержательно более насыщенным, емким, но при этом менее эмоциональным. Обучающимся предлагается подготовить эссе «Моя сетевая культура». Эссе размещается на Google-диске и ссылку на Google-документ обучающиеся помещают в личный дневник.

Для каждого задания приведены критерии оценивания. Они размещены на странице «Критерии оценивания». На странице «Журнал» выставляются баллы за каждый этап.

При выполнении заданий рассмотренного квеста у участников развиваются умения целенаправленно искать и использовать информационные ресурсы; использовать информацию с учетом этических и правовых норм; создавать информационные ресурсы разного типа; соблюдать информационную гигиену и правила информационной безопасности.

Второй пример – веб-квест «Территория художественных промыслов Нижегородской области» (<https://clck.ru/GbdmL>). Данный квест-путешествие предлагается совершить ученикам 6-7 классов, изучающим курс «Технология». Квест может быть полезным и интересным всем тем, кто интересуется историей родного края, национальными традициями и народными ремеслах.

Веб-квест состоит из трех страниц: главная, online-сервисы и ресурсы. Страница «Главная» содержит вступительное слово, объяснение смысла квеста и правила прохождения. Перед выполнением заданий, участникам предлагается небольшая разминка в виде задания, подготовленного с помощью сервиса <https://learningapps.org>. Затем участники квеста «перемещаются» в небольшой старинный городок Семенов. Здесь им предлагается посмотреть видеосторию русской матрешки, а затем применить приобретенные знания, сыграв в игру «Кто хочет стать миллионером?», созданную также с помощью <https://learningapps.org>.

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

И в данном квесте у обучающихся формируются элементы информационной культуры: умения определять необходимые ключевые поисковые слова и запросы; осуществлять взаимодействие с электронными поисковыми системами, словарями; умения проверять достоверность информации, находить в тексте требуемую информацию; структурировать текст.

Оба рассмотренных квеста становились победителями Всероссийского конкурса образовательных веб-квестов «Научный поиск», проводимого на базе Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета. Следует обратить внимание, что конкурс проводится как среди педагогов, так и среди обучающихся. Конкурс помогает организаторам выявить креативных, инициативных и стремящихся к самообразованию школьников, студентов, учителей и преподавателей средних и высших учебных заведений и обеспечить условия для их развития, а также обобщить передовой педагогический опыт по приобретению школьников, студентов, учителей и преподавателей средних и высших учебных заведений к самостоятельной разработке современных образовательных технологий и средств [12].

Обратим внимание на квесты, подготовленные студентами Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина. Тематический квест «Управление проектами» (<https://dimonmir9.wixsite.com/questist>) разработан студентами первого курса для поддержки темы «Основы тайм-менеджмента» в рамках дисциплины «Стратегии личностно-профессионального развития обучающегося», который изучается всеми студентами первого курса Мининского университета. Кроме знакомства с различными Интернет-ресурсами по теме тайм-менеджмента, овладения навыками рационального использования времени, участники квеста осваивают различные сетевые сервисы для выполнения SWOT-анализа, построения диаграмм Ганта и другие сервисы управления проектами.

Веб-квест студентов второго курса Мининского университета (<https://goo-gl.ru/5fdf>) был посвящен защите от киберпреступлений, методам шифрования информации. Для квеста студенты создали Google-сайт, страницы которого открывались последовательно после выполнения очередного этапа и нахождения шифра. В результате прохождения веб-квеста участники расшифровали досье преступника; провели интересно время, изучив и использовав различные методы шифрования такие как: Азбука Морзе, ROT1, двоичный и десятичные коды, шифр Цезаря и т.д.; самостоятельно освоили Интернет-сервисы. А также развили умения поиска и анализа информации, работы в команде, самостоятельного освоения современных сетевых технологий.

Выводы. Веб-квесты предоставляют большие возможности для формирования информационной культуры обучающихся. Главная их ценность заключается в том, что они влияют на познавательную активность обучающихся; учат грамотному поиску, отбору и анализу информации; формируют критическое мышление; развивают умения оценивать достоверность, полноту полученной информации; умения представлять информацию в различных видах; умения этичного и безопасного поведения в сети Интернет.

Литература:

1. Гордеев К.С., Жидков А.А., Слюзнева К.В., Закунова Е.Д., Анисимова А.Е. Образовательный веб-квест как педагогическая технология // Современные научные исследования и инновации. 2018. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2018/12/88151>
2. Груздева М.Л., Тукунова Н.И. Современные концепции формирования информационной культуры: сравнительный анализ // Вестник Мининского университета. 2015. № 4 (12). С. 13.
3. Дедова О.Ю. и др. Реализация образовательной модели «1 ученик: 1 компьютер» в условиях внедрения ФГОС: методическое пособие. 2014. Н. Новгород. НИРО.
4. Иванова С.М. Оценка достоверности информации, найденной в сети Интернет // Наука, образование, культура. 2015. № 4. С. 54-60.
5. Клепиков В.Б., Канынина Т.И. Формирование информационной культуры педагога в условиях современного информационного пространства. // В сборнике «Цифровая педагогика в системе современного образования». Сборник статей по материалам открытой Всероссийской научно-практической Интернет конференции. Н. Новгород. НГПУ им. К. Минина. 2018. С. 54-58.
6. Круподерова Е.П. Организация проектной деятельности с помощью современных сетевых технологий // Информатика и образование. 2012. № 1 (230). С. 50-52.
7. Круподерова Е.П. Проектная деятельность в модели «1 ученик: 1 компьютер» // Информатика в школе. 2014. № 6 (99). С. 29-31.
8. Круподерова Е.П., Белова Т.А. ИКТ-инструменты как технологическая основа реализации инновационных образовательных моделей. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-4. С. 229-232.
9. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р., Кадиленко Н.С. ИКТ-инструменты для реализации смешанного обучения в условиях предметной цифровой среды. // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-1. С. 179-182.
10. Круподерова К.Р., Бездетко К.А., Егорова Т.А. Использование образовательной модели «перевернутое обучение» на уроках технологии // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 177-181.
11. Круподерова К.Р., Попенко Н.В., Попенко С.Д. Формирование информационной культуры обучающихся средствами сетевой проектной деятельности. // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-4. С. 147-150.
12. Миронова С.В., Напалков С.В., Нестерова Л.Ю. О развивающих возможностях образовательных Web-квестов // Сборник статей участников международной научно-практической конференции. Арзамас. Арзамасский филиал ННГУ. 2018. С. 96-100.
13. Юдина И.А. Конструирование урока в модели «обучение вне стен классной комнаты». // Ученые записки ИСГЗ. 2015. № 1. С. 603-607.

14. Samerkhanova E.K., Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Bakhtiyarova L.N., Ponachugin A.V., Kanyanina T.I. Implementation of the competence approach with the help of network project activities // Opcion. 2019. T. 35. № Special Issue 19. С. 591-616.

Педагогика

УДК:37.02

старший преподаватель Круподерова Климента Руслановна

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

студентка Гордеева Елена Андреевна

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

студентка Пичужкина Дарья Юрьевна

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. В статье рассматриваются дидактические возможности информационно-коммуникационных технологий для организации внеурочной деятельности обучающихся с целью их профилизации. Продемонстрированы эти возможности на примере конкретных проектов, олимпиад, конкурсов, проводимых преподавателями Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина и волонтерами центра проекта Microsoft «Твой курс: ИТ для молодежи».

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, внеурочная деятельность, профориентационная деятельность, Интернет-проект, сервисы Веб 2.0.

Annotation. The article discusses the didactic capabilities of information and communication technologies for organizing extracurricular activities of students with a view to their profiling. These opportunities are demonstrated on the example of specific projects, competitions, contests conducted by teachers of the Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University and volunteers of the Microsoft project center “Your Course: IT for Youth”.

Keywords: information and communication technologies, extracurricular activities, career counseling activities, Internet project, Web 2.0 services.

Введение. Дидактические возможности информационно-коммуникационных технологий для организации внеурочной деятельности обучающихся подробно рассматриваются авторами учебника [1]. Отмечается, что ключевыми вопросами организации внеурочной деятельности с использованием средств ИКТ являются: реализация деятельностного подхода во внеурочной деятельности с использованием средств ИКТ; организационное сопровождение внеурочной деятельности средствами ИКТ; инновационные формы организации внеурочной деятельности на основе ИКТ; ресурсное обеспечение внеурочной деятельности; ИКТ во внеурочной деятельности как средство ранней профилизации обучающихся.

Использованию ИКТ в патриотическом воспитании обучающихся посвящена статья [7], в общекультурном развитии личности – статья [5], для формирования информационной культуры – статья [6].

Говоря о различных вариантах применения ИКТ во внеурочной деятельности, следует обратить внимание на возможность ранней профилизации обучающихся в различных областях (журналистика, конструирование, дизайн, и т.п.), и, безусловно, в IT-сфере.

В последнее время все чаще поднимаются вопросы, связанные с проблемами подготовки IT-специалистов. Проблема IT-образования становится настолько острой, что влияет на развитие отрасли в целом. Рынок рабочей силы в этом секторе испытывает постоянный и все нарастающий дефицит кадров.

Автор статьи [3] отмечает, что согласно результатам исследования, проведенного Фондом развития интернет-инициатив, «через 10 лет российская экономика будет дополнительно нуждаться в двух миллионах IT-специалистов. Причем это касается не только разработчиков программного обеспечения, но и аналитиков, дизайнеров, системных администраторов, специалистов по базам данных, менеджеров продуктов... Как утолить кадровый голод? Для этого вузам и ссузам уже сейчас нужно дополнительно набирать по 40 тысяч студентов-айтишников ежегодно».

И школам, и вузам необходимо вести постоянную работу по профориентации школьников. Процесс профориентационной работы, популяризации IT-специальностей должен носить практико-ориентированную направленность, связанную с включением обучающихся в активную деятельность, ключевой задачей которой должна стать пропедевтика профессиональных знаний в различных секторах IT-индустрии.

В Нижегородском государственном педагогическом университете имени Козьмы Минина активная профориентационная деятельность по привлечению молодежи в IT-сферу ведется в рамках центра проекта Microsoft «Твой курс: ИТ для молодежи» [8].

Цель статьи – обосновать дидактические возможности информационно-коммуникационных технологий для организации внеурочной деятельности обучающихся с целью их профилизации, продемонстрировать эти возможности на примере конкретных проектов, олимпиад, конкурсов.

Изложение основного материала статьи. Для привлечения абитуриентов на IT-направления подготовки кафедра прикладной информатики и информационных технологий в образовании НГПУ им. К. Минина использует как традиционные формы профориентационной деятельности (дни открытых дверей, олимпиады, каникулярные школы, встречи на базе образовательных организаций), так и инновационные формы такой деятельности. Это дистанционные олимпиады, сетевые проекты, мастер-классы силами студентов, специальные акции.

Хорошо зарекомендовавшей себя формой являются обучающие олимпиады по сервисам Веб 2.0 для школьников. Участники олимпиады знакомятся с облачными сервисами, технологией вики; коллективно работают с Google-картами, фото- и видео-сервисами; учатся совместно редактировать документы, карты знаний, ленты времени и презентации. Все олимпиады проводятся на вики-сайте университета: <http://wiki.mininuniver.ru>.

В таблице представлены олимпиады разных лет, продемонстрирована организация исследовательской деятельности участников, использование различных Интернет-сервисов.

Название олимпиады	Организация исследовательской деятельности с использованием Интернет-сервисов
В Нижний Новгород – это значит домой (http://goo.gl/4qm80)	Этапы олимпиады: – «Пройдись по тихим школьным этажам...» (оформление страницы команды на http://wiki.mininuniver.ru) – «Вот эта улица, вот этот дом...» (совместная работа с Google-картой) – «Славься Отечество наше свободное!» (on-line визуализация событий, значимых в истории Нижнего Новгорода) – «На Волге широкой, на стрелке далекой...» (создание авторских фото и видео-альбомов) – «Давай пожмем друг другу руки...» (создание совместных on-line презентаций)
Славься, Отечество наше свободное! (http://goo.gl/L4Oqu)	Этапы олимпиады: – «С чего начинается Родина?» (создание Google-сайта команды) – «Пойдёмтеко мы сражаться, за матушку, за родную землю, за родную землю, за славный город Москву» (размещение на совместной Google-карте памятных мест, связанных с Нижегородским ополчением) – «Недаром помнит вся Россия про день Бородина» (on-line визуализация событий Бородинского сражения с помощью лент времени, причинно-следственных карт, SWOT-анализа результатов сражения и др.) – «Красуйся, град Петров, и стой неколебимо, как Россия» (собираение пазлов памятников Санкт-Петербурга и создание совместной on-line презентации) – «Слух обо мне пройдет по всей Руси великой» (размещение на совместной on-line интерактивной доске информации об одном из великих деятелей России, у которого юбилейная дата)
Поклонимся великим тем годам (http://goo.gl/EuPo9)	Этапы олимпиады: – «Мы этой памяти верны» (оформление страницы команды на вики-сайте университета) – «Мы помним» (на сайте Летописи.ру в проекте «Мы помним» размещение статей о героях Великой Отечественной войны) – «Никто не забыт, ничто не забыто» (создание on-line презентации, рассказывающей о подвиге участников блокады Ленинграда) – «Не забывай те грозные года, когда кипела волжская вода» (on-line визуализация событий Сталинградской битвы с помощью лент времени, ментальных карт, инфографики) – «Потому она и дорога, насмерть прикипевшая к России Курская великая дуга...» (создание плейкаста о событиях или героях Курской битвы)
IT-марафон (http://goo.gl/jxcyCT)	Этапы олимпиады: – «Мы выбираем IT!» (оформление страницы команды на вики-сайте университета, размещение метки команды на совместной Google-карте) – «Я б в ITшники пошел, пусть меня научат» (представление с помощью on-line ментальной карты одной из IT-профессий) – «Юбилей Рунета» (создание on-line презентации, посвященной лучшим сайтам Нижегородской области) – «История IT в лицах» (собираение пазлов из фотографий выдающихся IT персон, размещение информации о них в совместной on-line презентации) – «IT-гимн» (написание синквейнов и размещение их на на совместной on-line интерактивной доске)
Страна читателей» (https://goo.gl/6bghoL)	Этапы олимпиады: – «Мы – читатели!!!» (оформление страницы команды на вики-сайте университета, создание коллективной on-line презентации, рассказывающей о любимых книгах участников команды) – «Исследуем творчество писателей с помощью сервисов Веб 2.0» (собираение пазлов из портретов писателей, размещение на Google-карте мест, связанных с этим писателем, создание ментальной карты, представляющей биографию и творчество данной личности) – «Вспомним всех поименно» (создание видеоролика, где участники должны были прочитать какое-либо стихотворение военных лет на фоне памятника героям войны в своем населенном пункте, размещение его на YouTube, создание плейкаста со стихотворением военных лет, используя фотографии ветеранов из школьных музеев) – «Литература в музыке и живописи; музыка и живопись в литературе» (создание on-line интерактивной доски по теме этапа)

Обучающие олимпиады для школьников Нижегородской области являются примером проектной деятельности будущих абитуриентов, в которых формируются такие качества, как умение проявлять инициативу, работать в команде, выполнять самооценку своей работы, осваивать новые Интернет-сервисы, готовность и способность творчески мыслить, находить нестандартные решения. При этом студенты университета выступают совместно с преподавателями организаторами олимпиады, членами жюри.

Большую профориентационную работу по привлечению молодежи в IT-сферу ведут волонтеры центра проекта Microsoft «Твой курс: IT для молодежи». Сегодня термин «волонтерство» рассматривается как форма гражданского участия в общественно полезных делах. Н.В. Тарасова в [9] подчеркивает, что волонтерская

деятельность в настоящее время может выступить той действенной формой социализации молодежи, которая обеспечит противопоставление потребительской психологии и соответствующим ей моделям поведения. А в случае центра «Твой курс: IT для молодежи» речь еще идет и о мотивации студентов-волонтеров и школьников к освоению различных новых информационных технологий.

Волонтерская деятельность студентов заключается в участии в днях открытых дверей в качестве ассистентов тренеров во время всевозможных мастер-классов, проведении профориентационных тренингов на базе школ, участии в организации и проведении сетевых мероприятий для школьников.

Во время проведения основного профориентационного тренинга проекта «Я специалист будущего» волонтеры помогают школьникам лучше понять, чем занимаются специалисты IT-сферы, знакомят с известными личностями в области IT, с различными профессиями, мотивируют к выбору будущей профессии в пользу IT.

Кроме проведения профориентационных тренингов на базе школ и во время дней открытых дверей, в университете эффективной формой мотивации старшеклассников на приобщение к миру IT-технологий являются сетевые проекты для школьников, которые проводят студенты-волонтеры. При этом участникам предлагается интересное содержание заданий, требующих продуманного использования сетевых сервисов. Пример – сетевой проект «Выходи в Интернет», который полностью разработали и провели первокурсники для обучающихся старших классов Нижегородской области в 2018 г. Организаторы проекта предложили школьникам вместе выйти Интернет, чтобы повысить уровень информационной и общей культуры, воспользоваться возможностями Интернета для получения новых знаний и необходимых ИКТ-навыков, сформировать навыки отбора качественных Интернет-ресурсов, этичного и безопасного поведения в Интернет. Другие примеры сетевой проектной деятельности представлены в учебно-методических пособиях [2, 4].

Серьезной задачей является привлечение в IT-сферу девушек. Волонтерами центра проекта «Твой курс: IT для молодежи» проведена акция «Digigirlz». Многие уверены, что в IT-сферу должны идти только мужчины. Этот стереотип волонтеры разведали на мастер-классе для старшеклассниц, напомнив, что с середины 19 века великие женщины-изобретательницы вносили важный вклад в развитие компьютерных технологий и математики, а в наше время стали покорять и бизнес высоты, занимая ключевые посты в крупнейших IT-компаниях. Закончилось мероприятие в компьютерном классе, где девочки поработали с различными онлайн тренажерами.

Сегодня волонтеры центра проекта «Твой курс: IT для молодежи» разрабатывают для школьников несколько мастер-классов по 3D - моделированию, созданию сайтов, программированию на языке C#. Целью этих мастер-классов является ориентирование молодежи на использование информационных технологий для дальнейшего развития личных и профессиональных качеств в IT-сфере, привлечение абитуриентов на IT – направления Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

В год 75-летия победы в Великой Отечественной войны волонтеры центра поставили задачу активизировать деятельность по привлечению школьников в проект «Мы помним», который с 2007 года ведется на страницах <http://letopisi.org>. Интернет-проект «Мы помним» посвящен участникам Великой Отечественной войны 1941-45 гг., тем, кто с оружием в руках отстоял независимость нашей Родины, тем, кто самоотверженно трудился в тылу.

Ежегодно проект «Мы помним» стартует в конце мая и завершается подведением итогов ко дню Победы в следующем году. За 12 лет в проекте приняли участие более 1200 школьников, студентов и педагогов. Создано более 1000 вики-статей. Большое количество статей подготовлено нижегородскими учениками, студентами, педагогами. Вики-страница проекта в 2019-2020 году: http://letopisi.org/index.php/Мы_помним_Проект-2019-2020.

Волонтеры центра проекта «Твой курс: IT для молодежи» приняли решение викифицировать старые статьи проекта, добавить в них категории, связаться с авторами статей в случае необходимости корректировки, а также привлечь новых участников проекта, самим написать статьи о своих родных-участниках войны.

Выводы. На примерах обучающих олимпиад по сервисам Веб 2.0, сетевых проектов, работы волонтеров центра проекта «Твой курс: IT для молодежи» мы показали возможности внеурочной деятельности обучающихся для мотивации молодежи к освоению современных информационных технологий, профилизации школьников. Другими способами профилизации могут быть: кружковая работа в области программирования, моделирования, веб-дизайна, мобильных технологий; работа различных IT-клубов, встречи с успешными выпускниками и т.п.

Литература:

1. Брыксина О.Ф., Пономарева Е.А., Солина М.Н. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Учебник. М.: ИНФРА-М. 2018. 529 с.
2. Канянина Т.И., Круподерова Е.П., Степанова С.Ю. Интернет-проект: от идеи до реализации // Методическое пособие. Нижний Новгород. 2017.
3. Колесникова К. России может не хватить 2 миллионов IT-специалистов // Российская газета. 2018. № 26 (7489).
4. Круподерова Е.П. Социальные сетевые сервисы в проектной деятельности обучающихся. Учебно-методическое пособие. 2016.
5. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Обучающая олимпиада по сервисам Веб 2.0 «Страна читателей» // Информатика в школе. 2015. № 5 (108).
6. Круподерова К.Р., Попенко С.Д. Формирование информационной культуры обучающихся в рамках проектной деятельности // В сборнике «Информационные технологии в организации единого образовательного пространства». Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2017. С. 123-128.
7. Круподерова К.Р. Патриотическое воспитание молодежи через сетевую проектную деятельность // Вестник Мининского университета. 2014. №1 (5). С. 19.
8. Круподерова К.Р., Калинин Т.И. Задачи центра «Твой курс: IT для молодежи» к мотивации школьников к выбору IT сферы. // Мир компьютерных технологий: сборник статей по материалам

Региональной студенческой научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. Нижний Новгород. 2015. С. 88-91.

9. Тарасова Н.В. Волонтерская деятельность как историко-педагогический феномен. // Педагогическое образование в России. 2012. № 4. С. 46-51.

Педагогика

УДК 372. 811.1

кандидат педагогических наук, доцент Крылова Алла Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева-КАИ» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Лаптева Елена Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева-КАИ» (г. Казань);

кандидат педагогических наук, доцент Айтуганова Жанна Илевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный энергетический университет» (г. Казань)

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ У МАГИСТРОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Статья рассматривает проблемы формирования компетенций по иностранному языку на этапе обучения в магистратуре технического вуза и пути повышения эффективности формирования данных компетенций. Проведен анализ условий обучения иностранному языку профессиональной направленности на данной ступени обучения и анализ языковой подготовки с точки зрения формирования как «hard skills», так и «soft skills», даны практические рекомендации по организации обучения с применением практико-ориентированных подходов, в том числе с применением средств электронного обучения.

Ключевые слова: профессиональный иностранный язык, технический английский, иностранный язык в магистратуре, универсальные компетенции, коммуникативная компетенция, «жесткие» навыки, «мягкие» навыки, электронное обучение.

Annotation. The article considers the problems of developing foreign language competencies at the stage of studying at a Master's degree course at Technical University and the ways of increasing the effectiveness of developing these competencies. It gives the analysis of specific conditions for teaching a foreign language for Special Purposes at this stage of training, the analysis of language training in terms of the developing both hard skills and soft skills, provides practical recommendations on the organization of training using practice-oriented approaches, including e-learning.

Keywords: professional foreign language, technical English, a foreign language for a Master's degree course, universal competencies, communicative competence, "hard" skills, "soft" skills, e-learning.

Введение. Обучение иностранному языку в техническом вузе является неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалиста на всех этапах и ступенях его обучения, в том числе, на ступени обучения в магистратуре и носит профессионально ориентированный характер, что часто отражается и в самом названии дисциплины «Иностранный язык профессиональной направленности» или «Иностранный язык как профессиональный». Однако подготовка на данной ступени обучения имеет ряд своих особенностей, которые необходимо учитывать как при разработке содержания, так и методов и подходов к обучению иностранному языку. Поэтому целью данной статьи является показать возможные пути повышения эффективности формирования универсальных компетенций при обучении иностранному языку в магистратуре, с учетом особенностей и целей обучения на данной ступени образования.

Изложение основного материала статьи. В техническом вузе одна или несколько дисциплин языкового цикла входят в обязательную часть программы магистратуры и являются одними из дисциплин, обеспечивающими формирование универсальных компетенций (УК), закрепленных в новых Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО 3++) [6].

Так, универсальная компетенция, отнесенная к категории «Коммуникация» звучит как способность «применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия» [6, с. 7]. Еще одной универсальной компетенцией, отнесенной теперь уже к категории «Межкультурное взаимодействие» относится способность «анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия» [там же]. Как видим, обе компетенции имеют общее ключевое понятие «взаимодействие» или, другими словами, «коммуникация», «общение». Изучение иностранного языка на этапе обучения в магистратуре в рамках дисциплины «Иностранный язык профессиональной направленности» как раз и нацелено на формирование заданных компетенций.

Таким образом, в качестве конечной цели изучения иностранного языка в магистратуре может рассматриваться формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, уровень которой позволяет магистрантам использовать иностранный язык в будущей научно-исследовательской и профессиональной деятельности, а также в образовательной деятельности в процессе обучения в вузе.

Задачи обучения иностранному языку, сформулированные в работе Т.Ю. Поляковой, состоят в «последовательном овладении магистрантами составляющими профессиональной иноязычной компетенции (субкомпетенциями), межкультурной и другими экстралингвистическими компетенциями, обеспечивающими эффективность профессионального общения. В результате освоения программы магистрантами должны быть приобретены лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, стратегическая, социокультурная и социальная субкомпетенции» [5, с. 28].

Виды речевой деятельности или ситуации общения, как считает Т.Ю. Полякова, целесообразно представлять в порядке их приоритетности для будущей деятельности магистрантов, что позволит определять их количество в программе в зависимости от выделяемого количества зачетных единиц.

В качестве примеров автор приводит такие обязательные виды деятельности как написание статьи в отечественный журнал с аннотацией и выделением ключевых слов на английском языке, ситуации работы в библиотеке и сети Интернет по поиску, отбору и анализу извлекаемой информации, цитирования зарубежных источников и оформления библиографических списков. Такие ситуации должны быть обязательными для включения в программы неязыковых вузов. В то же время ситуация написания статьи в зарубежный журнал, требующая подготовки всего текста статьи на иностранном языке, или ситуации слушания и конспектирования лекций, читаемых на иностранном языке могут быть включены в программу только при организации дополнительного обучения в условиях достаточного количества часов или высокого уровня начальной подготовки магистрантов [5].

Достижение конечной цели обучения предполагает развитие умений и навыков иноязычного профессионально ориентированного общения во всех видах речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо). При этом акцент делается на расширение объема продуктивного и рецептивного лексического минимума за счет лексических средств, обслуживающих новые темы, проблемы и ситуации профессионального общения; на формирование терминологического аппарата в рамках обозначенной профессиональной тематики.

На сегодняшний день обучение иностранному языку в магистратуре имеет ряд нерешенных проблем. Во-первых, это отсутствие примерных рабочих программ; во-вторых, особенности условий обучения магистрантов в вузе. К основным особенностям условий обучения и формирования компетенций в магистратуре мы относим, прежде всего, следующие:

- 1) вынужденный двухлетний перерыв после завершения курса иностранного языка на ступени бакалавриата, несмотря на заявленный принцип непрерывности;
- 2) меньшее, по сравнению с бакалавриатом, количество часов аудиторных занятий;
- 3) занятия, преимущественно, в вечернее время;
- 4) занятость студентов на предприятиях.

В то же время, еще одной проблемой остается выбор подходов, методов и путей обучения. Если данная проблема в той или иной степени решена в отношении бакалавров, то обучение магистров профессионально-направленному языку часто сводится исключительно к работе над переводом научных статей по специальности, хотя очевидно, что сегодня такой вид деятельности уже не является актуальным в прежнем виде. Наличие современных и легкодоступных электронных переводчиков различных видов сводят на «нет» работу студента, не оказывая должного влияния на формирование заданных компетенций. Таким образом, такие виды деятельности как чисто переводы научных статей уже не являются актуальными и требуют совершенно других подходов к обучению.

В условиях отсутствия примерной программы по иностранному языку при определении целей, задач и содержания обучения мы исходим из анализа прагматических потребностей магистрантов, анализа сфер применения ими иностранного языка, и на его основе выделяем ситуации устного и письменного общения, а также необходимые им умения и навыки в различных видах речевой деятельности. В соответствии с технологией диверсификации профессиональной подготовки иноязычные коммуникативные потребности магистров определяются условиями использования иностранного языка, прежде всего в научно-исследовательской и профессиональной деятельности [5].

Формирование компетенций, связанных с изучением иностранного языка профессиональной направленности в магистратуре, можно рассмотреть и с точки зрения формирования так называемых *hard skills* – (англ. «жесткие» навыки) и *soft skills* – (англ. «мягкие» навыки). Американские термины, изначально используемые в основном в сфере бизнеса, перешли сегодня и в сферу высшего образования. Вопрос, нужны ли инженеру «*soft skills*» и какие именно, стоит сегодня как перед крупными компаниями, так и перед вузами, готовящими специалистов для этих компаний. Каждый автор рассматривает и определяет понятие «*soft skills*» и «*hard skills*» по-своему. Но все определения между собой частично взаимосвязаны, некоторые из них переплетаются друг с другом [2].

Так, под термином «*hard skills*» обычно понимаются профессиональные навыки, которым можно научить и которые можно измерить, например, с помощью экзамена. Под термином «*soft skills*» понимаются универсальные компетенции, которые сложнее измерить количественными показателями, они зависят от характера человека и приобретаются личным опытом. К ним относят, например, коммуникативные навыки, которые необходимы для успешной работы в профессиональной деятельности [2]. В то же время, исследователи проводят разграничение между *hard*-дисциплинами и *soft*-дисциплинами. Так, большинство авторов в качестве классического примера «*hard skills*» приводят владение иностранным языком [3]. Однако, мы считаем, что формирование навыков иноязычной коммуникации можно смело отнести к обеим категориям. Так, например, понимание принципов межкультурного общения и деловой переписки относят к «мягким» или «гибким» навыкам. С другой стороны, он успешно формируется в ходе изучения дисциплины «Иностранный язык профессиональной направленности» и может быть наглядно продемонстрирован. С этой точки зрения дисциплина «Иностранный язык профессиональной направленности» может быть рассмотрена как универсальная для формирования обеих категорий.

Особенностью коммуникативных потребностей магистрантов является то, что навыки и умения, сформированные в процессе изучения иностранного языка, могут быть применены ими уже в процессе обучения в вузе на этапе выполнения учебной научно-исследовательской работы, которая оформляется в форме магистерской диссертации.

Правильно организованное обучение способствует возникновению у студента потребности в овладении иностранным языком и рассмотрению его как средства изучения специальности, позволяет совершенствоваться студенту в учебной и профессиональной деятельности, обеспечивает более сложное, чем прежде содержание профессиональной деятельности, совершенствует ее структуру, обогащает личностную мотивационную составляющую содержания труда.

Как отмечает Ф.Б. Абаева, «необходима актуализация и конкретизация цели практико-ориентированного подхода к обучению иностранному языку, которая учитывала бы направленность обучающегося на готовность к профессионально-ориентированному общению в сфере своей будущей профессиональной

деятельности и акцентировала бы внимание именно на профессионально-деловой составляющей иноязычного обучения магистранта» [1, с. 58].

Особая роль в профессиональной подготовке и организации обучения магистрантов отводится самостоятельной работе. Она направлена не только на формирование коммуникативных навыков и умений, но и на повышение уровня учебной автономии, предполагающей создание собственных речевых продуктов, создавая условия для развития активности личности, ее творческих способностей, готовности к использованию иностранного языка в профессиональной деятельности. Управление самостоятельной работой предусматривает как организацию самостоятельной работы магистрантов по овладению языковыми и речевыми навыками и умениями, так и широкое использование проектных технологий [5].

Исходя из необходимости формирования указанных выше компетенций, в рабочих программах дисциплины «Иностранный язык профессиональной направленности», нами были выделены два основных модуля (раздела) дисциплины: Раздел 1 – «Основы языка специальности: терминологический аппарат, лексико-грамматические особенности»; Раздел 2 – «Язык учебно-научной сферы общения».

Темы первого раздела направлены на формирование, прежде всего, лингвистической и социолингвистической субкомпетенций. Это предполагает овладение обучающимися общенаучной лексикой и специальной терминологией, относящейся к конкретной области знания, а также приобретение слушателями способности определять и употреблять адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели, ситуации и статуса участников межкультурного общения, в первую очередь, в процессе научно-исследовательской деятельности.

Говоря о языке специальности именно для технических направлений, мы считаем важным изучение лексико-грамматических особенностей языка специальности, рассматривая, например, такие явления как особенности выражения причинно-следственных связей на иностранном языке, в том числе законов и принципов; особенности и способы описания процесса, действия, эксперимента.

Изучение тем первого раздела построено с учетом основных дидактических принципов и осуществляется, начиная с усвоения типичных конструкций в предлагаемых примерах, их отработке на ряде профессионально-направленных упражнений, а затем уже самостоятельного анализа переводимых научных статей на предмет наличия этих явлений в оригинальных текстах. Таким образом, перевод научного технического текста из цели становится средством изучения иностранного языка, позволяя магистранту более осознанно подходить к работе с научным текстом, повышая тем самым как мотивацию, так и эффективность овладения данными навыками.

Темы второго раздела направлены на формирование дискурсивной, стратегической и социокультурной субкомпетенций. Это предусматривает приобретение способности понимать и строить целостные, связанные и логичные устные и письменные высказывания разных жанров, типичных для сферы научно-исследовательской деятельности, с учетом их лексических и грамматических особенностей; овладение вербальными и невербальными средствами устной и письменной коммуникации, типичными для процесса научно-исследовательской деятельности; приобретение магистрантами культурологических знаний об установках и нормах общения в странах изучаемого языка, а также представлений о профессиональной культуре в академической сфере общения.

Темы данного раздела рабочей программы дисциплины направлены на развитие навыков коммуникации в деловой и научной сферах общения. Они включают такие подтемы как деловая переписка, деловое интервью, презентация научного исследования. Именно при создании подобных речевых продуктов формируются такие составляющие как анализ и учет разнообразия культур в процессе межкультурного взаимодействия. В данном случае акцент опять переносится именно на деятельность и рассмотрение иностранного языка как средства решения поставленных задач.

Общеизвестно, что одним из значимых факторов, влияющих на качество формирования иноязычной компетенции на любом из его уровней, является частота использования иностранного языка. В условиях минимального живого общения магистранта с преподавателем, одним из путей решения данной проблемы является активное использование электронной образовательной среды, в нашем случае электронной образовательной платформы Blackboard. Особенности работы с привлечением электронных средств обучения были нами описаны ранее [4].

Необходимо еще раз подчеркнуть, что качественный электронный курс должен представлять собой четкую, логически выстроенную и методически обоснованную систему с систематизированной образовательной траекторией, имеющей начальную, промежуточную и конечную точки. Именно качество содержательного контента, выверенной последовательности представления материала, достаточного количества упражнений на его закрепление являются залогом получения результата. Если речь идет, как в нашем случае, о практическом курсе, необходимо наличие оптимального количества контрольных точек, направленных на организацию своевременного самоконтроля и на самокоррекцию.

Электронные курсы, созданные нами в поддержку дисциплин «Иностранный язык профессиональной направленности» и «Иностранный язык как профессиональный» для магистрантов, включают профессиональный контент, необходимый именно для групп заданных направлений. Возможность размещения необходимых учебных материалов, соответствующих конкретному профилю, полезных ссылок, видео и аудио материалов профессионального содержания, возможность создания и размещения собственных тестов, а также осуществления текущего контроля усвоения материала студентами в режиме online позволяет значительно расширить поле деятельности, как преподавателя, так и студента. Вместе с тем, перенос части учебного времени в online среду позволяет не только сократить время на проведение, например, аттестационного тестирования, но и выделить больше времени на живое общение в аудитории, что крайне важно при обучении языку. Использование электронных курсов дает возможность преподавателю варьировать содержание учебных материалов, сохраняя общие методические указания и рекомендации по выполнению заданий и изменяя вариативную профильную часть, что значительно экономит время при работе с группами различных направлений.

При разработке подобных курсов особый акцент делается на применение личностно-ориентированного и системно-деятельностного подходов, которые важны для формирования готовности обучающихся к саморазвитию, активной учебно-познавательной деятельности, а также построения образовательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей и условий обучения. Именно личностная заинтересованность и потребность имеют прямую связь с предполагаемыми результатами деятельности.

Говоря об изучении иностранного языка профессиональной направленности, личная заинтересованность может быть также обусловлена потребностью овладения им как орудием профессиональной деятельности, а также для профессионального общения в самом широком смысле слова [4].

В работе с магистрантами, где акцент сильно смещен в сторону самостоятельной работы, все преимущества привлечения электронных средств проявляются наиболее ярко. Возможность контролировать выполнение заданий в установленные сроки, увеличение контрольных точек, возможность дистанционного общения с преподавателем способствуют многократному увеличению частотности обращения магистранта к иностранному языку. Время, отведенное на аудиторное общение, может быть использовано более эффективно для осуществления очного контроля и оценки созданных речевых продуктов. Помимо этого аудиторные часы могут быть успешно использованы для моделирования ситуаций, например, проведения научной конференции, где магистранты представляют готовые доклады и презентации на иностранном языке. Такая организация обучения позволяет наиболее эффективно перераспределить рабочее время, данное как на аудиторную, так и на самостоятельную работу, повышая тем самым уровень формирования заданных компетенций.

Выводы. Эффективность формирования иноязычной коммуникативной компетенций при обучении иностранному языку в магистратуре может быть существенно увеличена за счет переноса акцента с чисто переводческой деятельности на выполнение более практико-ориентированных заданий, таких как функциональный анализ научно-технического текста, создание речевых продуктов для учебно-профессиональной сферы общения, а также за счет значительного увеличения частоты контролируемых заданий при активном использовании технологий электронного обучения.

Литература:

1. Абаева Ф.Б. Практико-ориентированный подход при обучении иностранному языку магистрантов - будущих педагогов. // Балтийский гуманитарный журнал. – 2015. - №4 (13). – С. 58-61.
2. Биккулова О.В. Что такое hard soft и skills? В чем разница? Что важнее? // ЦТР «Гуманитарные технологии». – 2019. – URL [https://proforientator.ru/publications/articles/chto-takoe-hard-i-soft-skills-v-chem-rznitsa-chto-vazhnee.html](https://proforientator.ru/publications/articles/chto-takoe-hard-i-soft-skills-v-chem-raznitsa-chto-vazhnee.html) (Дата обращения 15.01.2020)
3. Ивоина А.И., Чуланова О.Л., Давлетшина Ю.М. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников // Интернет-журнал «Наукоедение». - 2017. - Том 9, № 1 - URL <http://naukovedenie.ru/vol9-1.php> (Дата обращения 15.01.2020)
4. Крылова А.С., Лаптева Е.Ю. Проблемы создания и использования электронных курсов в обучении иностранному языку в техническом университете. // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. - 2019. - №2. – С. 45-48.
5. Полякова Т.Ю. Обучение иностранному языку в магистратуре инженерных направлений. // Вестник ФГОУ ВПО. – 2014. - №1. – С. 26-29.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 24.04.04 Авиастроение (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 5 февраля 2018г. №73). URL <http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25/51> (Дата обращения: 14.01.2020).

Педагогика

УДК 37

аспирант Кузнецикова Галина Борисовна

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящается проблеме профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе в современных условиях в процессе изучения дисциплин педагогического цикла. Автором проанализировано понятие правовой культуры будущего педагога, которая представляет собой категорию, характеризующую профессиональные качества будущего педагога с учетом специфики его профессиональной деятельности. В дисциплинах педагогического цикла содержатся большие возможности для формирования правовой культуры будущих педагогов во время практикумов по педагогическому мастерству и решению педагогических задач путем включения ценностных установок и норм в учебную деятельность студентов.

Ключевые слова: правовая культура, формирование правовой культуры, поликультурное пространство, дисциплины педагогического цикла, правовая компетентность, будущий педагог.

Annotation. The article is devoted to the problem of professional training of future teachers at the university in modern conditions in the process of studying the disciplines of the pedagogical cycle. The author analyzes the concept of the legal culture of the future teacher, which is a category that characterizes the professional qualities of the future teacher, taking into account the specifics of his professional activity. The disciplines of the pedagogical cycle contain great opportunities for the formation of the legal culture of future teachers during workshops on pedagogical mastery and solving pedagogical problems by incorporating value attitudes and norms into the educational activities of students.

Keywords: legal culture, formation of legal culture, multicultural space, disciplines of the pedagogical cycle, legal competence, future teacher.

Введение. Правовая культура – часть общей культуры общества или отдельной личности. «Культура – это огромное целостное явление, которое делает людей, населяющих определенное пространство, из просто населения – народом, нацией. В понятие культуры должны входить и всегда входили религия, наука, образование, нравственные и моральные нормы поведения людей и государства...». Это определение термина «культура» принадлежит великому ученому и общественному деятелю – Дмитрию Сергеевичу Лихачеву [5]. Культура как собирательное понятие имеет множество различных форм проявлений, сторон,

видов. В данном случае речь идет о такой её разновидности, как правовая культура, которая тесно связана с нравственной, духовной и другими видами культуры [1].

Изложение основного материала статьи. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» от 4 декабря 2015 года №1426 предписывает, что в результате освоения программы у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции [7]. Правовая культура будущих педагогов является и общекультурной компетенцией будущего педагога, и общепрофессиональной компетенцией и профессиональной компетенцией и представляет собой категорию, характеризующую профессиональные качества будущего педагога с учетом специфики его профессиональной деятельности. К элементам, входящим в состав понятия «правовая культура» будущих педагогов относятся: научное мировоззрение, толерантность, базовые правовые знания в различных отраслях права, умение использовать нормативно-правовые акты, регулирующие отношения в сфере образования, в том числе реализация образовательных программ в соответствии с требованиями образовательных стандартов.

Образование - значимая часть культуры общества и личности. Важнейшая функция образования состоит в передаче не только знаний, опыта и содержания культуры, но и ее смысла последующим поколениям. Поэтому педагогическое образование должно быть нацелено не только на подготовку будущих педагогов с глубокими предметными знаниями, но и устойчивым правосознанием и высокой правовой культурой. Будущий педагог должен быть подготовлен к творческому решению сложных воспитательных и социальных вопросов, быть грамотным в правовом отношении организатором учебного процесса. Уровень правовой культуры будущего педагога вуза определяется мерой включения ценностных установок и норм в любую деятельность педагога и степенью конкретного проявления правовой культуры в профессиональной деятельности. Проведенный анализ рабочих программ дисциплин педагогического цикла показал, что в них содержатся большие возможности для формирования правовой культуры будущих педагогов во время практикумов по педагогическому мастерству и решению педагогических задач. Педагогический потенциал дисциплин предметной подготовки в процессе формирования правовой культуры должен и может быть реализован в заданиях для самостоятельной работы студентов. На первое место в работе с будущими педагогами важно ставить вопросы не просто о развитии студента, а о стимулировании их саморазвития и формировании высокой мотивации к обучению [5].

14 апреля 2017 года в Калужском государственном университете состоялась международная научно-практическая конференция (вебинар) на тему: «Воспитание как фактор развития личности в современной России». Одно из направлений этой конференции было посвящено "Правовым аспектам воспитательного процесса в поликультурном пространстве". В статье, посвященной проблеме профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе в условиях реформирования системы высшего профессионального образования мы проанализировали пути формирования правовой культуры в поликультурном пространстве вуза [4].

Поликультурное пространство любого образовательного учреждения, в частности вуза, можно рассматривать как объективно существующую систему, способствующую формированию общечеловеческих ценностей посредством поликультурного образования. Кроме того, поликультурное пространство образовательного учреждения призвано учитывать условия социума и образовательной стратегии в конкретном регионе, особенности развития личности, ее культурные задатки для решения проблем вхождения будущего педагога в культуру посредством образования. Педагог, обладающий поликультурной компетентностью, воспринимает поликультурную среду своего региона как пространство для личности и профессиональной самореализации, что повышает его конкурентоспособность на рынке труда. По нашему мнению, повышение правовой культуры — это естественный процесс. Необходим системный подход к формированию правовой культуры студентов, эта задача должна решаться не отдельно, а в совокупности образовательных и воспитательных задач в течение всей учебы студента в вузе [6].

Основным условием самоопределения личности и сознательного регулирования своей жизнедеятельности является её социальная активность. Жизнедеятельность личности в обществе определяет ее статус и развитие. Каждая конкретная личность включается в различные социальные отношения в зависимости от её позиции в обществе, профессионального статуса, по мере своего участия в разных формах деятельности и общения. Личность будущего педагога формируется и создается теми общественными отношениями, в которые он вступает в процессе своей деятельности. Поэтому при изучении педагогических дисциплин необходимо поощрять сотрудничество и создавать условия для совместной работы студентов, проводить специальные занятия по социальным знаниям, вовлекать студентов в ролевые игры, в систему деятельности, которые реализуются полученными ими знаниями и умениями.

Выявляя и анализируя субъектный опыт студентов, опираясь на него при организации учебно-воспитательного процесса, сотрудничая со студентом в диалоге, преподаватель вместе с ними отбирает истинно научные сведения, не поддающиеся субъективному деформированию; поддерживает индивидуальную траекторию личного развития; прогнозирует интеллектуальный рост каждого студента; отслеживает направленность его профессионального развития [3].

В процессе нравственно-правового воспитания нельзя ограничиваться тем, чтобы будущие педагоги овладевали только знаниями права, морали и нравственного поведения, необходимо добиваться умения решать практические задачи нравственно-правового содержания.

Одной из актуальных тенденций современного развития образования является противоречие между фактическим, «знаниевым» характером учебного материала, его огромным объемом и нежеланием, невозможностью студентов усваивать этот материал. Вузы должны решать современные задачи образования, обеспечить адаптацию выпускника в постоянно меняющихся условиях, научить добывать новые знания, развивать у студентов средствами обучения интеллектуальные, коммуникативные и творческие умения [2]. С изменением задач изменяется и характер преподавания учебных дисциплин. Поэтому сегодня актуальны образовательные технологии, направленные на организацию деятельности студентов и на развитие через эту деятельность их умений, гражданских качеств. Известно, эффективное обучение может происходить только тогда, когда у студентов сформирована высокая мотивация к обучению. Есть несколько путей к формированию такой мотивации в учебном процессе. И одним их способов формирования мотивации к обучению является использование творческих технологий. В практической жизни уровень правовой культуры студентов отчетливо отражается в их эмоциях и чувствах, идеях и убеждениях, знаниях и поступках. Студенты испытывают эмоциональный подъем, выполняя задания творческого характера.

Эмоциональный настрой студентов при изучении нового материала будет способствовать тому, что они с энтузиазмом подключатся в будущем к демократическим преобразованиям в обществе. О правовой культуре у будущего педагога можно говорить, когда удастся сформировать общественно активную, инициативную, творческую личность. Активность студента – это результат его развития [1]. Современное образование переживает этап обновления, в том числе и законодательно, меняются способы регулирования прав и обязанностей работающих педагогов. Общество предъявляет огромные запросы к уровню их правовой компетентности, правовой культуры, однако практика подготовки учителя в данной сфере показывает непродуманность данной проблемы [10].

Анализ учебных планов направления «Педагогическое образование» показывает, что у будущих педагогов формируются всего лишь две компетенции:

ОК-7 – способность использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности.

ОПК-4 – готовность к профессиональной деятельности с нормативными правовыми актами в сфере образования [7].

Эти компетенции с трудом можно назвать правовыми, только в рамках специальных дисциплин и с малым количеством часов на изучение.

Выводы. Наблюдения за студентами в процессе решения педагогических ситуаций, показывают, что они недостаточно осведомлены о формах государственного управления образовательной организацией, у них не сформирована правовая культура взаимодействия с субъектами образовательного процесса. В тоже время законодательство в сфере образования, предписывают соблюдение педагогами нормативно-правовых актов, инструкций различного уровня в профессиональной деятельности, регулирующих, в том числе, организацию и проведение мероприятий за пределами территории образовательной организации, требований профессиональной этики, взаимодействие с родителями (законными представителями), другими педагогическими работниками и т.п.

Решение данной проблемы формирования правовой компетентности будущего педагога нам видится в использовании потенциала дисциплин психолого-педагогического цикла, например, таких, как «Педагогика», включающая такие разделы, как «Введение в педагогическую деятельность», «Общие основы педагогики», «Теория обучения», «Теория и методика воспитания», «Педагогические технологии», «Управление образовательными системами», «Психолого-педагогический практикум». По своим целям и содержанию данные дисциплины относятся к психолого-педагогическому блоку дисциплин и должны способствовать формированию правовой культуры у будущих педагогов. Приведем пример потенциала некоторых разделов дисциплины «Педагогика» в формировании правовой компетентности будущих педагогов, в частности, раздел «Управление образовательными системами» в том числе предполагает изучение способов научных подходов к организации управления образованием и управлением развитием образовательной организации, а также других правовых аспектах функционирования образовательной организации.

Дисциплина «Психолого-педагогический практикум» дает широкие возможности практической отработки навыков соблюдения правовых норм в процессе учебной и воспитательной работы, взаимодействия с родителями, различными социальными институтами и др.

Основу преподавания данных дисциплин составляют ориентированные на современную образовательную ситуацию технологии, методы и формы учебно-профессиональной деятельности. Все они обеспечивают деятельностный подход в подготовке будущих педагогов.

В Калужском государственном университете им. К.Э. Циолковского осуществляется балльно-рейтинговая система оценивания результатов обучения и студенты самостоятельно следят за системным овладением в том числе и правовыми компетенциями. Будущие педагоги изучают правовой статус КГУ, его управленческую структуру, анализируют современные подходы к аккредитации, лицензированию, аттестации образовательных организаций, формируют свою позицию в отношении нормативных документов по вопросам обучения и воспитания детей и молодежи, взаимодействия с субъектами образовательного процесса.

Литература:

1. Бондаревская А.И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов / Монография. – Ростов н/Д, «Булат», 2010.
2. Глузман Н.А., Горбунова Н.В. Профессионализм педагога: успешность и карьера - Москва, 2019.
3. Киндяшова А.С., Волкова Н.Р. Правовая компетентность как структурный элемент компетентности педагога // Современные проблемы науки и образования. - 2017. - №6. URL:<http://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=27117>
4. Кузнеценкова Г.Б. Формирование правовой культуры у будущих педагогов в системе поликультурного пространства вуза. Воспитание как фактор развития личности в современной России. Материалы Международной научно-практической конференции – вебинара. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2017 - 324 с.
5. Лихачев Д.С. Избранные труды по русской и мировой культуре. – СПб.: Изд-во СПбГУП, 2006. – 416 с.
6. Поликультурное образовательное пространство как педагогический феномен. Горшенина С.Н., Неясова И.А., Серикова Л.А. // Педагогика и методика преподавания. 2013. №6. С. 64.
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 4 декабря 2015 г. № 1426 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)”.
8. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (учитель, воспитатель) — Российская газета — <http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html>
9. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» — <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
10. 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.

УДК: 378.2

кандидат филологических наук, доцент Лобовская Татьяна Васильевна
 ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

ТАКСИСНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В КУРСЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Аннотация. Статья посвящена изучению студентами-филологами средств выражения таксисных отношений в английском языке в курсе теоретической грамматики. Английское причастие является одним из основных конструктивных элементов для построения предложений различных структурных типов. Несмотря на отсутствие парадигм категории времени, причастие передает отношения зависимого таксиса. В статье рассматриваются такие глагольные свойства причастия – как способность выражать отношения зависимого таксиса и вторичную предикацию.

Ключевые слова: причастие, зависимый таксис, вторичная предикация.

Annotation. The article is devoted to the study of the means of taxis relations in the English language in the course of the theory of grammar by students-philologists. The English participle is one of the main structural elements in the construction of sentences of various structural types. Despite the lack of paradigms of tense categories, participle conveys taxis relations. The article presents such verbal properties of the English participle as the ability to express the relations of dependent taxis and secondary predication.

Keywords: participle, the dependent taxis, secondary predication.

Введение. Как известно, в курсе «Теоретическая грамматика» студенты-филологи изучают грамматический строй английского языка как системы, части которой связаны определёнными взаимоотношениями различной степени сложности. Актуальность данного курса состоит в том, что он является базовой частью целостной системы лингвистического образования студентов.

Учитывая определённые сложности студентов-филологов в умении анализировать отношения зависимого таксиса в предложениях с причастным оборотом, преподавателю необходимо тщательно разрабатывать методику проведения занятий по теоретической грамматике английского языка. Целесообразно использовать эффективные принципы обучения с целью максимального усвоения учебного материала студентами.

Известно, что таксисные отношения имеют место в высказываниях, которые образуются в контекстах с причастными оборотами. Чтобы проанализировать наиболее типичные таксисные отношения, необходимо исследовать причастия на разных уровнях: семантическом, морфологическом и синтаксическом, а также учитывать положение причастия по отношению к основному действию. Функциональный аспект английского причастия предполагает отношения зависимого таксиса, т.е. различные типы отношений к независимому глаголу – одновременность, предшествование, прерывание, уступительную связь и т.д. Необходимо разграничивать понятия: «зависимый» и «независимый» таксис. Зависимый таксис предполагает временные отношения между действиями, одно из которых является основным, второе – второстепенным. Независимый таксис – это временные отношения между действиями, когда отсутствует градация основного и второстепенного действия.

Следует отметить недостаточное количество времени, выделенное для изучения данной темы. Поэтому целесообразно предложить студентам дополнительные задания для самостоятельной работы.

Изложение основного материала статьи. Данная статья посвящена изучению конструкций с причастием, которые, как известно, являются специальной синтаксической формой с категориальным значением зависимого таксиса. Таксис (от греч. taxis – строение, порядок, расположение) – языковая категория, характеризующая временные отношения между действиями: одновременность/неодновременность, прерывание, соотношение главного и сопутствующего действия (Ярцева, 1983: 503).

Впервые таксис был исследован Р.О. Якобсоном, который даёт этому понятию следующее определение: «таксис характеризует сообщаемый факт по отношению к другому сообщаемому факту и безотносительно к факту сообщения» (Якобсон, 1972: 101). По мнению А.В. Бондарко, таксис обозначает временное отношение между действиями в рамках целостного временного периода. Выражение таксиса связано с синтаксическими, морфологическими и лексическими средствами (Бондарко, 1984: 77).

Действие, выраженное причастной формой, может быть одновременным или предшествующим относительно основного действия, которое выражено финитной формой глагола. Следовательно, таксисные конструкции предполагают синтаксическую зависимость предикатов, один из которых выражает основное действие, другой – второстепенное. Известно, что конструкции с причастными формами подчинены основному глаголу.

В статье даётся определение наиболее типичным таксисным отношениям, которые представляют два действия, находящихся в пределах одного временного отрезка с одним подлежащим, а именно: отношения одновременности и разновременности.

Отношения одновременности представлены, как правило, причастием I, т.к. его категориальное значение – «процессность» и «незавершённость» действия. Данное обстоятельство способствует изображению действия как незаконченного, и, следовательно, передает отношения одновременности. Выражение отношения одновременности, в основном, характерно для причастия I, т.к. оно совпадает по времени с основным действием.

Например, you see
 you will see the boy crossing the street.
 you saw

Отношения разновременности характерны для контекстов с причастной формой, когда одно действие завершилось к наступлению другого. В основном, такие отношения представлены причастием II, категориальным значением которого, как известно, является «завершённость». Причастие настоящего времени редко передает значение разновременности. Это возможно, когда сема «завершённость»

нейтрализуется в контексте, лексико-семантическое значение которого представляет действия как разновременные.

Редкое употребление причастия I в высказываниях с отношениями разновременности неоднократно привлекало внимание лингвистов. Чтобы причастие I выражало предшествование, необходимы два условия: 1) причастие I должно быть образовано от предельных глаголов, выражающих действие настолько кратковременное, что различие одновременности/ разновременности практически малоощутимо: ... and Christian gathering her things led the way; ... then running to the dog he seized him by the collar (Пушина, 2001:76); 2) причастие I включается в обособленный временной оборот, обязательно, препозитивный по отношению к сказуемому, так что сама позиция подсказывает последовательность действий (Гулыга, Шендельс, 1969:57).

Иногда встречаются контексты, в которых причастие настоящего времени выражает предшествование, несмотря на то, что основное значение причастия – это выражение таксиса одновременности. Например: Signing the letter the manager told... причастие I signing выражает предшествование по отношению к действию, выраженному сказуемым told.

Что касается причастия II, то употребляясь в контексте, оно может выражать семантику одновременности или предшествования. Например: Once seen, it can never be forgotten... причастие II seen имеет значение предшествования.

Известно, что к глагольным свойствам причастных конструкций относится их способность выражать вторично-предикативные отношения. Они образуют собственные предикативные сочетания и представляют ситуации, определяющиеся предикатами. То обстоятельство, что временные характеристики глагола представлены в причастии в трансформированном виде, подчеркивает его зависимый характер. Следовательно, употребляясь в составе причастных оборотов, причастная форма является зависимым предикатом, вторичным по отношению к основному предикату, выраженному финитным глаголом (Лобовская, 2005: 27).

О глагольности причастия также свидетельствует общность его лексического значения и финитного глагола, идентичность моделей формообразования. Глагольность причастия проявляется в наличии категорий залога, вида и времени. Кроме того, причастные формы характеризуются наличием таких глагольных свойств, как: отношения зависимого таксиса и выражение вторичной предикации. Причастные конструкции возможно трансформировать в придаточные предложения. В качестве доказательства приведем следующие примеры: Pausing by the crock, I found myself once again in the company of the girl in the ringlets (Trevor, 1978:349) причастие pausing выражает зависимый таксис, т.е. одновременность с основным действием, представленным сказуемым found. Причастную конструкцию возможно трансформировать в придаточное предложение ... when I was pausing by the crock. В данном контексте причастный оборот находится в препозиции относительно основного действия. В следующем примере: Careful as he was, working at the very peak of his ability, he lost control at high speed (Bach, 1989:152) о глагольности причастия working свидетельствуют такие характеристики, как выражение зависимого таксиса, одновременности с действием сказуемого lost; и вторичная предикация. Причастную конструкцию возможно преобразовать в придаточное предложение.... when he was working/worked.

Употребление причастия с наречиями образа действия также свидетельствует о его глагольном характере. Особенно это очевидно в сочетаниях с наречиями в постпозиции. Например: «That's what I call a capital little dinner», he murmured, breathing pleasantly. Причастие breathing выражает зависимый таксис, одновременность со сказуемым murmured, в также существует возможность трансформации причастия в придаточное предложение: he was breathing/breathed.

Аналогичным образом глагольные свойства проявляются в следующем примере: Approaching noiselessly, she saw him behind his cottage...(Fitzgerald, 1989:321) причастие approaching имеет значение зависимого таксиса – одновременность с основным действием и выражает вторичную предикацию. Причастный оборот возможно преобразовать в придаточное предложение ... when she was approaching/approached.

В препозитивном положении причастие, сочетаясь с основным сказуемым, обозначает его признак, и также связано с подлежащим.

Как уже упоминалось ранее, причастие, выражая зависимый таксис и вторичную предикацию, реализует свои глагольные свойства. Данное обстоятельство позволяет некоторым авторам подчеркивать в причастии преобладание глагольных характеристик и, следовательно, относить его к глагольной парадигме (Лобовская, 2005:53). Особенно это очевидно на синтаксическом уровне, когда причастие является функциональным эквивалентом глагола. Употребление причастия с наречием, т.е. его адвербиальные признаки тесно связаны с глагольными и обозначают второстепенное действие, которое, как известно, сопутствует главному.

Следовательно, ярким проявлением глагольности причастия является его способность употребляться в функции обстоятельства. Адвербиальный признак в значении причастий свидетельствует о том, что они являются средством выражения таксисных отношений и вторичной предикации.

На глагольный характер причастия влияет его позиция относительно главного действия. В препозитивном положении причастие, как правило, имеет семантику предшествования: Starting out of his head, his eyes stared at... В постпозиции причастие является средством выражения таксиса одновременности или следования: A bass jumped, making a circle in the water (Hemingway, 1989, 252).

На временное значение причастия I в функции обстоятельства в определенной степени влияет видовой характер глагола, от которого образована причастная форма. Если причастие образовано от неопределенного глагола, то оно выражает зависимый таксис одновременности относительно главного действия. Например: So I went into the kitchen, thinking Tom might be there... Причастие I thinking выражает одновременное действие со сказуемым went.

Что касается причастий, образованных от переходных глаголов, необходимо отметить, что в них преобладают глагольные характеристики. Следовательно, причастия, образованные от переходных глаголов, проявляют наиболее яркий глагольный характер. Например: Afterwards Mrs. Thornton had said, putting her finger on the sore spot... (Lessing, 1978:233) причастие I putting выражает одновременное действие относительно основного сказуемого had said. Проявлением глагольных свойств причастия на синтаксическом уровне является также выражение им вторичной предикации, т.е. возможность трансформации причастного

оборота в придаточное предложение с глагольным сказуемым: *putting her finger – when Mrs. Thornton was putting/put her finger.*

Так как причастная форма семантически и синтаксически связана с существительным, следовательно, ей свойственно выражать не только глагольные, но и атрибутивные отношения. Однако, признак, выраженный причастием, воспринимается как глагольный, временный признак, и «его связь с определяемым существительным является более живой, чем обычная атрибутивная связь, и в этом смысле в ней есть какой-то предикативный оттенок» (Смирницкий, 1957: 246).

Причастие II, образованное от предельных глаголов и употребляющееся атрибутивно, может выражать значение предшествования. Например: *A tree broken by the storm blocked the narrow passage between the cliffs and the water.* Причастие II *broken* выражает значение предшествования относительно основного действия, которое выражено сказуемым *blocked*. Что касается, причастия II, которое образованно от непредельных глаголов, то необходимо отметить его способность выражать таксис одновременности с основным действием: *I saw that the picture admired by the general public hardly had a fair chance with the judges* Причастная форма *admired* имеет значение одновременности относительно основного действия, выраженного сказуемым *saw*.

Необходимо подчеркнуть, что на глагольный характер причастия I влияет его позиция относительно сказуемого. Она может быть контактной или дистантной. В контексте «*You don't know the value of money*», he *said, avoiding* her eye (Galsworthy, 1973:70) показана контактная позиция причастия *avoiding* по отношению к сказуемому *said*. Дистантная позиция представлена положением причастия *gaping* относительно сказуемого *moved on* в предлагаемом примере: *And he moved on at once, gaping at the lights ahead* (Pritchett, 1978: 280). В этих позициях причастия проявляют глагольные свойства, выражают зависимый таксис, обозначают одновременность с действием, выраженным сказуемыми: *said, moved on* (Лобовская, 2005: 59).

Причастие I в перфектном употреблении выражает значение предшествования относительно основного действия, например: *Having performed* the necessary introduction, Sir Joseph *said*... (Christie, 1978:114). Перфектное причастие *having performed* выражает предшествование по отношению к сказуемому *said*.

В контексте: *Her face, discoloured by tears, was divided into compartments by the little ridges of pouting flesh which had swollen with emotion* (Galsworthy 1973:115) причастие *discoloured*, употребляясь в постпозиции, выражает отношение зависимого таксиса – предшествование относительно основного действия, которое выражено сказуемым *was divided*.

Выводы. Таким образом, в предложениях с причастной конструкцией четко представлены два действия, основное и побочное, характеризующие первичную и вторичную предикацию.

Причастие имеет значение времени, которое отличается от значения времени глагола. Оно обладает относительным временем. Следовательно, в контекстах с причастной конструкцией представлены два действия – глагольное и причастное.

Причастие проявляет глагольные свойства наиболее ярко в следующих случаях, когда оно: 1) выражает значение одновременности относительно основного действия; 2) имеет значение предшествования 3) причастие I, употребляющееся в перфектной форме выражает значение предшествования; 4) употребляется в постпозиции относительно основного действия; 5) сочетается с наречием образа действия.

Причастные конструкции имеют значение зависимого таксиса. Причастие I обозначает, как правило, одновременность с основным действием, выраженным финитным глаголом. Перфектное причастие I обозначает предшествование основному действию. Причастие II обозначает, как правило, предшествование основному действию и выражает таксис разновременности.

Литература:

1. Бондарко А.В. Функциональная грамматика / А.В. Бондарко. – Л.: Наука, 1984. – 136 с.
2. Гольдберг В.Б., Лобовская Т.В. Функциональные характеристики английского причастия / В.Б. Гольдберг, Т.В. Лобовская. – В сб. Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – Выпуск 3. – Тверь, 2006. – С. 91-96.
2. Гулыга, Е.В., Шендельс, Е.И. Грамматико-лексические поля в современном немецком языке / Е.В. Гулыга, Е.И. Шендельс. – М.: Просвещение, 1969. – 182 с.
3. Лобовская Т.В. Функционирование причастия в английском языке (на материале английской и американской прозы 20 века): Дис.... канд. филол. Наук / Т.В. Лобовская. – Мурманск, 2005. – 198 с.
4. Пушина Н.И. Межкатегориальные связи в грамматике неличных форм: Дис. ... докт. филол. наук / Н.И. Пушина. – Ижевск, 2001. – 330 с.
5. Смирницкий А.И. Синтаксис английского языка / А.И. Смирницкий. – М.: «Издательство литературы на иностранных языках», 1957. – 280 с.
6. Якобсон Р.О. Шифтеры, глагольные категории и русский глагол / Р.О. Якобсон // Принципы типологического анализа языков различного строя. – М.: Наука, 1972. – С. 95-113.
7. Ярцева В.Н. Проблема вариативности и взаимоотношение уровней грамматической системы языка / В.Н. Ярцева // Вопросы языкознания. – 1983. – № 5. – С. 17-24.

УДК: 378.2

магистрант 1 курса Лопухова Ксения Михайловна

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

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты взаимодействия образовательной организации с социальными партнерами по вопросам организации образовательной среды. Изучены работы отечественных исследователей по данной теме. Определено содержание понятия «социальное партнерство» на современном этапе развития образования. Описывается работа по взаимодействию социальных партнеров и дошкольной образовательной организации. Представленные результаты эксперимента констатируют эффективность социального партнерства как средства развития образовательной среды дошкольной организации. По результатам данной работы наблюдается повышение уровня познавательного интереса детей дошкольного возраста и вовлеченности родителей в образовательный процесс. Опыт проделанной работы может успешно применяться в других образовательных организациях.

Ключевые слова: социальное партнерство, взаимодействие, дошкольная образовательная организация, образовательная среда, полноправные партнеры, родители, дети дошкольного возраста.

Annotation. The article discusses the theoretical aspects of the interaction of an educational organization with social partners on the organization of the educational environment. The work of domestic researchers on this topic has been studied. The content of the concept of "social partnership" at the present stage of education development is defined. The work on interaction of social partners and preschool educational organizations is described. The presented results of the experiment state the effectiveness of social partnership as a condition for the development of the educational environment of a preschool organization. According to the results of this work, there is an increase in the level of cognitive interest of preschool children and the involvement of parents in the educational process. The experience of this work can be successfully applied in other educational organizations.

Keywords: social partnership, interaction, preschool educational organization, educational environment, full partners, parents, preschoolers.

Введение. Сегодня понятие социальное партнерство актуально в системе образования и в том числе используется как нормативно заявленное понятие. Так в указе президента Российской Федерации «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» говорится о том, что социальное партнерство во благо детей должно осуществляться с непосредственным участием бизнес-сообщества, через привлечения общественных организаций и международных партнеров к решению актуальных проблем, связанных, в первую очередь, с обеспечением и защитой прав и интересов детей. В связи с приведенным выше возникает необходимость определить актуальное толкование понятия «Социальное партнерство в образовании».

На 15-ом Российском образовательном форуме термину «социальное партнерство» дали следующее определение: «это система определенных взаимоотношений между семьей и образовательным учреждением. Взаимодействие равноправных субъектов, формирующееся на основе заинтересованности обеих сторон в обучении, воспитании и развитии детей и их социокультурного окружения, характеризующиеся добровольностью и осознанностью, моральной ответственностью за выполнение коллективных договоров и соглашений» [8].

Партнерство характеризуется определенной формой взаимоотношений, которая возникает в процессе деятельности по решению общих задач и строится на основе следующих принципов: равноправия сторон в выборе путей решения общих и взаимовыгодных задач; дополнительности; добровольности; осуществления выбора путей на основе компромисса, равенства; взаимовыгодной заинтересованности сторон; правовой основы взаимодействия.

В своих трудах О.П. Гришакина определяет партнерство как уровень отношений между образовательной организацией и внешними социальными структурами: «это процесс специально организованной совместной деятельности образовательной организации с представителями различных социальных групп, имеющих собственные интересы в сфере образования с целью повышения его качества» [11].

Зверева О.Л. и Кротова Т.В. в своих методических рекомендациях педагогам дают следующее определение не менее важного термина «партнерство»: «это некая разновидность социального взаимодействия, построенного на диалогическом отношении участников образовательного процесса, с обеспечением «стратегии единых действий» [5].

Изложение основного материала статьи. На современном этапе перед образовательными организациями одной из важнейших задач стоит вовлечения родителей детей дошкольного возраста в воспитательно-образовательный процесс в качестве полноправных партнеров и активных соучастников, что подтверждается целым рядом нормативно-правовых актов: Законом «Об образовании», Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, локальными письмами Министерства просвещения Российской Федерации.

Анализ работ отечественных и зарубежных исследователей позволяет сделать вывод, что социальное партнерство рассматривается как система взаимодействия различных социальных институтов, направленное на укрепление общественного согласия. В качестве условия социальной прочности общества рассматривается принцип согласия и солидарности.

Автор предполагает, что, взаимодействуя с социальными партнерами, дошкольная образовательная организация имеет возможность расширять образовательную среду, а это, в свою очередь, позволяет использовать максимум возможностей для гармоничного развития детей.

Целью исследования является выявления взаимосвязи социального партнерства и развития образовательной среды в ДОО. Для достижения данной цели автором поставлены следующие задачи:

- выявление потенциальных партнеров;
- привлечение социальных партнеров к деятельности организации;

- организация и проведение совместной работы;
- повышение качества образовательной среды в дошкольной образовательной организации.

Значимость исследования составляют теоретические и практические аспекты, направленные на повышение качества образовательной среды в организации, осуществлявшей образовательную деятельность, привлечение к управлению организацией новых полноправных партнеров в лице родителей и других заинтересованных лиц.

Начальным этапом эксперимента было исследование и анализ потенциальных возможностей и интересов детей, заинтересованность их родителей в образовательном процессе. Полученные данные позволили определить круг заинтересованных лиц, в том числе и организаций, в данном направлении, привлечь их в образовательную организацию, заключить договора о партнерстве. Спланировать и организовать совместную работу с привлеченными социальными партнерами, которые имеют свои интересы в образовательной сфере, в конкретной организации, осуществляющей образовательную деятельность.

Социальное партнерство в образовании – совместное коллективное распределенное взаимодействие заинтересованных общественных соучастников, которое приводит к позитивным и разделяемым всеми участниками данной деятельности результатам.

Одним из самых важных и ближайших партнеров являются родители детей. Одним из этапов налаживания взаимодействия являлось выяснение ожиданий от сотрудничества: обсуждение и предъявление своей роли и роли другого в решении задач образования и воспитания. На этапе проектирования взаимодействия был создан план, программа взаимодействия семьи, общественности и дошкольной организации. Обязательным является мониторинг развития взаимодействия.

Тесный контакт родителей и педагогов в образовательно-воспитательной работе помог одной из групп данного детского сада завоевать диплом первой степени в номинации «Театр мод» с коллекцией «Харрысхал» в VII Республиканском конкурсе - фестивале «Бриллиантовые нотки Якутии» в рамках Республиканского фестиваля «Зима начинается с Якутии». Другие группы активно привлекали родителей к новогодним спектаклям в качестве исполнителей главных ролей. И еще одним важным событием явились городские соревнования по русским шашкам «Шашечная семья», где наша семья так же заняла первое место. В подготовке и проведение этого мероприятия нам пососдействовал единственный тьютор по шашкам и шахматам в Республике Саха (Якутия).

Одна из главных задач ДОО – здоровьесбережение детей дошкольного возраста, в связи с этим медицинский персонал городской больницы контролирует физическую нагрузку на занятиях, которая варьируется в соответствии с состоянием здоровья и темпом физического развития ребенка на основе медицинских показаний и наблюдений за самочувствием. В данном детском саду имеется солевая пещера, бассейн и фито-бар для детей, это позволяет привлечь внимание социума к такой важной и актуальной проблеме сохранение и укрепление здоровья детей.

Данное направление так же не было обделено вниманием со стороны родителей. Одна из семей воспитанника детского сада заняла первое место в Городском соревновании среди ДОО «Мама, папа, я - спортивная семья».

В целях знакомства детей с профессиями и их особенностями проводятся экскурсии в пожарную часть. Местное ГИБДД «Якутское» также участвует в ранней профориентации детей. Осенью 2019 года исследуемый детский сад принял участие в городском смотре-конкурсе по безопасности дорожного движения «Зеленый огонек 2019», где заняли первое место и стали базой профилактической работы по предупреждению детского дорожно-транспортного травматизма. Также взаимодействие с государственными структурами и органами местного самоуправления помогает в решении административно - хозяйственных проблем.

Одними из главных критериев развитой образовательной среды, автор выделяет высокий познавательный интерес детей и заинтересованность родителей в образовательном процессе. Для большей наглядности приведена сравнительная таблица, из которой видно, что оба критерия за время эксперимента значительно повысились.

Таблица 1

Сравнение показателей на начало и окончание эксперимента (%)

	Начало эксперимента	Окончание эксперимента
Познавательный интерес детей	56,6	86,7
Заинтересованность родителей в образовательном процессе	29,1	77,2

На основе проделанной работы и полученных результатов, можно сделать вывод, что взаимодействие образовательной организации с различными социальными институтами повышает качество образовательных услуг и уровень реализации стандартов дошкольного образования, создаёт условия для получения детьми целостного представления о мире, максимального творческого самовыражения в любой сфере деятельности.

Выводы. Таким образом, социальное партнерство является эффективным средством решения проблем образования, воспитания и развития детей дошкольного возраста. Дошкольной образовательной организации следует перейти на новый уровень взаимодействия с обществом, перейти границы автономной, закрытой для глаз из вне, взаимодействующей с другими ДОО только на уровне конкурсов и смотров организации, осуществляющей образовательную деятельность дошкольников стать открытой системой, ориентированной на запросы современного общества.

В такой, открытой системе все субъекты процесса образования являются заинтересованными в результатах деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность. Одной из главных характеристик открытости и признаком демократичности организации, осуществляющей образование, является готовность к сотрудничеству с различными социальными институтами. Именно это указывает на готовность образовательной организации к реализации социального партнерства. Дошкольная организация не может обойтись без общественной поддержки при реализации запросов общества на образовательные услуги,

так как запросы формируются именно из вне организации, в том числе родителями, дети которых пока еще не посещают детский сад в силу возраста.

Во время проведения исследования, мы выбрали наиболее подходящее для дошкольной образовательной организации определение понятия «социальное партнерство» – это специфический тип общественных отношений, возникающих при взаимодействии организации, осуществляющей образовательную деятельность, и социума, направленный на достижение общих целей, основанный на принципах добровольности, взаимовыгодности, взаимоподдержки и взаимответственности.

Литература:

1. Авво Б.В. Социальное партнерство в условиях профильного обучения: Учебно-методическое пособие для администрации и учителей общеобразовательных учреждений / Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: КАРО, 2015 – 96 с.
2. Балдицина Е.И. Семья и государство в социальном пространстве современной России: Автореф. дис. ... канд филос. Наук / Е.И. Балдицина. – Ставрополь, 2015 – 24 с.
3. Гладкова Ю.А. Педагог и семья: проблемы взаимодействия / Ю.А. Гладкова // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 4 – С. 103-110.
4. Глушанок Т.М. Социальное партнерство как средство повышения качества профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 6. С. 80-83.
5. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОО. Методические рекомендации. ФГОС ДО / О.Л. Зверева, Т.В. Кротова. – М.: ТЦ Сфера, 2019 – 80 с.
6. Козлова А.В., Дешеулина Р.П. Работа ДОО с семьей. Методические рекомендации / А.В. Козлова, Р.П. Дешеулина. – М.: ТЦ Сфера, 2010 – 112 с.
7. Медова Ю.В. Педагогические возможности социального партнерства: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Медова. – Калуга, 2015 – 24 с.
8. Мозжухина Г.Л. Педагогическое партнерство образовательного учреждения и семьи в эстетическом воспитании детей: Дис. ... канд. пед. наук. / Г.Л. Мозжухина. – Брянск, 2016 – 32 с.
9. Никольская О.Д. Организация социально-педагогического партнерства как фактора повышения качества дошкольного образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Д. Никольская. – Челябинск, 2017 – 25 с.
10. Пидкасистый П.И. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое Общество России, 2012. – 608 с.
11. Реморенко И.М. Разное управление для разного образования / И.М. Реморенко. – СПб.: Агентство образовательного сотрудничества, 2005. – 368 с.
12. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2014 – 608 с.
13. Солодянкина О.В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей: Пособие для работников ДОУ / О.В. Солодянкина. – М.: АРКТИ, 2015 – 80 с.
14. Якимец В.Н. Межсекторное социальное партнерство / В.Н. Якимец. – М., 2014 – 384 с.

Педагогика

УДК: 374.3

старший преподаватель кафедры художественно-эстетического воспитания, соискатель кафедры педагогики и социологии Лупандина Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г.Оренбург);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного, коррекционного, дополнительного образования и проблем воспитания ИПК и ШПРО Моисеева Алена Николаевна
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г.Оренбург)

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Приобщение учащихся к культурным ценностям искусства и науки является одним из важнейших задач современного образования. В данной ситуации современная система дополнительного образования обладает значительными возможностями по решению проблемы эстетического воспитания учащихся, имея направленность на обогащение, углубление содержания основного общего образования.

В статье представлен опыт теоретического и диагностического исследования эстетического воспитания учащихся в условиях дополнительного образования, охарактеризовано понятие «эстетическое воспитание» в педагогическом контексте. Эстетическое воспитание в исследовании рассматривается как процесс целенаправленного педагогического формирования эстетическо-ценностной, эстетическо-мотивационной и эстетическо-творческой сфер личности средствами искусства, обеспечивающий способность личности к творческому самоопределению и самовыражению в соответствии с идеалом красоты, воплощенным в художественной культуре человечества.

В статье представлена критериально-уровневая характеристика эстетической воспитанности подростков в процессе обучения вокальному исполнительству, в которой каждый из выделенных критериев имеет систему показателей, характеризующих проявление исследуемых качеств по данному критерию.

Подробно представлена каждая диагностическая методика, соответствующая одному из выделенных критериев. Описано содержание диагностического исследования по выявлению уровня эстетической воспитанности подростков в условиях дополнительного образования в процессе обучения вокальному исполнительству.

Проведен соответствующий анализ результатов выделенных показателей диагностического исследования. Представлены результаты диагностического исследования, в процессе которого было проведено изучение уровня развития эстетической воспитанности подростков в условиях дополнительного образования в процессе обучения вокальному исполнительству.

Зафиксированная положительная динамика по исследуемым показателям и критериям свидетельствует об эффективности развития уровня эстетической воспитанности подростков в условиях дополнительного образования в процессе обучения вокальному исполнительству.

Ключевые слова: эстетическое воспитание в условиях дополнительного образования, учащиеся подросткового возраста; диагностическое исследование эстетической воспитанности.

Annotation. Introducing students to the cultural values of art and science is one of the most important tasks of modern education. In this situation, the modern system of additional education has significant opportunities to solve the problem of aesthetic education of students, with a focus on enrichment, deepening the content of basic General education.

The article presents the experience of theoretical and diagnostic research of aesthetic education of students in the conditions of additional education, describes the concept of "aesthetic education" in the pedagogical context. Aesthetic education in the study is considered as a process of purposeful pedagogical formation of aesthetic-value, aesthetic-motivational and aesthetic-creative spheres of personality by means of art, providing the ability of the individual to creative self-determination and self-expression in accordance with the ideal of beauty embodied in the artistic culture of mankind.

The article presents a criterion-level characteristic of aesthetic education of adolescents in the process of learning vocal performance, in which each of the selected criteria has a system of indicators that characterize the manifestation of the studied qualities by this criterion.

Each diagnostic technique corresponding to one of the selected criteria is presented in detail. The article describes the content of a diagnostic study to identify the level of aesthetic education of adolescents in the conditions of additional education in the process of learning vocal performance.

The corresponding analysis of the results of the selected indicators of the diagnostic study was carried out. The article presents the results of a diagnostic study, which was conducted to study the level of development of aesthetic education of adolescents in the conditions of additional education in the process of learning vocal performance.

The recorded positive dynamics of the studied indicators and criteria indicates the effectiveness of the development of the level of aesthetic education of adolescents in the conditions of additional education in the process of learning vocal performance.

Keywords: aesthetic education in the conditions of additional education, adolescent students; diagnostic study of aesthetic education.

Введение. Современное российское общество переживает особо сложный период с характерной потерей прошлых ценностных ориентаций. Одной из актуальных задач системы образования является приобщение подрастающего поколения к культурным ценностям искусства. В значимой мере данная проблема касается сферы музыкального искусства, в частности вокального исполнительства.

Известно, что весьма активная пропаганда в средствах массовой информации низкопробной музыкальной культуры оказывает отрицательное воздействие на эстетическое воспитание подрастающего поколения. В силу возрастных особенностей подобному негативному воздействию подвержены подростки [17].

Особыми возможностями в решении данного вопроса обладает система дополнительного образования детей и взрослых. Вследствие этого одной из приоритетных задач современного дополнительного образования становится эстетическое воспитание подростков средствами вокального исполнительства.

Проблема эстетического воспитания личности является одной актуальных для философов, психологов, педагогов в различные исторические периоды [4]. Вопрос формирования музыкально-эстетической культуры подрастающего поколения через различные виды музыкальной деятельности освещен в трудах Э.Б. Абдуллина [1], Ю.Б. Алиева [2], В.В. Медушевского [8], М.В. Дорониной [3], Л.Г. Суховой [14].

Анализ последних исследований и публикаций свидетельствует о характерном возрастающем интересе к проблеме эстетического воспитания подростков. Так, А.В. Клабукова рассматривает проблему формирования исполнительского мастерства вокалистов на основе деятельностного подхода [5]. Л.Н. Иванова раскрывает условия эффективности музыкально-эстетического развития подростков средствами вокально-сценической деятельности в системе дополнительного образования на основе создания культурно-эстетической воспитательной среды [4]. Вопрос вокального искусства как средства эстетического воспитания детей в дополнительном образовании освещен в работах А.В. Коробейникова [6], Е.А. Лупандиной [7]. О.В. Пивницкая дает характеристику особенностей интонирования в современном эстрадном вокале, указывая на необходимость овладения универсальными вокальными навыками и вокальными техниками [11]. Е.С. Попов пишет о значимости дополнительного образования в вопросе изучения уровня нравственно-эстетического воспитания трудных подростков [13, с. 154]. Исследователь М.А. Петрунина освещает проблему формирования эстетического вкуса учащихся средствами вокально-хорового пения [10]. О.А. Овсянникова раскрывает понятие «педагогический стиль преподавания вокала», рассматривает основные вокальные методы преподавания [9]. Исследователь А.Б. Чуйкова акцентирует внимание на проблеме формирования эстетического вкуса детей средствами вокального искусства [18].

Теоретический анализ исследований и современных публикаций показал, что эстетическое воспитание подростков представляет собой процесс целенаправленного педагогического формирования в личности системы эстетических взглядов, эстетического сознания и эстетического отношения к действительности средствами искусства, который обеспечивает личностную способность к самовыражению и самоопределению в творчестве согласно идеалам красоты, реализуемым в художественной культуре общества.

Изложение основного материала статьи. Диагностическое исследование по выявлению уровня эстетической воспитанности подростков проводилось на базе ГБУДО «Оренбургский областной Дворец творчества детей и молодежи им. В.П. Поляничко», в исследовании участвовало 16 детей подросткового возраста (11-13 лет) в период с октября по ноябрь 2019 года.

Цель диагностического исследования - выявление уровня эстетической воспитанности учащихся подросткового возраста средствами вокального исполнительства в условиях дополнительного образования.

С позиции определения представим следующие показатели практического аспекта эстетической воспитанности детей подростков: ориентация личности на эстетического образа вокального искусства; эмоционально-чувственное восприятие музыкальных произведений, умение выразить эмоции и чувства;

умение донести до слушателя эмоционально-чувственную стратегию исполняемого произведения. Вышеназванные показатели представлены в таблице 1.

Таблица 1

Критерии оценки эстетической воспитанности подростков в процессе обучения вокальному исполнительству

Показатели	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
Ориентация на освоение эстетического образа вокального искусства	Проявляет самостоятельность к занятиям по вокальному исполнительству; знает основные ценности музыкального наследия прошлого и современного; знает специфику различных музыкальных жанров; умеет адекватно оценить музыкальное произведение	Иногда проявляет интерес к занятиям по вокальному исполнительству; знает основные ценности музыкального наследия прошлого и современного; умеет адекватно оценить музыкальное произведение, знает 2-3 названия различных музыкальных жанров	Не проявляет интерес к занятиям по вокальному исполнительству; не может перечислить названия различных музыкальных жанров, не знает их специфику
Эмоционально-чувственное восприятие музыкальных произведений	Обладает знаниями о замысле музыкального произведения, проявляет эмоциональность в исполнительстве, использует средства музыкальной выразительности для создания образа, умеет выразить словами эмоциональные переживания, способен обозначать взаимообусловленность собственных мыслей, эмоций и образов с соответствующими художественно-выразительными средствами музыкального произведения, умеет выразить эмоции и чувства	Знает замысел музыкального произведения, проявляет эмоциональность в исполнительстве, использует 2-3 средства музыкальной выразительности для создания образа, с ошибками выражает эмоциональные переживания, способен в достаточной степени обозначать взаимообусловленность собственных мыслей, эмоций и образов с соответствующими художественно-выразительными средствами музыкального произведения, умеет выразить эмоции и чувства	Имеет размытое представление о замысле музыкального произведения, не проявляет эмоциональность в исполнительстве, не умеет использовать средства музыкальной выразительности для создания образа, не желает выражать эмоции и чувства
Умение донести до слушателя эмоционально-чувственную стратегию исполняемого произведения	Развита устойчивая рефлексивная позиция слушателя; обладает эстетическими действиями в вокальной деятельности	Находится в развитии устойчивая рефлексивная позиция слушателя; знает эстетические действия вокальной деятельности	Не обладает знаниями о позиции слушателя; не знает эстетические действия вокальной деятельности

На основе разработанных критериев мы можем судить об уровне эстетической воспитанности подростков в начале педагогического исследования. Диагностики представлены в таблице 2.

Таблица 2

Диагностический инструментарий оценки уровня эстетической воспитанности подростков

Показатели	Диагностические методики
Ориентация на освоение эстетического образа вокального искусства	Тест на выявление уровня эстетической воспитанности подростка
Эмоционально-чувственное восприятие музыкальных произведений	Диагностика развития музыкальных способностей (Б.М. Теплов)
Умение донести до слушателя эмоционально-чувственную стратегию исполняемого произведения	Диагностика уровня музыкальной коммуникации, авторы В.М. Подуровский, Н.В. Сулова Диагностика «Развитие музыкальных компетенций учащихся», автор К.В. Тарасова

Рассмотрим представленный диагностический инструментарий подробнее. С целью выявления эстетической воспитанности подростка нами был разработан тест на выявление уровня эстетической воспитанности подростка, который дает возможность анализировать отношение подростков к выделенным компонентам, раскрывающим суть эстетического воспитания. Тест составлен из 20 вопросов, предполагающих три варианта ответа (да, нет, иногда).

Мы использовали диагностику развития музыкальных способностей Б.М. Теплова [16]. Уровень развития музыкальных способностей определялся по следующим критериям: ладовое чувство; музыкально-слуховые представления; чувство ритма. Оценивание осуществлялось по следующей системе: до 14 баллов – низкий уровень; от 15 до 27 баллов – средний уровень; от 28 до 33 баллов – высокий уровень развития музыкальных способностей.

Для диагностики уровня музыкальной коммуникации мы использовали диагностические материалы авторов В.М. Подуровского, Н.В. Сулловой, которые направлены на определение особенностей восприятия и воспроизведения акустического материала музыкального языка, семантическое наполнение элементов музыкального произведения у подростков [12, с. 84-85]. В рамках исследования была проведена серия тестов на различном музыкальном материале. С учащимися были отработаны основные мелодические ходы, проанализирован состав мелодии по ступеням, проверены артикуляция и дыхание. По итогам работы подростки просили исполнить песню наиболее хорошо и красиво, насколько это возможно. Было предложено выбрать солистов-запевал для каждого куплета песни. Далее были выслушаны индивидуально все претенденты на роль солистов.

Для диагностики развития музыкальных компетенций учащихся были использованы задания К.В. Тарасовой [15, с. 22]. Оценивание указанных сфер проявления одаренности осуществлялось по четырехбалльной системе. Общие признаки проявления музыкальных компетенций представлены в таблице 3.

Таблица 3

Показатели развития музыкальных компетенций учащихся творческого объединения по вокальному исполнительству

Показатели	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Звукообразование	Способен воспроизвести одинаково правильно звучание гласных и согласных букв	Не совсем одинаково воспроизводит гласные/согласные звуки	Не способен воспроизвести одинаково правильно звучание гласных и согласных букв
Музыкальная память	Умение воспроизводить более точно музыкальный материал	Не точно воспроизводит музыкальный материал	Не умеет воспроизводить музыкальный материал
Голосовые данные	Легкое звучание с использованием голосовых резонаторов. Хорошая кантилена, прекрасное звучание	Хорошая, но не совсем четкая кантилена	Нет четкого интонирования, не воспроизводит отдельные ноты
Дикция	Произносит звуки четко, соблюдая орфоэпические нормы, правильно ставя ударения	Произносит звуки недостаточно четко, не всегда соблюдая орфоэпические нормы и правильно ставя ударения	Нечеткое произнесение звуков, не соблюдает орфоэпические нормы, неправильно ставя ударения
Артистичность	Выступает ярко, эмоционально и убедительно в вокальном и техническом плане	Есть ошибки в техническом плане, но в целом передает эмоциональность и убедительность исполняемого произведения	Чувствуется неуверенность, неловкость в исполнении народных композиций на сцене

Таким образом, наличие данного диагностического инструментария позволяет педагогу дополнительного образования определить уровень эстетической воспитанности подростка в процессе обучения вокальному исполнительству в условиях дополнительного образования.

Выводы. Анализ результатов «Диагностики уровня музыкальной коммуникации» показал, что к моменту индивидуальных выступлений 12% подростков сумели исполнить песню правильно и выразительно, с большим желанием сделали это самостоятельно перед всей группой. Была создана достаточно благоприятная ситуация для музыкальной коммуникации. Однако воспользоваться этим смогли далеко не все учащиеся, а только 12% (2 подростка). Данные, приведенные в таблице 1, показывают, что половина учащихся не справились с ролью «отправителя музыкальной информации», что составляет – 50%. Большинство учащихся, неудачно справившись с заданием, показали рефлексивную оценку неудовлетворенностью собственным исполнением. Переживания подростков сопровождались сочувствием остальных учащихся группы. Однако к более успешным учащимся (38%), определенным в качестве солистов, дети проявили гораздо меньший интерес.

Изучение уровня развития музыкальных компетенций учащихся, проводилось в процессе использования заданий. Мы пришли к следующим результатам. Обучающихся с высоким уровнем развития музыкальных компетенций выявлено 31%, средний уровень - 50% детей сделали правильный выбор двух сходных фрагментов, но затруднялись с выбором и анализом средств музыкальной выразительности. 19% респондентов не смогли проанализировать выразительные средства сходных музыкальных фрагментов, воспроизвести музыкальный материал.

Результаты проведения тестирования на выявление уровня эстетической воспитанности показали, что высокий уровень характерен для 5 (31%) подростков, они продемонстрировали высокий уровень эстетической воспитанности, с характерным проявлением демонстрируемого интереса к вокальному исполнительству. Средний уровень эстетической воспитанности был выявлен у 8 (50%) подростков, он

выражался в предпочтении развлекательной направленности искусства, вне ориентации на классические эталоны музыки. Низкий уровень характерен для 3 (19 %) подростков, которые слабо выражали либо не проявляли никакого интереса к вокальному искусству, ни к другим видам художественной деятельности.

Для оценки уровня музыкальных способностей подросткам исследовательской группы была предложена методика «Диагностика развития музыкальных способностей». После обработки результатов диагностирования, мы получили результаты, анализируя которые, выявили, что из всей группы только 4 подростков (25%) показали высокий уровень знаний, в процессе тестирования подростки показали высокий уровень. 8 подростков (50%) продемонстрировали средний уровень знаний, вполне нормальный творческий потенциал, они обладают теми качествами, которые позволяют им творить, но у них имеются проблемы, которые не способствуют развитию процесса творчества. Творческий потенциал подростков (25%) невелик, причины могут быть в отсутствии веры в себя и свои возможности, они показали самый низкий результат в ответах.

Таким образом, 50% (средний уровень) подростков показали, что способны к творческому самоопределению и самовыражению в соответствии с идеалом красоты общества. 31% (высокий уровень) не теряют мотивацию, видят в вокальной деятельности свою реализацию как вокалиста-исполнителя, 19 % из исследуемой группы подростков не способны проявить эстетическо-творческие, эстетическо-ценностные, эстетическо-мотивационные сферы личности средствами вокального искусства. Результаты диагностического исследования подростков показали необходимость разработки и реализации комплекса педагогических условий эстетического воспитания подростков в процессе обучения вокальному исполнительству в условиях дополнительного образования.

Литература:

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. и доп. М.: Прометей, 2013. 432 с.
2. Алиев Ю.Б. Музыка. Методика и дидактика (Методика преподавания музыки в общеобразовательной школе): учебник. М.: Русское слово, 2019. 512 с.
3. Доронина М.В. Педагогические инновации в области музыкального и художественно-эстетического воспитания в 70-е годы XX века // Вестник Омского государственного педагогического университета. Омск, 2019. № 2 (23). С. 106-109.
4. Иванова Л.Н. Создание культурно-эстетической воспитательной среды как одно из педагогических условий музыкально-эстетического развития подростков // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. Казань, 2013. № 1. С. 97-101.
5. Клабукова А.В. Пути формирования исполнительского мастерства вокалистов в ВУЗАХ на основе деятельностного подхода // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. Москва. 2018. № 3(83) с. 182-193.
6. Коробейников А.В. Вокальное искусство как средство эстетического воспитания детей // От идеи – к инновации: материалы XXV Юбилейной междунар. студ. науч.-практ. конф. Мозырь: УО МГПУ им. И.П. Шамякина, 2018. В 3 ч. Ч. 1, Ч. 2. 265 с.
7. Лупандина Е.А. Роль вокального искусства в эстетическом воспитании современного ребенка // Современные научные исследования и разработки. Астрахань: Научный центр «Олимп», № 6(6) 2016. с. 337-341.
8. Медушевский В.В. Духовный анализ музыки. - 2-е изд. Москва: Композитор, 2016. 630 с.: ноты, схема; 23 см.
9. Овсянникова О.А. Диагностика педагогического стиля преподавания вокала в вузе // Научно-педагогическое обозрение. Томск. № 1 (7). 2015. С. 51-58.
10. Петрунина М.А. Формирование эстетического вкуса младшего школьника средствами вокально-хорового пения: учебное пособие. Оренбург: ООО Типография Агентство «Пресса», 2019. 51 с.
11. Пивницкая О.В. Особенности интонирования в современном эстрадном вокале: исторический и педагогический аспекты // Музыкальное искусство и образование. Москва, № 3. 2014. С. 127-133.
12. Подуровский В.М., Сулова Н.В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности: учебное пособие для ВУЗОВ. М.: ВЛАДОС, 2001. 320 с.
13. Попов Е.С. Изучение уровня нравственно-эстетического воспитания трудных подростков в системе дополнительного образования // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. Тольятти, 2015. № 1(20). с. 154-157.
14. Сухова Л. Г. Исполнительское искусство и педагогика: история, теория, практика: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции (19-20 мая 2016). Саратовская государственная консерватория имени Л.В. Собинова. Саратов: Саратовская государственная консерватория имени Л.В. Собинова, 2016. 312 с.
15. Тарасова К.В., Кузьмин В.Е., Исаева И.Е. Диагностика музыкальной одарённости детей. М., Пресса. 2014. 156 с.
16. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. 355 с.
17. Фоменко Н.В. Подростковый возраст как наиболее сложный этап развития ребенка // Вестник Таганрогского института им. А.П. Чехова. Таганрог, 2014. С. 201-205.
18. Чуйкова А.Б. Вокальное искусство как средство формирования эстетического вкуса ребенка // Научные исследования и разработки 2018. XXXIV Международная научно-практическая конференция. М.: Издательство «Олимп», 2018. 533 с.

УДК 371

доктор философских наук, профессор Лях Валентина Ивановна

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

кандидат философских наук, доцент Сигида Дарья Андреевна

Краснодарский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (г. Краснодар)

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА: СОДЕРЖАНИЕ И ПОДХОДЫ ИЗУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема - место исследовательской компетентности студента в социокультурном пространстве учебного процесса современного вуза. Изменения в структуре учебного процесса современного вуза связаны с обновлением содержательной стороны образования и деятельностью студентов по осмыслению его сложносоставленных элементов.

Кроме того, совершенствование профессиональной подготовки студентов во многом сдерживается недостаточной разработанностью содержания их исследовательской компетентности, определением исследовательского потенциала, в результате чего возникают трудности при формировании задач профессиональной подготовки будущего специалиста.

В основе содержания этой компетентности лежат педагогические идеи, принципы, технологии, сформированные в учебном процессе, и направленные на комплексное овладение знаниями и умениями, т.е. она становится исследовательским и практико-ориентированным предметом исследования.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, учебный процесс, современный вуз, студент, содержание и подходы изучения.

Annotation. The article considers the actual problem - the place of student research competence in the socio-cultural space of the educational process of a modern university. Changes in the structure of the educational process of a modern university are associated with the updating of the content side of education and the students' activities to comprehend its complex elements.

In addition, the improvement of professional training of students is largely constrained by the insufficient development of the content of their research competence, the determination of research potential, as a result of which difficulties arise in the formation of the tasks of professional training of a future specialist.

The content of this competence is based on pedagogical ideas, principles, technologies formed in the educational process, and aimed at the comprehensive mastery of knowledge and skills, i.e. it becomes a research and practice-oriented subject of research.

Keywords: research competence, educational process, modern university, student, content and study approaches.

Введение. Как важный фактор, влияющий на профессиональную подготовку будущих специалистов, высшее образование направлено на непрерывное профессиональное самосовершенствование и саморазвитие обучающегося, который, обладая информационно-познавательными компетенциями, активно включается в самостоятельную познавательную деятельность.

Вышеизложенное актуализирует необходимость создания условий для формирования исследовательской компетентности студентов путем повышения качества их образования.

Как важнейшая составляющая в структуре подготовки специалиста к профессиональной и социальной деятельности эта компетенция становится актуально востребованной в учебном процессе вуза.

Внедрение образовательных стандартов нового поколения в учебное пространство российских вузов, стимулирует их переход на рельсы компетентного подхода подготовки специалистов. Основная идея этого процесса актуализирует процесс реструктуризации и изменения учебных программ, который повышает уровень подготовки выпускников в форме измерения их компетенций [5, с. 674-677].

Актуальность использования исследовательской компетентности создает условия для улучшения трансформации в содержательную и технологическую часть профессиональной подготовки студента и активно обсуждается в научной среде.

Цель данной статьи можно обозначить следующим образом: выделить основные методологические подходы, при помощи которых можно проанализировать необходимость совершенствования использования исследовательской компетентности в учебном процессе вузов России.

Изложение основного материала статьи. Компетентность как важный элемент учебного процесса в современном вузе представляет собой систему, включающую взаимосвязанные и взаимодополняющие компоненты, а именно, способы деятельности, личностные качества, знания, умения, навыки, и др., интеграция которых позволяет назвать этот концепт личностной характеристикой студента, позволяющей ему действовать самостоятельно, брать на себя ответственность за свою деятельность и собственную жизнь.

Исследовательская компетентность студента вуза призвана «высвободить» его самостоятельность, духовное и деятельностьное начало, укрепляя потребность в знаниях.

Динамичные перемены в высшем образовании определяют исследовательскую компетентность студентов как одну из ведущих в структуре учебного процесса, что повышает ее значимость в настоящее время, когда осуществляется переход от жесткой системы подготовки специалистов к более гибкой, которая позволяет ощущать изменения в сфере труда, фиксировать их в различных ситуациях, ориентируясь на творческий подход к образованию [23].

Следует констатировать, что, как педагогический феномен, понятие «исследовательская компетентность» изучено недостаточно и требует глубокого философско-методологического изучения.

В научной литературе под компетентностью понимается совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения конкретной задачи (В.О. Букетова, О.М. Зайченко, Г.И. Ибрагимов, А.М. Новикова, А. Шелтон и др.). Это стандартизированные, востребованные и реализованные на соответствующем уровне, знания в действии [21, с. 551-617]. В них отражено личностное отношение студента к ней и предмету деятельности, а также его способность решать, поставленных перед ним, задачи по овладению этой компетенцией [6].

Принципы и педагогические условия формирования исследовательской компетентности обучающихся получили отражение в работах по психологии и педагогике (С.И. Архангельский, Б.Г. Ананьев, А.А. Вербицкий, В.И. Загвязинский, М.И. Махмутов, Я.А. Пономарев, Э. Эриксон и др.).

Большой потенциал в овладении исследовательской компетентностью заложен в инновационных технологиях обучения, новых формах и методах образования (проблемно-модульное обучение (М.А. Чошанов), концентрированное обучение (Г.И. Ибрагимов), технология проектного обучения (Г.Л. Ильин), а также мозговой штурм, синектика и др.

Обращает на себя внимание, что исследователи Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, В.В. Лаптев, А.К. Маркова, Е.В. Попова, В.Д. Шадриков и др. считают, что эта компетентность, помогая изучению объекта с использованием знаний, ценностей, склонностей и опыта студента, раскрывает его способности к научной работе.

И.Я. Никанорова пишет, что при помощи исследовательской компетентности студент, формируя свои адаптационные возможности к условиям многоролевой исследовательской работе, склонности к её осуществлению и проектированию и возможность лично и профессионально самореализовываться, продолжает самообразование, устанавливая деловые, межличностные, профессиональные, социальные и др. связи. Эта компетентность можно рассматривать как проблемно-практический, смысловой и ценностный аспект в учебном процессе студента [16, с. 29].

С.И. Осипова, акцентируя внимание на преобразовательном характере исследовательской компетентности, представляет его в качестве интегрального личностного качества, выражающегося в готовности и способности самостоятельно осваивать и получать новые знания в результате переноса смыслового контекста деятельности с функционального на преобразовательный [17, с. 10].

Н.Н. Плотникова связывает содержание исследовательской компетентности студента с его способностью к анализу и оценке научного материала и исследовательскими умениями [18, с. 327].

В.В. Лаптев считает, что, формируя, при помощи этого феномена, деловые, профессиональные, межличностные, социальные связи и отношения, студент самореализовывается в профессиональной деятельности. Он помогает овладеть необходимой профессиональной информацией, учит разбираться в содержании теорий, концепций, научных понятий из различных областей знаний, знать методы исследовательской работы и универсальные способы практической и теоретической образовательной деятельности [11, с. 7].

Называя исследовательскую компетентность особой функциональной системой психики, Е.В. Бережнова связывает с ней качества человека, обеспечивающие ему возможность быть ее важным субъектом [3].

Исследовательская компетентность, по Г.Н. Лобовой, имеет два уровня: первый - учебно-исследовательская работа; второй - научно-исследовательская работа, где под первым имеется в виду, что студент грамотно формулирует задачи, анализирует научную литературу, выбирает условия, методы, и др., а под вторым - организовывается активная деятельность студентов, которая обеспечивает приобретение необходимых навыков исследовательской деятельности, и завершение, поставленных в работе, задач. Причем, формирование учебно-исследовательского уровня этой компетенции должно быть важным базисом для выполнения ее научно-исследовательского уровня [14].

А.А. Губайдуллин выделил несколько подходов к изучению феномена «исследовательская компетентность». Один из них рассматривает исследовательскую компетентность как одну из ключевых в компетентностном подходе. Другой подход исследует эту компетентность через деятельность, т.е. готовность студента к осуществлению-исследовательской деятельности. Следующий подход определяет исследовательскую компетентность как готовность студента к подготовке и проведению исследования [6].

При формировании исследовательской компетенции студента, используются его знания, индивидуальные склонности, профессиональный опыт, позволяющие ему, как будущему специалисту, обладая мобильностью, инновационностью, эвристичностью, креативностью, конкурентоспособностью, возникающих в реальной профессиональной деятельности, быть постоянно востребованным на рынке труда [12; 1; 6].

Важно понять, что исследовательская компетентность студента определяется его индивидуальными особенностями, на которые воздействуют субъективные условия успешного осуществления исследовательской деятельности в целом (А.В. Леонтович, А.С. Обухов).

Итак, исследуемая компетентность помогает раскрыть способность студента заниматься научной деятельностью, овладеть методами и методиками исследования, самостоятельно формулировать его задачи и цель, выдвигать гипотезу, находить новые формы и средства получать результаты и использовать их в профессиональной деятельности (Л.А. Голубь, В.С. Лазарев, О.Н. Лукашевич, Н.Н. Ставринова).

Вышеизложенное позволяет назвать исследовательскую компетентность сложным синтезом предметно-практического, когнитивного и личностного опыта студентов.

В связи с этим, А.А. Губайдуллин выделяет основные качества исследовательской компетентности, к которым относит «инновативность», «прогностичность», «ментальность», полифункциональность, «системность», «превентивность», универсальность, надпредметность, мобильность, многомерность, и акцентирует внимание на ее лично-развивающейся, научно-методологической, культурологической и ценностно-ориентационной функциях [6].

Для исследования исследовательской компетентности А.А. Губайдуллин предлагает в качестве методологической основы опираться на системно-динамическую теорию деятельности Р.Х. Шакурова и в соответствии с основными положениями этой теории он определил и обосновал ее структуру, которая включает четыре взаимосвязанных компонента: ценностно-ориентировочный, проективно-творческий, предметно-преобразовательный и контрольно-коррекционный.

Используя системный подход при исследовании данной компетентности, можно оказать, что она является «составляющим элементом профессиональной компетентности» (В.А. Адольф, В.С. Лазарев, Т.А. Смолина и др.),

В дискурсе знаниевого подхода этот феномен изучается как совокупность знаний и умений, необходимых для осуществления исследовательской деятельности (В.Н. Введенский, Т.А. Смолина, П.И. Ставский, Н.Ф. Талызина, и др.).

А.В. Хугорской считает, что в рамках процессуального подхода он обладает соответствующей исследовательской компетенцией [22, с. 55-61].

Функционально-деятельностный подход в понятие «исследовательская компетентность» включает совокупность личностных качеств, которые необходимы для эффективной исследовательской деятельности и отождествляет его с «функциональной компетентностью» (Б.Г. Ананьев, А.Г. Аллахвердян, А.А. Бодалев, А.А. Вершина, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, В.В. Лаптев, В.Д. Шадриков и др.).

В рамках компетентностного подхода эта компетентность исследуется как интегральная характеристика личности студента, которая в различных вариантах включает знания, умения, ценности, опыт, личные качества, рефлексию и др. (А.В. Багачук, Т.Г. Браже, О.А. Козырёва, В.И. Лях, В.Д. Симоненко, М.Б. Шашкина и др.).

Выводы. Таким образом, анализ научной литературы и собственный педагогический опыт показал, что исследовательская компетентность является личностным качеством студента, которое, формируется в процессе его научно-исследовательской работы, выражается в его способности организовать эту работу, владея специальными навыками, умениями и знаниями. Все вместе помогает студенту выстроить свою собственную траекторию профессионального развития, опираясь на новые формы организации поисковой и внедренческой деятельности.

Литература:

1. Актуальные задачи обновления и развития образовательных стандартов. - М., 2003.
2. Андреева И.Г. // Компетентностный подход как концептуальная основа современного образования: Сборник научных статей под ред. С.Л. Коротковой, С.В. Фроловой. Саратов: ИЦ «Наука», 2010.
3. Бережнова Е.В. Профессиональная компетентность как критерий качества подготовки будущих учителей // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.
4. Борликов Г.М., А.Р. Ахмеева Основные идеи формирования исследовательских компетенций студентов колледжа / Вектор науки ТГУ. - 2012. - №3(10). - С. 25-27.
5. Великий Д.С. К вопросу об обобщённой структуре компетенций и уровнях их развития в области школьного и высшего образования // Молодой ученый. 2013. - №5. - С. 674-677. URL <https://moluch.ru/archive/52/6926/>.
6. Губайдуллин А.А. Формирование исследовательской компетентности студентов в условиях проектного обучения. Автореферат диссер 13.00.01, кандидат педагогических наук. Казань, 2011.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Высшее образование сегодня. - 2003. - №5. - С. 34-42.
8. Игнатъева Е.Ю. Совершенствование образовательного процесса в современном вузе Специальность 13.00.08 теория и методика профессионального образования Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Великий Новгород 2009.
9. Идиятов И.Э. Технология проблемного обучения как средство формирования исследовательской компетенции студентов / Образование и саморазвитие - 2015. - №4 (46). – С. 69-71.
10. Константинов В.А. Методика формирования исследовательской компетентности студентов в условиях университетского ботанического сада Автореф. дис. канд. пед. наук Астрахань, 2000.
11. Лаптев В.В. Научный подход к построению программ исследования качества образования / модернизации общего образования на рубеже веков / Сборник научных трудов / В.В. Лаптев. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность - М., 1977.
13. Литвинова Е.Г. Теоретический анализ понятия «исследовательская компетентность» URL <http://sv-sidorov.ucoz.com>
14. Лобова Г.Н. Основы подготовки студентов к исследовательской деятельности. - М., 2000.
15. Лях В.И. Компетентностный подход в образовательном процессе вуза культуры / Проблемы современного педагогического образования. – 2018 - № 2.
16. Никонорова И.Я. Особенности использования системно-структурного критерия в определении профессиональной компетентности учителя: Дис. канд. пед. наук. – Комсомольск-на-Амуре, 2003.
17. Осипова С.И. Развитие исследовательской компетентности одарённых детей ГОУ ВПО «Государственный университет цветных металлов и золота» www.fkgru.ru/conf/17.
18. Плотникова Н.И. Общеучебные компетенции в структуре дистанционного курса на английском языке // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. – М., 2007.
19. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие / А.И. Савенков – М.: «Ось – 89», 2006.
20. Скотникова А.М. Психологическая структура и типы исследовательской позиции: Автореф. дис. к. псих. н. – Москва, 2008.
21. Феськова Е.В. Составляющие элементы исследовательской компетентности. - URL: <http://gdt.k26.ru/gnpk/index.php?option=comcontent>.
22. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. - 2003. - №2. - С. 58-64.
23. Шнейдер Е.М., Димитрюк Ю. Методы формирования исследовательской компетентности студентов высшей школы / Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6 <https://science-education.ru/article/view?id=27049>

УДК 378

доктор биологических наук, профессор заведующий**кафедрой медбиологии Магомедов Абдурахман Маллаевич**

Дагестанский государственный медицинский университет (г. Махачкала);

кандидат биологических наук, доцент кафедры**естественнонаучных дисциплин Магомедов Гусейн Ахмедович**

Дагестанский государственный университет народного хозяйства (г. Махачкала);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры**математики Мухидинов Магомед Госенгаджиевич**

Дагестанский государственный институт народного хозяйства (г. Махачкала)

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье проведен обзор возможностей метода проектов в решении образовательных задач. Исследованы возможности проектной деятельности будущих специалистов направленных на развитие его творческой составляющей. Авторами описываются этапы работы над проектом, типы и виды учебных проектов и приводится авторский алгоритм использования метода проектов для развития творческой личности на уроках информатики.

Ключевые слова: проект, метод проектов, этапы реализации проекта, ФГОС, интегративный подход, классификация учебных проектов, развитие творческой личности, творческий потенциал личности.

Annotation. The article reviews the possibilities of the project method in solving educational problems. The possibilities of project activities of future specialists aimed at the development of his creative personality are investigated. The authors describe the stages of work on the project, the types and types of educational projects and the author's algorithm for using the project method for the development of creative personality in computer science lessons.

Keywords: project, project method, stages of project implementation, GEF, integrative approach, classification of educational projects, development of creative personality, creative potential of the individual.

Введение. Переход индустриального общества в информационное общество связан с разрушением и реструктуризацией социальных институтов, в этот период потрясенной система образования призвана обеспечивать социализацию будущих специалистов к новым условиям рынка труда. Образовательная деятельность будущих специалистов должна быть реализована в русле раскрытия возможностей и развития способностей и интересов, реализация которых, предполагает оптимизацию организационных и управленческих процессов в русле устойчивого развития их творческой активности.

Проблема развития творческой активности специалистов является объектом пристального внимания во все времена, так как социальные запросы имеют динамический характер, и содержание готовности к творческой деятельности также изменяется. Эти проблемы исследователи должны рассматривать в динамическом режиме, в рамках реализации: целостного педагогического процесса; эстетического воспитания; познавательной самостоятельности; использования средств изобразительного искусства; применения инновационных методов воспитания и обучения; информатизации учебного процесса; интенсивного экономического развития общества.

Изложение основного материала статьи. Важнейшей задачей обучения вузах является развитие творческой личности, так как современный специалист должен быть активным, инициативным, творческим и самостоятельным. Бесспорно, не существует области жизнедеятельности человека, где бы не требовалось творческая инициатива, а для образования творческая деятельность учителя и учеников обеспечивает свободу в постижении образовательных целей и развития их интеллектуального и культурного потенциала.

Творческая личность - новое решение профессиональных и социальных задач и готовность к отказу от шаблонных схем, стереотипов, поведения, восприятия и мышления.

Творческой личности должны быть характерны: оригинальность мысли; высокая внутренняя самоорганизация; «бешенная» работоспособность; удовлетворение не только от цели труда, но и от процесса; устремленность на развитие; нацеленность на создание инновационных структур; способность на генерацию нового знания; умение реализовать новые способы деятельности.

Творческую личность можно проецировать на объективную и субъективную плоскость. Объективная его проекция это и есть его творческая деятельность результатами которой является постижение новой ценности общества. Субъективная составляющая это процесс постижения новых знаний, генерация умений и навыков, которые развивают как профессиональные, так и личностные его качества.

Как считает психолог А. Маслоу творчество и креативность может проявиться у личности в повседневной жизни, при реализации жизненных ситуаций и в разных формах самовыражения. По мнению Дж. Тейфорда творческое мышление личности характеризует: оригинальность; необычность идеи; умение видеть объект иным углом зрения; способность проецировать объекта на новую плоскость и использовать разнообразные идеи в нестандартной ситуации.

В Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) основного общего образования, ФГОС высшего образования, в указах, постановлениях, распоряжениях и иных нормативных и правовых актах по образованию, определяют необходимость творческого развития личности, как основы реализации инновационной деятельности в сфере образования. Эффективное решение этой проблемы - кропотливый труд на многие годы, который невозможно обеспечить с использованием «разовых инъекций», а достичь поставленной цели можно только с использованием системных методов, на базе интегративного подхода.

Реализация интегративного подхода в сфере образования становится актуальным на современном его развития, так как образовательные результаты обучения описанные в рамках реализации ФГОС опираются на достижения науки, экономики и технологий и т.д.

Интеграция образования и производства в сфере профессиональной подготовки специалистов не получила достаточного разрешения, несмотря на наличие определенных теоретических изысканий. Результативность профессиональной подготовки будущих специалистов определяется интегративностью образовательных программ, потому что профессиональная деятельность по своей природе интегративна.

Реализация интегративного подхода в системе профессиональной подготовки будущих специалистов позволит: повысить качество обучения; нацелить будущих специалистов на формирование профессиональных компетенций, определяющих инновационное содержание профессионального образования.

Таким образом, реализация интегративного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов позволяет получить следующие образовательные результаты:

- системные знания будущих специалистов, позволяющие выявить всеобщность научных связей;
- сформированные обобщенные умения, генерируют знания, позволяющие перенос методов из одной науки в другую;
- актуализация творческого подхода к профессиональной деятельности специалиста;
- эффективное формируются убеждения;
- реализация всестороннего развитие личности-специалиста;
- усиление мировоззренческой направленности когнитивных процессов будущих специалистов;
- активизация и интенсификация образовательной деятельности.

Интегративный подход в образовании обеспечивает возможность реализации принципа научного творчества в рамках профессиональной подготовки будущих специалистов, это позволяет учить не предмет, а формировать субъектную позицию студента в условиях реализации активных методов обучения. Такая технология обучения ориентирует будущих специалистов на формирование личной образовательной траектории, в рамках которой можно учесть свои интересы и потребности. Широкие возможности для развития творческой активности будущих специалистов дает реализация проектного метода в обучении.

Система образования призвано готовить востребованных специалистов для общества, в рамках которого необходимо решать множество педагогических задач, среди которых одной из приоритетных является создание эффективной системы информационного обеспечения управленческой, учебной и воспитательной деятельности. Результативность этого процесса во многом определяется актуализацией процесса использования современных образовательных технологий, позволяющие будущему специалисту развивать и формировать актуализированные профессиональные навыки, как основы его творческой активности.

Проектирование теоретических моделей образовательной деятельности на практическую плоскость открывают перспективы принципам субъективности в обучении и актуализируют в первую очередь методы обучения, которые: формируют активную, самостоятельную и инициативную позицию студента в обучении; развивают исследовательские, рефлексивные и самооценочные умения и навыки; актуализируют умения сопряженные с опытом их применения на практике; выращивают познавательный интерес студентов; реализуют принцип связи обучения с реальностью.

Доминирующее место среди активных методов, сегодня в мировой и отечественной педагогической практике, принадлежит проектному методу, который позволяет решить сложные педагогические задачи, даже в рамках традиционной методологии обучения.

Результаты исследований памяти человека, показывают, она лучше сохраняет: 10% от прочитанного; 26% от услышанного; 30% от увиденного; 50% от увиденного и услышанного; 70% от результата обсуждения с другими; 80% от результата личного опыта; 90 % от результата проговаривания во время выполнения работы; 95% от результата самообразования. Разнообразие исследований, связанных с прикладными аспектами проектного подхода показывает, что неугасаемый интерес теоретиков и практиков к его феномену обоснован.

Исследования проектного подхода, можно классифицировать по различным основаниям или направлениям, например: формирование проектной культуры (В.Ф. Сидоренко, В.Л. Глазычева и др.); проектирование в социуме (Ю.П. Сурмин, Н.В. Туленков и др.); образование и проектирование (В.В. Сериков, В.П. Беспалько и др.); развитие проектных умений (С.А. Ермолаев, И.И. Цупикова и др.); готовность специалистов к проектной деятельности (И.Л. Белова, С.И. Кружкова и др.) и др.

В новые ФГОС ориентируют участников образовательной деятельности на использование проектного подхода при формировании целей, содержания подготовки специалистов и технологий их реализации, поэтому вектор исследований, связанных с реализацией этого метода в образовании только набирает обороты. Образовательный проект - результат самостоятельной дидактической разработки или изготовления некоторого изделия для обучения, который проходит этапы от идеи до ее практического воплощения.

По мнению Т.В. Горбунова, что реализация проектного метода дает возможность будущему специалисту взойти по «лестнице» развития творческой самореализации, а проект - творческая модель обучаемого по решению проблем предметной области с помощью метазнаний [5].

«Проектная деятельность сама по себе характерна для сферы использования информационных технологий, поэтому метод учебных проектов внесет немалый вклад в развитие познавательной деятельности» [1].

В.П. Беспалько считает, что «Цель и пафос педагогической науки и практики - это возможность проектировать и осуществлять процесс обучения и воспитания человека с гарантированным эффектом. Другой цели у педагогики нет» [3].

Обзор и анализ литературы показывает, что существуют множество видов и классификаций понятия «проект»: аналитический, исследовательский; поисковый; прогностический [9]; исследовательский; творческий; информационный; прикладный; игровой; монопроекты; межпредметные; внутренние; региональные; международные; личностные; парные; групповые; краткосрочными; средней продолжительности; долгосрочные [16] и др.

Классификация учебных проектов определяется на основе доминантной деятельности студентов: практический проект; проект исследования актуальной научной проблемы; проект по сбору и обработке информации по актуальной проблеме; творческий проект, как авторское видение в решении проблемы; имитационный проект и т.д.

Возможны классификации проектов, по: предметным или тематическим областям; масштабам охвата проблемы; временным ограничениям; масштабу вовлеченных исполнителей; значимости результатов.

Независимо от типа проекта, можно выделить субъективные метапредметные характеристики любого проекта: неповторимость; уникальность; направленность на достижение конкретной цели; ограниченность во времени; необходимость координирования и реализации множества взаимосвязанных разнородных действий.

Обычно проект реализуется в три этапа подготовительный, технологический и заключительный [6]. Ряд учёных считает, что работа над проектом включает четыре фазы замысел, планирование, исполнение и оценка. Важным этапом в реализации проектного метода является выбор технологии его реализации [3; 4].

Т.В. Горбунова выделяет следующие этапы образовательного проектирования в обучении: выделение темы проекта; определение необходимых ресурсов проектирования; формирование информационной базы; реализация проекта; непрерывный контроль «состояния проекта»; оценка проектной деятельности; презентация и защита проекта [5].

В процессе построения проекта ученик должна решить задачу, для разрешения которой, он должен, владеть: большим объемом разнообразных предметных и метапредметных знаний, необходимых и достаточных для решения данной проблемы; интеллектуальными, творческими и коммуникативными умениями.

В результате применения проектного метода на уроках информатики и информационных технологий:

- актуализируется когнитивный интерес будущих специалистов к предмету;
- повысится качество и практическая направленность знаний;
- реализуется интеграция различных предметных областей;
- формируется устойчивый вектор профессионального самоутверждения будущих специалистов;
- стимулирует внутреннюю мотивацию.

Наиболее актуальной проблемой в начале вузовского обучения является адаптация студента в новую образовательную среду и выравнивание базовой уровня подготовки будущих специалистов, так как на начальном этапе обучения их уровень знаний, умений и навыков (ЗУН) по различным дисциплинам разный, в том, числе и по информатике.

Базовый массив ЗУН будущих специалистов, можно дифференцировать по следующим категориям:

1. Часть студентов уже имеет опыт работы в различных областях информатики.
2. Для другой части студентов обучение необходимо начинать с базовых понятий и определений.
3. Третья группа уже владеет некоторым набором профессиональных навыков работы с профессиональными информационными программами.

В этих условиях построить оптимальный курс обучения, даже в рамках одной группы становится сложно иногда практически невозможно.

Вторая на наш взгляд важная проблема является разрешения противоречия между многообразием сфер применения информационных технологий и пользовательским интересом студентов, который имеет достаточно широкий диапазон от полной апатии до «доминирующего интереса» (когда он ничем другим не интересуется).

Третьей немаловажной проблемой, необходимость реализации образовательной программы, при ограниченном количестве часов отводимых на изучение тем (максимум 2 часа в неделю) и удовлетворения интереса будущих специалистов.

В содержание базового курса информатики включает в себя:

- теоретический материал (понятие информации и алгоритма, количество информации, единицы измерения информации, системы счисления и др.);
- практические занятия, которые отвечают за отработку навыков работы с базовыми информационными технологиями (текстовый процессор; графический редактор; электронные таблицы; системы управления базами данных; технологии создания презентаций; язык разметки гипертекста и т.д.);
- реализация базовых информационных моделей;
- социальные аспекты информатики;
- философские аспекты информатики [2-4].

В рамках нашего исследования изучены возможности проектного метода в развитии познавательной, творческой и личностной компоненты учебной деятельности будущих специалистов, и выявлены возможные пути разрешения обозначенных выше противоречий. Мы предполагаем, что метод проектов позволит нам, научить будущих специалистов:

- самостоятельному и критическому мышлению;
- размышлять, опираясь на знание фактов и закономерностей науки;
- делать обоснованные и аргументированные выводы;
- принимать самостоятельные управленческие решения;
- работать в команде, выполняя актуализированные социальные роли;
- развивать и модернизировать свои профессиональные знания, умения и навыки.

По результатам нашего исследования определены следующие требования к использованию метода проектов в образовательной практике для развития творческой личности, наличие: значимой исследовательской задачи, для решения, которого требуется интегрированные знания, умения и навыки; теоретической, практической и познавательной значимости предполагаемых результатов проектирования; индивидуальной, парной или групповой деятельности будущих специалистов; структурной модели содержательной части проекта; результатов каждого этапа проектирования; механизмов актуализации инновационных методов; совместной деятельности, как преподавателя, так и студента; интегративной совокупности приемов, методов и форм, направленных на обеспечение гибкости и мобильности процесса проектирования в соответствии с условиями его реализации; комфортных условий для раскрытия, реализации и развития личностного потенциала студентов.

Практическая реализация метода проектов ведет к изменению позиции преподавателя и ученика. Из транслятора и носителя готовых знаний учитель превращается в менеджера и организатора познавательной, исследовательской и творческой деятельности своих учеников. Реализация проектного метода изменяет психологический климат образовательного процесса, так как педагогу приходится модернизировать учебную и воспитательную работу с учащимися на рельсы разнообразных видов самостоятельной деятельности учащихся, в которых приоритет делается на исследовательскую, поисковую и творческую деятельность.

Эффективные модели практической реализации проектного подхода описаны в работе М.Г. Мухидинова [6]. Например, «При этом интегрирующую роль может играть проект «Электронно-технологический комплекс» по заданным параграфу, теме или разделу. После разработки проектов проектируется педагогические программные средства: обучающая программа; демонстрационная программа; презентации; компьютерные тесты; электронные образовательные ресурсы, образовательный сайт и др. Все эти

компоненты затем внедряют в одну информационно-образовательную среду, которая позволяет будущему учителю информатики активизировать нужный учебный компонент системы» [1].

Образовательный проект с точки зрения обучающегося, это: путь максимального раскрытия своего творческого потенциала; деятельность, позволяющая проявить себя творчески индивидуально или в группе; возможность попробовать свои силы, приложить свои знания, принести пользу; публичная презентация своих достижений; работа, направленная на решение интересной прикладной проблемы; творческая самореализация на результат; поиск проблем практического характера и т.д.

Образовательный проект с точки зрения преподавателя это интегративное и инновационное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические творческие умения и навыки проектирования.

Выводы. Обобщение результатов нашего исследования позволило сформировать авторский алгоритм использование метода проектов для развития творческой личности, представленный нами в следующем виде:

1. Выбор и обоснование основной проблемы проекта. Преподаватель предлагает будущим специалистам набор проблем с учетом предметной области «Информатика».

2. Формирование главной цели и задачи, которые затем разбивает на подцели, для решения которых определяются подзадачи.

3. Определение содержания, плана и алгоритма практической реализации проекта.

4. Создание творческих групп для решения проектных заданий. Для решения одной задачи можно выбрать несколько творческих групп для получения альтернативного решения.

5. Определение форм проектной отчетности.

6. Моделирование проекта.

7. Актуализация творческой, поисковой и исследовательской деятельности.

8. Оформление итогов проектной деятельности будущих специалистов, экспертиза, выступление и защита результатов своей проектной деятельности.

9. Формирование студенческой оценочной команды, которая оценивает работу своих товарищей в рамках реализации проекта, тем самым осуществляется рефлексия.

Таким образом, метод проектов стимулирует творческий интерес к актуальным проблемам и через проектную деятельность позволяет найти эффективное решение задачи и актуализировать свои теоретические знания.

Литература:

1. Абдуразаков М.М., Развитие компонентов профессиональной деятельности учителя информатики в контексте реализации компетентностного подхода // Информатика и образование. 2014. №6.

2. Белова, И.Л. Развитие проектной культуры будущего дизайнера-педагога: Монография / И.Л. Белова. Н. Новгород: ВГИПУ, 2007 - 160 с.

3. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. - М.: Педагогика, 1989. - 192 с.

4. Горбунова, И. Эффективность метода проектов при формировании ключевых компетентностей (подготовительная группа) / И. Горбунова // Дошкольное воспитание. - 2013. - № 3.

5. Горбунова, Т.В. Метахарактер информационной компетенции будущих специалистов [Текст] / Т.В. Горбунова, Е.А. Косорукова // Профессиональное образование и занятость молодежи - XXI век: материалы Международной научно-практической конференции (Кемерово, 27-28 марта 2013 г.): в 2 ч. Ч.2. - Кемерово: КРИПО, 2013. - 266 с.

6. Мухидинов М.Г., Инусова Х.М., Шамхалова Н.К. Методика проектной подготовки будущего учителя // Мир науки, культуры, образования. 2017. №6(67). С. 170-171.

Педагогика

УДК: 371.78

кандидат педагогических наук, доцент Малиева Залина Колумбовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ);

студент Арсоев Арсен Ацамазович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ)

К ВОПРОСУ О ПРИНЦИПАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ

Аннотация. Актуальность проблемы формирования психологической безопасности образовательного пространства школы обусловлена ростом отклонений в психическом и социальном развитии современных детей, вызванных негативными тенденциями растущего одиночества и отчуждения людей друг от друга в современном информационном мире. Основными принципами организации психологической безопасности образовательного пространства школы являются принципы демократизации и гуманизации. В статье раскрываются пути и методы реализации данных принципов, обосновывается необходимость их осуществления в процессе формирования психологически безопасного образовательного пространства школы.

Ключевые слова: гуманистические принципы педагогики, психологическая безопасность, безопасность образовательной среды, гуманизация, демократизация.

Annotation. The urgency of the problem of forming the psychological security of the educational space of the school is due to the growth of deviations in the mental and social development of modern children, summoned by negative trends of growing loneliness and the alienation of people from each other in the modern information world. The basic principles of organizing the psychological security of the educational space of the school are the principles of democratization and humanization. The article reveals the ways and methods of implementing these principles, substantiates the need for their effectuation in the formation of a psychologically safe educational space of the school.

Keywords: The humanistic principles of pedagogy, psychological safety, the safety of the educational environment, humanization, democratization.

Введение. Актуальность исследования проблемы формирования психологической безопасности образовательного пространства школы обусловлена негативными тенденциями жизни современного общества. Современные школьники сталкиваются со сложным по своему содержанию и установкам информационным миром, в котором объемы информации растут с каждым днем. Возрастающие объемы разноплановой информации, поступающей из различных источников, глубоко воздействует на детскую психику, вызывая отклонения в психическом и социальном здоровье детей. Проблема усугубляется тем, что в этом возрасте у детей еще не определена четкая жизненная позиция и не сформированы защитные механизмы, позволяющие противостоять негативному воздействию информационной среды [5].

С другой стороны, в современном обществе находит место такое негативное явление современной действительности, как психологическое насилие, оказываемое по отношению к школьникам. В отличие от видимого, физического насилия, которое является фактом однозначно осуждаемым, психологическое насилие в школе протекает не так явно, однако имеет такие же разрушительные для психики учащихся последствия. В связи с этим проблема формирования психологической безопасности образовательного пространства школы приобретает особую актуальность.

Несмотря на многочисленные исследования по данной тематике, проблема психологической безопасности личности и среды по-прежнему имеет важное значение, что нашло отражение как в научных исследованиях [4], [11], так и в государственных документах [6], [13].

Острота проблемы, необходимость и возможность ее решения привели к постановке проблемы исследования: каковы должны быть принципы формирования психологической безопасности образовательной среды школы?

Решение этой проблемы составляет цель данной статьи: исследование принципов формирования психологической безопасности образовательной среды школы.

Изложение основного материала статьи. В современной научной литературе существует множество определений, раскрывающих сущность психологической безопасности. В общем смысле понятие «безопасность» характеризуется как состояние защищенности личности или общества от внешних или внутренних угроз. С другой стороны, под безопасностью понимается способность сохранять свою целостность при разрушающих воздействиях внешних или внутренних факторов.

В психологии безопасность выступает в качестве одной из основных потребностей человека. А.Х. Маслоу назвал потребность в безопасности первичной потребностью, актуализирующейся после удовлетворения физиологических потребностей, таких как потребность в воздухе, пище, воде и др. Потребность в безопасности включает в себя потребность в защите, потребность в сохранении здоровья, стабильности, уверенности в будущем [10].

Различные аспекты проблемы формирования психологической безопасности в школе раскрыты в работах И.А. Баевой, Г.С. Банникова, Д.Ю. Гуменюк, Е.Б. Лактионовой, Л.С. Музыченко, Т.С. Павловой, Н.И. Поливановой, И.М. Улановской, А.В. Цветкова и др.

Исследованию теоретических и практических основ формирования психологической безопасности в образовании посвящены работы И.А. Баевой, которая понимала под психологической безопасностью «состояние окружающей среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психологическое здоровье включенных в нее участников» [3, 12].

Для обеспечения психологической безопасности в образовательной среде необходимо:

- осознание ее масштабности и важности в обучении, воспитании и развитии учащихся;
- отказ от выстраивания авторитарных насильственных взаимоотношений «агрессор - жертва», в которых каждая из ролей является тягостной и отталкивающей;
- проектирование и реализация учебно-воспитательного процесса на основе принципов гуманистической педагогики [9].

Гуманистическая педагогика и психология ориентируются на личность ученика, его индивидуальные интересы и способности. При этом вектор педагогической деятельности направлен на развитие собственной активности, инициативности, самостоятельности ученика, на создание условий для его самосовершенствования и самореализации.

Гуманная педагогика основана на принципах классической педагогики, яркими представителями которой являются: Я. Корчак, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, Я.А. Коменский, Л.С. Выгодский, Ш.А. Амонашвили и другие.

Основополагающими принципами гуманистической педагогики являются принципы демократизации и гуманизации, провозглашающие индивидуальность ребенка и его максимальную самореализацию в качестве основной ценности. Реализация данных принципов основана на уважении к личности ребенка, заинтересованности в его развитии, организации взаимодействия на основе идей равенства и сотрудничества.

Реализация принципов гуманизации и демократизации выражается в таких проявлениях, как:

1. *Доверие.* В любой форме доверие, даже незаслуженное, может многое изменить в душе человека. А.С. Макаренко убедительно доказал на практике и описал в своей известной книге «Педагогическая поэма» эффективность подхода к каждому ребенку с «оптимистической гипотезой», т.е. с верой в лучшее в ученике, в его возможности стать честнее, умнее, добрее, организованнее, самостоятельнее [8]. Доверие педагога является для ребенка мощным стимулом стать лучше: научиться новому, больше узнать, быть хорошим учеником. Оно способно полностью изменить отношение ученика к учебе, себе и окружающему миру.

В этой связи хочется привести пример из жизни выдающегося педагога современности, доктора психологических наук, академика Ш.А. Амонашвили. До седьмого класса Шалва Амонашвили был круглым двоечником, а школу окончил с золотой медалью. Его отношение к учёбе изменила новая учительница по грузинскому языку, которая относилась к детям с интересом и уважением. В своих воспоминаниях он писал: «Я был двоечником. Моя учительница по родному языку и литературе увидела эти двойки и начала ставить мне пятёрки. Я ее очень полюбил, потому что она одна увидела во мне человека. И однажды она сказала мне:

«Мальчик, мои пятерки краснеют рядом с двойками. Как быть?» Для меня были важны не пятерки, а то, что она верит в меня. Я начал зубрить математику, химию, физику... И вот в итоге я стал тем, кем стал» [1].

2. *Интерес к личности ученика*, его интересам, способностям, стремлениям, мотивам. Известное выражение К.Д. Ушинского о том, что «если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях» [15], до сих пор остается аксиомой для педагогической науки.

При этом учитель всем своим поведением (поступками, жестами, интонацией, взглядом) должен дать ощутить каждому ученику свою заинтересованность в его развитии. Это создает у детей чувство нужности, защищенности, уверенности в своих силах.

3. *Терпимость или толерантное отношение* учителя к взглядам, привычкам, внешнему виду ученика. А.Г. Асмолов обозначил толерантностью «искусство жить в мире людей и идей». В своей книге «На пути к толерантному сознанию» он охарактеризовал толерантность как уважение и признание равенства, отказ от любого насилия и доминирования, признание поликультурности образования, признание многообразия норм, верований, отказ от сведения всего многообразия к единообразию [2].

4. *Соискание интереса учащихся к своему предмету, себе и своей деятельности*. Еще Я.А. Коменский считал интерес одним из основных факторов успешности ребенка в обучении. По его мнению, подтвержденному многовековой педагогической практикой, для создания светлой, радостной обстановки обучения необходимо заинтересовать учащихся своим предметом.

5. *Недопустимость унижения личного достоинства ученика*. Известно, что крики, оскорбления, угрозы, обидные насмешки не только унижают достоинство ученика, но и вызывает негативное отношение к учителю, неуважение к нему, к его предмету, к процессу обучения в целом. С другой стороны постоянные критические замечания, брань, запугивания вызывают у ребенка эмоциональное напряжение, страх, волнение, подавленность и т. д., провоцируют отклонения в его психологическом развитии. В связи с этим одним из правил гуманной педагогики, разработанной Ш.А. Амонашвили, является именно создание абсолютно комфортной образовательной среды, в которой ученик будет ощущать себя защищенным, уважаемым, любимым и нужным. В своих выступлениях и книгах Ш.А. Амонашвили неоднократно подчеркивал необходимость любить детей именно такими, какие они есть; уважать их личность, беречь их психику, относиться серьезно к их проблемам. Нужно уметь встать на сторону ребенка, взглянуть на проблему с его стороны, увидеть ее в его ракурсе. Иначе, по его мнению, образовательный процесс не будет эффективен и никакие крики и угрозы не смогут ничего изменить [1].

6. *Разумная требовательность* педагога должна быть основана на уважительном отношении к учащимся, вере в их способности и учете возможностей. Доброжелательность без требовательности порождает дезорганизацию и недисциплинированность обучаемых. Требовательность, не основанная на уважении к личности учащегося, обуславливает возникновение недовольства, раздраженности и протеста против требований учителя. А.С. Макаренко не раз подчеркивал, что необходимо предъявлять к учащимся как можно больше требований, однако при этом они должны быть целесообразны, объективны, понятны и выполнимы, доброжелательны и основаны на уважении.

7. *Оценка труда учащихся*. По мнению В.А. Сухомлинского оценка является одним из «наиболее тонких инструментов воспитания», способных как вдохновить ученика к познанию нового, так и вызвать ненависть к процессу обучения. Поэтому использовать оценку необходимо очень осторожно. Все педагогические усилия сводятся к нулю, если у ученика отсутствует желание учиться, которое возникает только с успехом в учебе. «Напрасный, безрезультатный труд и для взрослого становится постылым, отупляющим, бессмысленным, а ведь мы же имеем дело с детьми» – писал В.А. Сухомлинский в книге «Сердце отдаю детям» [14].

8. *Ориентация на положительные отношения и чувства*. Как известно, одним из наиболее эффективных методов в воспитании является метод поощрения, который и лежит в основе реализации данного принципа, применение же наказания допустимо лишь в редких, исключительных случаях. Выстраивание отношений между педагогом и учениками должно осуществляться на основе позитивных, добрых чувств любви, уважения, понимания и заботы, без которых невозможно организовать психологически безопасную образовательную среду.

9. *Любовь к учащимся*. Выдающийся польский педагог, писатель и врач Я. Корчак, не покинувший своих воспитанников в концлагере и добровольно зашедший с ними в газовую камеру, выделял *любовь как главную вещь, которую может дать взрослый ребенку, чтобы тот мог правильно развиваться*. Общине без любви к ребенку, без уважения и интереса к его личности он называл губительным [7].

Ш.А. Амонашвили в своей книге «Как любить детей. Опыт самоанализа» пишет: «Дети будут преуспевать в своём духовно-нравственном становлении и познании наук в той мере, в какой всем и каждому достанется благотворная энергия педагогической любви. И чем больше будет наполнено образовательное пространство этой энергией, тем богаче закипит в нём жизнь детей» [1].

10. *Признание права ребенка быть самим собой*. Самоотверженная, бескорыстная, понимающая любовь к детям является гарантом их роста и развития. Эта идея подтверждается одним из создателей и лидеров гуманистической психологии К. Роджерсом, который научно доказал, что в любом, даже самом враждебно настроенном человеке заложена тенденция к росту, развитию и совершенствованию [12].

По мнению К. Роджера, учитель может позитивно влиять на ученика, если принимает его таким, какой он есть, позволяет ученику быть самим собой, признает, уважает и считается с его индивидуальностью, взглядами, личностной позицией. Признание и принятие ребенка базируется на уверенности в возможности его развития и самосовершенствовании. «В основе своей, – пишет К. Роджерс, – биологическое естество, «природа» свободно функционирующего человека созидательна и достойна доверия. Если мы способны освободить индивида от защитных реакций, открыть его восприятие как для широкого круга своих собственных нужд, так и для требований окружающих людей и общества в целом, мы можем быть уверены, что его последующие действия будут положительными, созидательными, продвигающими его вперед» [12].

Выводы. Таким образом, создание условий для психологической безопасности субъектов образовательного пространства является необходимым направлением совершенствования учебно-воспитательного процесса в современной школе. Формирование психологически безопасного образовательного пространства школы осуществляется посредством отказа от выстраивания авторитарных взаимоотношений между учителем и учеником и проектирования образовательного процесса на основе принципов гуманистической педагогики и психологии. Реализация традиционных принципов

демократизации и гуманизации, выражающихся в доверии, любви, ориентации на положительные отношения и чувства, признании права учеников быть самими собой, справедливой оценке труда, разумной требовательности, принятии и уважении личного достоинства способствует формированию психологически безопасного образовательного пространства, обеспечивающего детей условиями для самоутверждения, самореализации и саморазвития.

Литература:

1. Амонашвили Ш.А. Как любить детей: Опыт самоанализа. – М.: Свет, 2017. – 176 с.
2. Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию. – М.: Смысл, 2000. – 255 с.
3. Баева И.А., Бурмистрова Е.В., Лактионова Е.Б., Рассоха Н.Г. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство. СПб.: Речь, 2006. 288 с.
4. Гильмеева Р.Х., Левина Е.Ю. Комплексная безопасность образовательных организаций как социальный проект // Казанский педагогический журнал. 2017. № 5 (124). С. 17-23.
5. Ермолаева С.А. Психолого-педагогические проблемы воспитания подростков в условиях цифрового или информационного общества // В сборнике: Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека Сборник научных статей и материалов международной конференции. Под общей редакцией Р.В. Ершовой. 2016. С. 108-112.
6. Концепция информационной безопасности детей. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 2 декабря 2015 г. № 2471-р. [Электронный ресурс] / http://static.government.ru/media/files/mPb_AMyJ29uSPHL3p20168GA6hv3CtBxD.pdf (дата обращения 25.12.2019).
7. Корчак Я. Как любить ребенка. – М.: АСТ, 2019. – 480 с.
8. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – М.: АСТ, 2018. – 736 с.
9. Малиева З.К. Педагогическая система профилактики и коррекции морального отчуждения обучающихся в современной высшей школе. Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2017. 241 с.
10. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2019. – 400 с.
11. Научные основы безопасного образования: теория и практика: коллективная монография / Мухаметзянова Ф.Ш., Гильмеева Р.Х., Грузкова С.Ю., Грязнов А.Н., Камалеева А.Р., Левина Е.Ю., Масленникова В.Ш., Мухаметзянова Л.Ю., Прокофьева Е.Н., Трегубова Т.М., Угарова Н.М., Хусаинова С.В., Чеверикина Е.А., Шайхутдинова Г.А., Шибанкова Л.А., Щербаков В.С. / Под редакцией член-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора Ф.Ш. Мухаметзяновой. – Казань: «Отечество», 2016. – 268 с.
12. Роджерс К.Р. Гуманистическая психология. Теория и практика. – М.: МОДЭК, НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, 2013. – 456 с.
13. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 31 декабря 2015 г. № 683 [Электронный ресурс] / http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669/61a97f7ab0f2f3757fe034d11011c763bc2e593f/ (дата обращения 28.12.2019).
14. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – М.: Концептуал, 2019. – 320 с.
15. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – М., 2012. – 776 с.

Педагогика

УДК:378

кандидат филологических наук, доцент Марутина-Катрецькая Елена Михайловна
Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Военная академия связи имени Маршала Советского Союза С.М. Буденного» (г. Санкт-Петербург);

кандидат педагогических наук, доцент Мендыгалиева Алтнай Кенесовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Актуальность проблемы развития речи, в том числе математической, у иностранных студентов обусловлено требованиями к реализации компетентностной модели выпускника вуза. Успешность в овладении речью является фундаментом для дальнейшего обучения и развития иностранных студентов, так как речь способна открывать для них широкий мир науки и жизни.

Решение данной задачи возможно при использовании на занятиях по русскому языку специального комплекса учебных заданий с математическим содержанием.

В рамках данной статьи авторы рассматривают различные виды учебных заданий, направленные на знание терминов, объяснение значений математических терминов, умение грамотно писать термины, составление правильных связных высказываний, устранение грамматических и математических ошибок, замену словесной формулировки на символическую запись и самостоятельное создание текстов.

Представленный комплекс учебных заданий направлен на развитие и повышение культуры речи, обогащение активного и пассивного словарного запаса студентов, осознанность использования в речи математических терминов.

Ключевые слова: иностранные студенты, математическая речь, занятия по русскому языку, развитие речи, учебные задания.

Annotation. The relevance of the problem of the development of speech, including mathematical, among foreign students is due to the requirements for the implementation of the competency model of a university graduate. Success in mastering the speech is the foundation for further training and development of foreign students, as speech is able to open for them a wide world of science and life.

The solution to this problem is possible when using in classes in the Russian language a special complex of educational tasks with mathematical content.

In the framework of this article, the authors consider various types of educational tasks aimed at knowledge of terms, explanation of the meaning of mathematical terms, the ability to correctly write terms, compose correct connected sentences, eliminate grammatical and mathematical errors, replace verbal formulations with symbolic notation and self-creation of texts.

The presented set of training tasks is aimed at developing and improving the culture of speech, enriching the active and passive vocabulary, the awareness of the use of mathematical terms in speech.

Keywords: foreign students, mathematical speech, Russian language classes, speech development, educational tasks.

Введение. В практике обучения языку специальности, которое осуществляется в рамках преподавания русского языка как иностранного, в любом вузе Российской Федерации намечается целый ряд проблем, сопряженных с современной социокультурной ситуацией в обществе. К ним можно отнести уменьшение доли непосредственного общения с людьми и его замена контактами в социальных сетях; повышение стрессогенности со стороны окружающей среды и стремление индивида избежать этого негативного воздействия; трансформация отношения к информации и формам ее представления (снижение объёма количества текста в традиционном виде и увеличение числа мемов, презентаций, иллюстраций, видео и пр.).

В этих условиях у молодежи все чаще наблюдаются проблемы с умением связно выразить собственные мысли вербальным способом, построить более или менее пролонгированное монологическое высказывание. В рамках учебной программы очень часто они не могут сформулировать учебную проблему, прокомментировать ход действий, обосновать свою точку зрения, сделать обобщение и вывод. Несформированность речи на занятиях по специальности в этом случае связана, с одной стороны, с нехваткой знаний по изучаемой дисциплине, с другой – с отсутствием культуры речи.

Проблема развития у иностранных студентов вуза речи вообще и математической в частности актуализируется и тем, что обучение в университетах, академиях, институтах направлено на реализацию компетентностной модели выпускника, предполагающей формирование у них навыков коммуникации на государственном и иностранном (или нескольких) языках в устной и письменной формах. Решение данной задачи возможно с использованием разнообразного инструментария, в числе которого и содержание образования.

Изложение основного материала статьи. Традиционно проблемой формирования культуры речи занимаются специалисты в области русского языка, однако она уже давно является центром внимания математиков и специалистов в области теории и методики обучения математике. По мнению Д.В. Шамрина, «проблема находится на стыке нескольких научных и соответственно учебных дисциплин: математики, логики, языка» [9, с. 112].

В разное время проблемой формирования культуры речи студентов при обучении занимались И.А. Гибиш, Б.В. Гнеденко, Я.И. Груденов, Дж. Икрамов, А.Г. Мордкович, А.Я. Хинчин и др. Имеется также ряд диссертационных исследований, в которых затронуты отдельные аспекты формирования речевой культуры учащихся при обучении математике. Это работы Н.А. Егоровой, В.Г. Ежковой, Л.В. Лобановой, Е.А. Рудаковой и др.

Обучение языку специальности (математика, физика, военная лексика и др.) затрагивает все виды речевой деятельности. При этом на первый план при обучении языку специальности на начальном этапе выходят рецептивные виды (слушание и чтение) и «пассивные» умения. Обучающийся должен приобрести умение прочитать, услышать текст задания, узнать термин, конструкцию научного стиля речи в тексте или при его прослушивании, записать условие и решение задачи математическими знаками. При этом работа осуществляется в умственном плане: устная и письменная речь при этом не продуцируются. Студенты осуществляют кодирование информации с использованием математических знаков.

Особую сложность вызывает развитие математической речи в практике преподавания русского языка как иностранного. При этом в практике преподавания выделяется ряд трудностей: иностранные студенты изучают математику на неродном языке, который выполняет функцию метаязыка; низкий уровень собственно знаний по математике у иностранных студентов.

В существующих учебных пособиях по математике для студентов-иностранцев большая часть заданий направлена на развитие рецептивных умений и навыков, при этом недостаточное внимание уделяется развитию продуктивных видов речевой деятельности: говорения и письма [1, с. 143].

Речь идет не столько об ошибках, обучающихся в области грамматики, морфологии (неверное употребление падежных форм, неправильные падежные формы числительных, их согласование и пр.), сколько о неумении или отсутствии навыков составления предложения, фразы, минимального текста. Необходимо отметить трудности у студентов в понимании терминов, их интерпретации, в умении оперировать языком науки, в овладении связной математической речью.

Обозначенная в данной статье проблема при всей ее сложности все же имеет перспективы решения.

Развитие математической речи будет происходить эффективнее при систематической, последовательной работе, в основе которой лежит многократное воспроизведение единиц математической речи (терминов, конструкций) и самостоятельное участие в речевых ситуациях, делающих их употребление мотивированным. Это становится возможным, например, на базе использования комплекса учебных заданий, которые при сохранении главной цели/содержания математического образования имеют речеформирующую направленность, в частности в области формулировки заданий. Осуществление такой задачи предполагает реальное применение знаний, как из области математики, так и русского языка и, соответственно, повышает мотивацию, поскольку студентам становится понятно, где и как это эти знания применяются.

Рассмотрим комплекс учебных заданий, используемый в практике преподавания русского языка. Данный комплекс включает с себя различные виды учебных заданий: на знание терминов, объяснение значений математических терминов, умение грамотно писать термины, составление правильных связных высказываний, устранение грамматических и математических ошибок, замену словесной формулировки на символическую запись и самостоятельное создание текстов.

1. Учебные задания на знание терминов.

1. Дайте определение следующим терминам:

Окружность – это ...

Круг – ...

Радиус окружности R – ...

Диаметр окружности D – ...

2. Закончите следующие определения:

Окружность – это совокупность всех точек на плоскости, которые находятся на одинаковом расстоянии от заданной точки O , ...

Круг – часть плоскости, ...

Радиус окружности R – расстояние от центра окружности ...

Диаметр окружности D – отрезок, ...

2. Учебные задания на объяснение значений математических терминов.

1. Объясните значения слов: разрядное число, сложение, слагаемое, разность, уменьшаемое, равенство, скорость, функция, аргумент и т.д.

2. Закончите предложение:

а) Чтобы найти квадратный корень из числа, необходимо ...

б) В выражении $15:3$, 3 – это ...

в) Чтобы найти площадь, ...?

г) Чтобы сложить две дроби, нужно ...

д) Чтобы решить квадратное уравнение, нужно ...

Задания направлены на формирование умения объяснять значение математических терминов, культуры математической речи и употребление правильной математической терминологии.

3. Учебные задания, направленные на умение грамотно писать термины.

1. Запишите математические термины, вставив пропущенные буквы: д...лимое, сл...жение, ур...внение, з...дача, ч...сло, инт...грал, ...диница, ...кружность, в...личина, д...ление и др.

2. Прочитайте предложение, вставив пропущенные слова: «Чтобы сумму умножить на число, ... каждое число умножить на это число, а потом полученные результаты...».

3. Используя данные слова и выражения, сформулируйте известное вам математическое правило: слагаемое, сумма, найти, вычесть, неизвестное, слагаемое, другое, чтобы, надо, из (ответ: чтобы найти неизвестное слагаемое, надо из суммы вычесть другое слагаемое).

4. Закончите объяснение: «Чтобы найти площадь квадрата со стороной 5 см, нужно...».

Выполнение подобных заданий направлено на словарную работу и предполагает формирование умений понимать и объяснять значение математических терминов, формул, правил и усвоение их правильного написания, и формированию умений составлять содержательное связное высказывание.

4. Учебные задания на составление правильных связных высказываний

1. Какое из предложений соответствует выражению $8 + 6 : 2$?

а) сумму чисел 8 и 6 уменьшить на 2;

б) к 8 прибавить частное чисел 6 и 2;

в) сумма 8 и частного чисел 6 и 2.

2. Составьте математическое правило, используя слова: «от, множителей, произведение, перестановки, не изменится»;

3. Составьте задачу по заданному выражению $15 : 3$.

4. Объясните решение задачи:

а) В одной бочке осталось 5 литров кваса, а в другой 4 литра. Сколько литров кваса осталось в двух бочках?

б) Из трамвая на первой остановке вышло 7 человек, а на второй остановке вышло 3 человека. На сколько человек уменьшилось число людей в трамвае?

Почему в этих задачах для нахождения ответа нужно выполнить действие сложение?

Задания этого вида направлены на усвоение правильной и точной формулировки правил и определений.

5. Задания на устранение грамматических и математических ошибок.

1. Устраните математические ошибки в тексте:

«Чтобы найти неизвестное слагаемое в уравнение $x+12=28$, надо к 28 прибавить 12»;

2. Составьте всевозможные числа из цифр 3, 5, 6, 7 и прочитайте получившиеся числа;

3. Найдите значение выражений $36+23$, $57-45+35$, $15*2$ и прочитайте получившиеся равенства.

Представленные типы заданий помогают устранять математические ошибки и речевые недостатки, такие как неточность речи, употребление лишних слов, неправильный порядок слов в предложении и т.д.

6. Задания на комментирование действий.

- Выполни действие, используя алгоритм умножения многозначного числа на однозначное число $12342 : 3$

- Решите задачу, аргументируя свои действия: «В пруду плавало было несколько уток. Когда приплыло ещё 5 уток и 4 утят, то в нем стало 16 уток. Сколько уток было в пруду первоначально?»

Задания направлены на формирование умения объяснять ход выполняемых математических действий, грамотно с точки зрения математики и законов русской грамматики проговорить последовательность осуществляемых операций. Задания подобного вида развивают у студентов умение выстраивать планы собственной интеллектуальной деятельности на основе определения последовательности умственных действий (план решения текстовых задач, план с использованием алгоритма и т.д.).

7. Задания на замену словесной формулировки на символическую запись.

Запишите с помощью формул:

а) Стоимость одного килограмма конфет, если за 5 кг заплатили 350 рублей;

б) Скорость моторной лодки по течению, если скорость лодки в стоячей воде равна 45 км/ч, а скорость течения реки x км/ч.

8. Задания на самостоятельное создание текстов.

1. Знакомы ли вам слова «площадь» и «квадрат», «пропорция», «проценты»?

Знаете ли вы, что они означают? Смогли бы вы объяснить значение этих слов? Составьте план для ознакомления с данными словами.

Задания, ориентирующие обучающихся на самостоятельное создание авторских текстов по некоторым темам курса математики, данные тексты (в том числе в виде кратких обращений к ученику-читателю) инициируют интеллектуальную активность студентов, направленную на обобщение полученных знаний,

интерпретацию и обоснование той или иной проблемной ситуации, которые не знакомы с данными понятиями.

Выводы. Таким образом, решение проблемы развития математической речи у иностранных студентов российских вузов имеет методическую и педагогическую ценность. Использование описанного выше комплекса учебных заданий обеспечивает сознательность получения математических знаний, ускоряет развитие мышления как совокупности логических операций, способности к индуктивным и дедуктивным рассуждениям, синтезу и анализу, оперированию знаковыми системами, обогащению активного и пассивного словарного запаса.

Высокая культура речи – это залог успешного овладения знаниями в сфере изучаемой специальной дисциплины, обучения в целом и развития студентов.

Литература:

1. Введенская, Л.А. Русский язык и культура речи / Л.А. Введенская, М.Н. Черкасова. Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. 384 с.
2. Гибш, И.А. Развитие речи в процессе изучения школьного курса математики / И.А. Гибш // Математика в школе. 1995. № 6. С. 2-5.
3. Гладкий, А.В. Язык, математика и лингвистика / А.В. Гладкий // Математика в школе. 1994. № 1. С. 2-9.
4. Гнеденко, Б.В. Развитие мышления и речи при изучении математики / Б.В. Гнеденко // Математика в школе. 1991. № 4. С. 3-9.
5. Ефремова, Н.С. Развитие речи учащихся на уроках математики посредством развития математической логики [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-03-14/95-maths/9158-razvitie-rechi-uchashchikhsya-na-urokakh-matematiki-posredstvom-razvitiya-matematicheskoy-logiki.html>.
6. Жукова, И.Н. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И.Н. Жукова, М.Г. Лебедько, З.Г. Прошина, Н.Г. Юзефович; под ред. М.Г. Лебедько и З.Г. Прошиной. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА: НАУКА, 2015. 640 с.
7. Львова, Н.Д. Развитие математической речи младших школьников на уроках математики [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018015492>
8. Фридман, Л.М. Теоретические основы методологии обучения математике: пособие для педагогов, методистов и педагогов высших учебных заведений / Л.М. Фридман. – М.: Либроком, 2009. 248 с.
9. Шармин, Д.В. Формирование культуры математической речи учащихся в процессе обучения алгебре и началу анализа: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 Омск, 2005 209 с. РГБ ОД, 61:05-13/2634
10. Шаталова, Е.В. Развитие математической речи младших школьников в процессе изучения математики / Е.В. Шаталова, А.П. Тарасова. Междунар. науч.-прак. интернет-конференция (Фроловские чтения). Белгород, 2006.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук Маслова Татьяна Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматривается использование информационных технологий в проектной деятельности, как способ организации педагогического процесса в дополнительном образовании; сущность, типология, этапы проектов; нами были подобраны и осуществлены некоторые проекты с использованием ИКТ технологий, с целью повышения нравственных представлений и качеств личности исходя из диагностик.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, проектная деятельность, образовательный процесс, дополнительное образование, нравственность.

Annotation. The article considers the use of information technologies in project activities as a way of organizing the pedagogical process in supplementary education; Essence, typology, project stages; We have selected and implemented some projects using ICT technologies, with the aim of improving moral perceptions and personal qualities based on diagnostics.

Keywords: Information and communication technologies, project activities, educational process, additional education, morality.

Введение. С изменением целей и задач обучения основное внимание уделяется формируемому компетенциям, которые приобретает ученик в процессе обучения.

Одна из важнейших задач педагогов - подготовить человека, ориентирующегося в огромном информационном потоке и умеющего вычлнить нужную и полезную информацию, усваивать её в виде новых знаний. Решить эту задачу возможно с помощью использования в образовательном процессе современных информационно-коммуникационных технологий.

Главной целью внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс должно стать появление новых видов учебной деятельности, характерных именно для современной информационной среды.

Так как дополнительное образование призвано дополнять общее, то использование проектной и информационной технологий при обучении в синтезе позволят активизировать процесс обучения, сделают его более продуктивным, а также сформировать и далее развить мотивацию обучения.

Изложение основного материала статьи. Система дополнительного образования имеет большое преимущество в социализации личности учитывая социальный заказ общества и родителей. В отличие от школы дополнительное образование не имеет строгих границ в выборе темы и проблемы исследования. Учащиеся вправе самостоятельно, под руководством педагога, выбирать направления которые им наиболее

интересны. В системе дополнительного образования, при организации образовательного процесса, складываются особые взаимоотношения между учащимися, педагогами и родителями. В этих отношениях проявляется творческое объединение субъектов образовательного процесса, что способствует достижению поставленной цели.

Для эффективной реализации «метода проектов» и «информационных технологий» педагогу необходимо, прежде всего, чётко понимать, что обозначают эти термины.

Н.В. Матяш даёт следующее определение понятия: «проектная деятельность – это форма учебно-познавательной активности школьников, заключающаяся в мотивированном достижении сознательно поставленной цели и преемственности различных сторон процесса обучения» [2, с. 112].

Проанализировав различные определения этих понятий, мы можем сказать, что наиболее полным является определение В.П. Щегловой, которое мы дополнили.

Метод проектов мы понимаем как комплекс учебно-познавательных приемов, при которых организуется самостоятельная совместная деятельность субъектов для реализации образовательной цели, результатом которой является предоставление продукта деятельности.

Если мы говорим о методе проектов, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологии), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

Проект – это “пять П”:

Проблема – Проектирование (планирование) – Поиск информации – Продукт – Презентация.

Шестое “П” проекта – его Портфолио, т.е. папка, в которой собраны все рабочие материалы проекта, в том числе черновики, дневные планы и отчеты и др. [1]

Считаем важным правило: каждый этап работы над проектом должен иметь свой конкретный продукт.

На всех этапах проектной деятельности главное место отводится информационно-коммуникативной технологии.

Информационно-коммуникационные технологии представляют собой овладение технологией работы в интегрированной среде мультимедиа, реализующей дальнейшее развитие идеи ассоциативно связанной информации, получаемой, обрабатываемой и предъявляемой в различных формах с учётом психолого-педагогических основ использования средств – ИКТ в учебно-воспитательном процессе.

Структура проектной деятельности состоит из следующих компонентов:

- Выбор темы исследования. Формулирование вопроса, т.е. постановка проблемы, которую нужно решить.

- Обоснования актуальности и ее разъяснение.

- Формулировка гипотезы.

- Постановка конкретных задач, которые нужно будет решить (изучить, описать, установить).

- Выполнение проекта:

 - сбор данных, их обработка, анализ и обобщение;

 - планирование работы;

 - оформление проекта (письменное).

 - Защита проекта (представление продукта, результата, дискуссия).

Проектная деятельность также влияет на процесс учения подростков: повышается их мотивация, они ориентированы на самостоятельную деятельность. Поэтому меняется даже психологический климат на занятиях, так как педагог из авторитарного источника информации становится соучастником творческого процесса. А это и есть подлинное сотрудничество.

Начинать работу необходимо с выбора темы проекта, его типа, количества участников.

После этого педагогу необходимо продумать возможные варианты проблем, которые важно учесть и исследовать в рамках намеченной тематики. Сами же проблемы выдвигаются учащимися с подачи педагога (наводящие вопросы, ситуации, способствующие определению проблем, видеоряд с той же целью, и т.д.) организуется коллективное обсуждение.

На следующем этапе происходит распределение задач по группам, обсуждение методов исследования, поиск информации, творческих решений.

Далее организуется самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам.

Следующий этап это промежуточные обсуждения полученных данных в группах с последующей защитой проектов, оппонирование.

При разработке и реализации проекта учащиеся должны осуществить поисково-исследовательскую работу, используя большое количество источников информации, так же составлять каталог информационных ресурсов по интересующим вопросам, что позволит быстро осуществить поиск необходимых сведений.

Продукт проделанной работы можно представить в виде презентации, который может быть представлен в различной форме: текстовый документ, мульти-медиа, компьютерная презентация и др.

При создании учащимися компьютерной презентации формируются умения систематизировать и обобщать материал, выделять главное в информационном сообщении, грамотно представлять имеющуюся информацию. Мультимедийная презентация может включать в себя:

- видеозапись;

- графики;

- диаграммы, таблицы;

- фотоальбом, как отчет о проведенных исследованиях и т.д.

Благодаря использованию различных ИКТ технологий при работе над проектом, учащиеся получают возможность учиться работать на компьютере; воспринимать свою деятельность, как полезную. Намного интереснее воспринимать информацию именно в такой форме, так как при использовании компьютера на занятии информация представляется не статичной, не озвученной картинкой, а динамичным видео- и звуко-рядом, что значительно повышает эффективность усвоения материала.

Перейдём к тематике проектов, которая может иметь разные направления, исходя из интересов учащихся.

Темы проектов определяются и выдвигаются педагогом в соответствии с учебно-воспитательной ситуацией, пожеланиями и интересами обучающихся.

Перед тем как выбрать тематику проектов, мы решили выявить наличие нравственных представлений у обучающихся, отношение детей к нравственным нормам. Для этого использовали следующие методики: Методика «Что такое хорошо и что такое плохо», адаптированная Н.В. Кулешовой; Методика «Как поступать» И.Б. Дермановой [3].

В результате проведения первой диагностики мы выявили, что нравственные представления у учащихся сформированы на достаточно высоком уровне.

У исследуемых учащихся мы выявили наличие высоких познавательных мотивов, их интересы ориентированы на интересы и потребности других людей, направленность своей личности – на себя или на потребности других. Но при выполнении анкеты «Что такое хорошо и что такое плохо», мы выявили, что многие учащиеся лукавили, отвечали не так как поступили бы на самом деле в тех или иных ситуациях, а так как необходимо по нравственным нормам.

В результате проведения второй диагностики мы выявили, что учащиеся обосновывают свой выбор нравственными установками; эмоциональные реакции зачастую адекватны, отношение к нравственным нормам активное и устойчивое. У многих нравственные ориентиры существуют, но соответствовать им дети не стремятся или считают это недостижимой мечтой. Отношение к нравственным нормам еще недостаточно устойчивое.

В связи с результатами диагностик, нами были подобраны и осуществлены некоторые проекты, с целью воспитания у детей необходимости соблюдать нравственные нормы в жизни.

Примерные проекты:

- «Я – учащийся. Мои права и обязанности – составление устава группы» по теме «Мир внешний и мир внутренний»;

- «Мы выбираем дружбу» по теме «Добро и зло в человеческом обществе и в мире природы»;

- «Моё отношение к миру» по теме «Человек – венец творения».

Выполняя данные проекты, учащиеся, использовали следующие информационно-коммуникативные технологии: работу в текстовых редакторах, технологии хранения, поиска и сортировки данных, сетевые информационные технологии. Это помогло повысить интерес у учащихся, мотивацию и эффективность работы. У обучающихся формировалось умение выбирать интересную и важную, для себя, тему; брать на себя ответственность за выполняемую работу; участвовать в совместном принятии решения; овладевать навыками взаимодействия с окружающими людьми; умение работать в группе; осуществлять поиск и отбор информации из различных источников: книг и сети Интернет, использовать текстовый редактор, Power Point; умение представлять результаты проделанной работы; владеть устным и письменным общением.

Наблюдая за процессом выполнения проектов, мы выяснили, что обучающиеся работали с большим энтузиазмом, проявляли активность, старались равномерно распределить обязанности между всеми членами группы, во взаимодействии друг с другом старались соблюдать правила групповой работы, с удовольствием обучались работать на компьютере.

Мы хотим показать, как применяли информационно-коммуникативные технологии на примере реализации проекта: «Я – учащийся. Мои права и обязанности».

Цель: Создание условий для развития детского самоуправления и соблюдения нравственных норм.

Задачи: создание необходимых условий для успешного обучения и воспитания обучающихся; развитие интереса к систематическому, нравственному, патриотическому и духовному самосовершенствованию; привлечение детей к общественно значимой деятельности.

Оборудование и материалы:

- для педагога: магнитная доска, компьютер; наглядный материал (понятия, алгоритм действия для детей);

- для обучающихся: ватман, ноутбук или планшет (простой карандаш, ластик), дизайн-папки творческих проектов, карандаши или фломастеры.

В начале работы, с учащимися, с помощью беседы о поведении, мы выдвинули проблему: «Не все учащиеся действуют в соответствии с нормами поведения». Пришли к тому, что нам необходимо составить устав группы. При этом в течение учебного года мы будем анализировать свои поступки и действия, и по результатам анализа мы будем изменять и добавлять правила нашей группы.

Поставлена цель (для чего нужен устав) и какие нравственные качества мы будем воспитывать в себе.

После этого учащиеся разделились на группы по 5 человек (распределены роли по пунктам плана).

В совместной работе педагога и учащихся был составлен план работы:

1. Изучение устава организации, его структурных компонентов (использовался сайт образовательного учреждения).

2. Составление пунктов устава группы:

- Мы и наше учреждение (просмотр видео роликов о поведении в организации).

- Наше поведение в группе (мультимедийная игра).

- Мы и наш руководитель (ролевая игра «Я в роли педагога»).

- Наши права и обязанности (работа с уставом образовательной организации на сайте, ролевая игра «Что такое хорошо и что такое плохо»).

3. Составление устава (использование текстового редактора).

4. Оформление устава на плакате и в виде презентации.

5. Защита проекта.

Выводы. В заключении хочется отметить, что применение ИКТ технологий при использовании проектной деятельности в дополнительном образовании, позволяет сделать учащихся активными участниками учебно-воспитательного процесса. При этом повышается интерес к проделываемой работе, позволяет подходить к работе творчески, повышает самостоятельность. Нельзя не отметить повышение компьютерной грамотности. Всё это позволяет сделать вывод, что применение ИКТ технологий в проектной деятельности эффективно на организацию и осуществление учебно-воспитательного процесса.

Литература:

1. Гилева Е.А. История развития метода проектов в Российской школе / Е.А. Гилева // Наука и школа. – 2007. - №4. – С. 13-15.

2. Матяш Н.В. Проектная деятельность младших школьников: книга для учителя начальных классов. М.: Вентанга-Граф, 2002. 112 с.

3. Наконешнюк, Н.В. Комплект диагностических методик по оценке духовно-нравственного развития младших школьников сельской школы: Методическое пособие адресовано руководителям общеобразовательных учреждений, учителям, специалистам школы, а также родителям / сост. Н.В. Наконешнюк. – Прокопьевский район, 2015. – 101 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат педагогических наук Маслова Татьяна Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются духовно-нравственные ценности, необходимые для формирования у будущих педагогов, как носителей культуры современного общества. Раскрывается их содержание. Выпускник вуза должен быть, прежде всего, человеком культуры, т.е. духовной личностью, ориентированной на традиционные национальные ценности, способной к творческой самореализации в профессиональной деятельности, к нравственной саморегуляции в изменяющейся социокультурной среде.

Ключевые слова: образовательный процесс, духовно-нравственные ценности, нравственно-волевые качества, национальное сознание, волевое регулирование.

Annotation. The article considers spiritual and moral values necessary for the formation of future teachers as carriers of the culture of modern society. Their contents reveals. The graduate of the university should be, first of all, a person of culture, i.e. a spiritual person focused on traditional national values, capable of creative self-realization in professional activity, to moral self-regulation in a changing sociocultural environment.

Keywords: Educational process, spiritual and moral values, moral and will qualities, national consciousness, will regulation.

Введение. Образование является базовым процессом в культуре общества, наряду с такими процессами как цивилизация и гражданственность. Главная задача высшего образования – приобщение человека к культурным ценностям. Такой подход направлен на формирование у студентов целостной картины единого материального и духовного мира, на передачу из поколения в поколение не только интеллектуальных, но и духовных ценностей.

Проанализировав содержание современного высшего образования можно сделать вывод, что оно направлено на формирование научных знаний и развитие интеллекта, а целостный мир человека и опыт духовной деятельности отодвинуты на второй план.

Поэтому перед современной отечественной педагогикой встает проблема поиска таких моделей образования, которые отвечали бы современному типу культуры, новому этапу развития общества.

Изложение основного материала статьи. Выпускник вуза должен быть, прежде всего, человеком культуры, т.е. духовной личностью, ориентированной на традиционные национальные ценности, способной к творческой самореализации в профессиональной деятельности, к нравственной саморегуляции в изменяющейся социокультурной среде.

Необходимо создать такую систему образования, которая ориентировала студентов не только на приобретение профессиональных, общепрофессиональных компетенций, но и позволила бы в полной мере формировать общекультурные компетенции, сущность которых должна заключаться в передаче от поколения к поколению знания, опыта созидательной и творческой деятельности, культурные ценности, опыт духовной жизни.

Процесс обучения в вузе, на сегодняшний момент, является самым значимым. В педагогической науке имеются большие возможности для организации этого процесса. Но практика показывает, что основной резерв нравственных сил студента в вузе практически не используется. Если взглянуть на современную педагогику, с позиций нравственных позиций, то мы обнаружим, что учебный процесс может получить совсем другое основание, другую широту и глубину.

Долгое время в обществе шло размывание нравственных устоев в семье и обществе. Современная система образования должна стать тем духовным организмом, который будет соединять поколения, объединять их в устремлении к высшему идеалу. В этом направлении на плечи образования возлагается главная задача, требующая его осмысления.

Роль образования должна заключаться в развитии духовно-нравственного начала в человеке, направлять его на путь стремления к высшему нравственному идеалу. Своим содержанием оно должно открывать путь восхождения человека к нему.

В человеке во все времена выделяли три составляющих: ум, сердце и душу. Каждое из этих сущностей должно постоянно развиваться и стремиться к более высокому образу. Но если образование не будет опираться своим содержанием на духовно-нравственную сторону, то человек может падать, деградировать, уходить в сторону безразличия и даже зла. Если в человеке проявляется нравственная красота, то такого человека без сомнения называют воспитанным человеком. С нравственным понятием всегда связывали такие понятия как дух, душа, духовность. Духовность является источником нравственности человека. Если нравственный поступок не подкрепляется духовностью, то он является привычкой, осознанной необходимостью, внутренним или внешним принуждением, но к нравственности не имеющий ни какого отношения. Во все времена духовность и нравственность были связаны с таким понятием как ценность.

Духовно-нравственное воспитание студентов – должно стать процессом содействия восхождения их к нравственному идеалу, через интериоризацию в нем нравственных ценностей (вера, профессиональный долг, ответственность, гуманизм, свобода, милосердие, благодарность, справедливость, порядочность, честность, патриотизм, доброта, обязательность, доверие, честь и достоинство), пробуждение и развитие нравственных чувств (долга, любви, веры, стыда, сострадания.); становление нравственной воли (ответственности, толерантности, альтруизма, верности своему делу, принципиальности, искренности, гуманности,

убежденности, целеустремленности, выдержки и самообладания, настойчивости, упорства, способности к служению добру и противостоянию злу, терпении и терпимости, готовности к преодолению жизненных испытаний и противостоянию соблазнам, стремлении к духовному совершенствованию); побуждение к нравственному поведению (служение Отечеству, соучастие и содействие доброго).

Духовно-нравственное воспитание представляет собой процесс последовательного расширения и углубление ценностно-смысловой сферы личности. Определяющей основой духовной ценности является вера.

Вера определяется как состояние субъекта, которое тесно связано с духовным миром личности, возникающее на основе определенной информации об объекте, выраженной в идеях или образах, сопровождающееся проявлением уверенности и рядом других чувств и являющееся мотивом, стимулом, установкой и ориентиром человеческой деятельности. Вера, как феномен переживаний означает принятие чего-либо за истину без доказательства умом и чувствами.

Вера – это мир самовыражения человека, который не доступен науке. Григорий Богослов говорил, что нельзя до конца перевести опыт веры на язык понятий. Культура как память народа призвана хранить и ретранслировать это богатство, все его многообразие. Многие современные педагоги (Н.Д. Никандров, Б.С. Гершунский, Б.Т. Лихачев и др.) признают необходимость веры и считают ее неотъемлемой частью человеческой культуры.

Вера дает человеку надежду, без которой жизнь сознательного существа невозможна и в этом заключается главная ее функция в процессе воспитания. Образование не имеет право игнорировать формирование устойчивой веры у студентов в неограниченные возможности и способности своих будущих воспитанников.

Определяющей основой нравственной ценности является добро. Истинная доброта должна идти из сердца, а не из разума: человек поступает так, а не иначе просто потому, что не может поступать по другому. Трудно творить добро рационально, исходя лишь из свода нравственных законов. Не зря доброту связывают с милосердием. Добро – это критерий всех нравственных ценностей и означает намеренное стремление к бескорыстной помощи, милосердию. Милосердие достигает нравственной полноты лишь тогда, когда воплощается в действиях, не только направленных на удовлетворение интересов другого, но и основанных на стремлении к совершенству окружающей действительности и самого себя. Эту ценность характеризуют такие качества как искренность, честность, прямота и добросовестность. Милосердие выражается в отсутствии противоречий между реальными чувствами и намерениями в отношении другого человека (или группы людей) и тем, как эти чувства и намерения преподносятся ему на словах.

Верность – стойкость и неизменность в чувствах, отношениях, в исполнении своих обязанностей, долга. Долг – это совокупность обязанностей человека перед другими людьми, обществом, самим собой. Долг – это внутреннее переживание человека, принуждение поступать в соответствии с потребностями, исходящими из нравственных ценностей, и строить свою жизнь и деятельность в соответствии с ними.

Духовно-нравственное развитие тесно связано с образным фиксированием ценностей. И здесь особую роль играют обычаи, святыни и реликвии.

Обычай занимает определенное место в духовно-нравственном регулировании. Через обычаи человек усваивает способы нравственного действия по отношению к другим людям, а не просто нравственную норму поведения. В обычаях человек живет. Научить обычаям, значит научить человека жить по законам общества. Без обычая нравственность не входит интимно в сущность человеческого бытия. Через обычай человек идентифицирует себя со своим народом, вводится в свой род.

Обряд одухотворяет повседневную жизнь человека. Национальные обряды это камертон для настройки жизни студента на нравственный лад. Исполнение национальных обрядов формирует гармоничный уклад жизни человека. Только лично сопереживая обрядам, каждый человек учится не умозрительной, а действительной жизни по духовным законам. Тесно связаны с обычаями такие понятия как святыни и реликвии – предмет или место поклонения. Святыни это то, что является особенно дорогим, любовно хранимым и чтимым человеком и обществом. Реликвия – вещь, свято хранимая как память о прошлом. Реликвии являются символом связи и единства поколений, неразрывности жизни народов. Поклонение героям, павшим за Родину, почитание герба и флага России, других религиозных, государственных и профессиональных святынь является важным фактором духовно-нравственного воспитания молодежи.

Культуру людей невозможно формировать вне семьи, любви, детей, супружеских и родственных отношений. Ценность семьи должна иметь особое значение для будущих педагогов. Семья – вид социальной общности, основанный на супружеском союзе и родственных связях. Ценности семьи остаются неповторимыми, уникальными, незаменимыми в своей специфичности никакими другими ценностями.

Семейная жизнь характеризуется не только обеспечением непрерывности человеческого рода; но и такими духовными функциями как формирование гражданина своего отечества; национальная и этническая идентификация; духовное обогащение взрослых посредством общения с детским миром; психологическая защита личности посредством эмоционального, духовного общения супругов, родителей, детей; передача социального опыта, традиций, нравственных норм и идеалов; забота о пожилых.

Духовное существо человека не может рассматриваться в положении «уединения», оно развивается во взаимосвязи с обществом, с культурой, с историей. Путь к всечеловечности пролегает через национальное осознание. Поэтому направленность образования на духовное развитие студента предполагает учет этнических, социальных, исторических, географических и других его особенностей. «Обеспечивая верное соотношение национального и общечеловеческого, важно воспитывать уважение к своим национальным ценностям, к национальной культуре своего народа, его обычаям, жизненным и нравственным принципам» [2, с. 53].

Отечество – это место, где человек родился, страна, гражданином которой он является. Понятие «Отечество» связано с понятием «народ», «нация».

Общение – специфический для студентов способ взаимоотношений, способ бытия человека во взаимосвязях с другими людьми, с детьми. Для человека с развитой нравственной культурой общение выступает как духовная ценность, поскольку в полном кровном диалогическом общении содержатся условия для развития личности, формирования ее индивидуальности и нравственности.

Дружба – это отношения, основанные на взаимном доверии, привязанности, духовной близости, общих интересов людей и т.п. Дружба зависит от общности цели, идеалов, намерений, в ней с необходимостью проявляется ценностно-ориентационное единство.

Многолетний опыт показывает, что знания норм и правил нравственного поведения не гарантируют автоматически их соблюдения. Важнейшим средством передачи значимых ценностей студентам является пробуждение в них адекватных эмоциональных переживаний по отношению к этим ценностям. Ни одни знания так не воспитывают, как живые чувства. Необходимо у студентов на занятиях вызывать реакции, которые бы оставляли положительный эмоциональный след в душе студентов. Истинные знания нуждаются не только в одном интеллекте. Их необходимо подкреплять чувством доброй воли по отношению к другим, которое будет согреваться внутренним огнем [4].

Важнейшие духовно-нравственные чувства непосредственно связаны с ценностями, которые являются их содержательной основой.

Любовь – это высшее чувство, проявляющееся в глубокой эмоциональной привязанности личности к другому лицу или персонализированному объекту. Любовь, как отношения между людьми, характеризуется высшей эмоционально-духовной напряженностью и основана на открытии максимальной ценности конкретного человека. Любовь – одна из форм преодоления отчуждения человека от человека, и поэтому может быть признана вершиной нравственных отношений. Она способна открыть нам духовную сущность другого человека, действительную природу его неповторимости, скрытые в нем потенциальные возможности и ценности.

Стыд – эмоциональное состояние, выражающееся в осознании несоответствия собственных помыслов, поступков не соответствующим ожиданиям окружающих, но и собственным представлениям о подобающем поведении и внешнем облике. Для этой эмоции характерны такие реакции, которые сопровождаются раскаянием и снижением самооценки. Между стыдом и виной имеются значительные различия. Стыдно бывает из-за любых ошибок, а чувство вины возникает при нарушении моральных и эстетических норм. Чувства вины и стыда способствует развитию самосознания и самоконтроля. Вина и стыд являются начальной ступенью в формировании совести, как нравственного регулятора деятельности человека и пробуждении чувство долга.

Долг – внутренне принимаемые личностью обязательства перед самим собой, обществом и окружающим миром, обязательства, которые становятся для личности нравственными задачами. Долг абсолютен, т.к. не зависит от преходящих обстоятельств, авторитетов, влияний общественного мнения, желания получить награду, добиться личного счастья и т.п.

Благодарность – чувство признательности кому-нибудь за оказанное добро, внимание, услугу, выражающееся в готовности ответить взаимным действием.

Сопереживание – это отождествление субъектом тех же эмоциональных состояний, которые испытывает другой человек.

Особое нравственное значение в сопереживании имеет сострадание. Ф.М. Достоевский отмечал, что сострадание это главный и, может быть, единственный закон бытия всего человечества.

Нравственности в высшей степени свойственно чувство сострадания. В сострадании есть сознание своего единства с другими людьми, с нацией, народом, страной, вселенной. Именно поэтому забытое понятие сострадания требует своего полного возрождения и развития.

Дружеские чувства характеризуются взаимной привязанностью, усиленными процессами аффилиации, взаимными ожиданиями ответных чувств и предпочтительности.

Образование имеет огромный потенциал в формировании у студентов потребность к доверительным, теплым, эмоционально-значимым отношениям с другими людьми.

Патриотизм – социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству, преданность ему, гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы Родины и своего народа, идентификация себя с другими членами нации.

Передача духовных ценностей общества от поколения к поколению, от одной личности к другой, учитывая необозримое количество и разнообразие этих ценностей, возможна только с верой в эти ценности.

Важную роль в реализации ценностей и функционировании эмоциональной сферы студентов играют механизмы волевого регулирования. Волевые качества личности принадлежат к числу самых существенных. Во всем великом и героическом, что делал человек, в величайших его достижениях волевые качества всегда играли значительную роль. Без их развития ценностные ориентации личности не получают нужного проявления.

Когда человек знает ради чего или кого он преодолевает трудности, совершает благие поступки, то это придает ему больше сил и возможности, и тем выше будет уровень усвоения им ценностей.

Не менее тесная взаимосвязь существует между эмоциями и волей. Волевой поступок исходит из побуждений, из потребностей личности, он носит более или менее ярко выраженный эмоциональный характер. Как волевая, так и эмоциональная сферы регулируют поведение человека, они настолько взаимосвязаны, что в последнее время в психологии стали говорить об эмоционально-волевой регуляции деятельности.

Духовно-нравственная воля проявляется в готовности служения добру и противостояния злу, терпении и терпимости, готовности к преодолению жизненных испытаний и противостоянию соблазнам, стремлении к духовному совершенствованию. Воспитанию нравственной воли у студентов должен способствовать личный пример педагогов. Воля человека воспитывается и через подражание делам и поступкам волевых людей. Но главным в формировании нравственно-волевых качеств личности является деятельность, способствующая развитию этих качеств.

Выводы. Воспитывая у студента терпение и терпимость, нравственную стойкость и решительность, настойчивость, необходимо систематически ставить его в такие условия и естественные жизненные и профессиональные ситуации, в которых он мог и должен был бы проявить эти качества. Важно, чтобы деятельность студентов включала в себя элементы волевого усилия, направленного на достижение поставленных целей, имеющих определенное общественное значение.

В образовательном процессе в вузе заложены огромные возможности в духовно-нравственном становлении студентов благодаря психологическим особенностям личности: формирование личностной рефлексии, которая предполагает осознанность своих взаимоотношений с окружающими, анализ

предпосылок своих действий и поступков, свое отношение к духовным и культурным ценностям, проявление понимания чувств других людей; проявление интереса к различным видам совместной деятельности. И упускать эти возможности является не только не разумным, но и опасным как для человека, так и для всего общества.

Литература:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. / Под ред. В.В. Давыдова. - М.: Педагогика, 1991.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент Мишина Ольга Степановна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

магистрант 1 курса факультета биологии, химии и экологии Савельев Сергей Сергеевич

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА «НАУЧНОГО НАБЛЮДЕНИЯ» В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ, НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПОБЕГА

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению метода научного наблюдения при изучении биологии. На сегодняшний день учителя школ нуждаются в более детальном разъяснении особенностей проведения наблюдений в урочной и внеурочной деятельности обучающихся по биологии. В статье рассмотрены примеры применения данного метода при организации системно-деятельностного подхода, согласно требованиям ФГОС.

Ключевые слова: метод наблюдения, практикоориентированный проект, исследования по биологии, профориентационная работа школьников.

Annotation. This study is devoted to the study of the method of scientific observation in the study of biology. Today, school teachers need a more detailed explanation of the features of conducting observations in the regular and extracurricular activities of students in biology. The article considers examples of using this method in organizing a system-activity approach, according to the requirements of the Federal state tax service.

Keywords: observation Method, practice-oriented project, research in biology, professional orientation work of schoolchildren.

Введение. Привычный нам с самого раннего детства метод познания мира – наблюдение, дает самую первую информацию об окружающем мире. Даже взрослея, мы не перестаем пользоваться этим методом, чтобы познакомиться с чем-то новым, необычным, неизведанным. Большинство исследований основаны на методе «наблюдения», так как данный метод подтверждает свою эффективность еще с древних времен и сохраняет ее по сей день. Именно с первичных наблюдений возникали первые открытия, превратившиеся в собрания научных познаний об окружающем нас мире. Поэтому очень важно учителю эффективно использовать данный метод при изучении одной из важнейших наук - биологии, как способа формирования научного познания окружающего мира у школьников.

Изложение основного материала статьи. Метод научного наблюдения. В чем сущность данного метода научного исследования?

Наблюдение — это целенаправленное и планомерное восприятие явлений, результаты которого фиксируются наблюдателем. Наблюдение применяется там, где вмешательство экспериментатора нарушит процесс взаимодействия человека со средой [7].

Но нельзя проводить какое-либо научное исследование, даже на обычных уроках биологии, пользуясь одним лишь наблюдением. Также нам необходимо проводить описание того, что мы наблюдаем, тем самым проводя запись важных моментов, происходящих с наблюдаемым нами объектом. Поэтому описание является главным компонентом научного наблюдения.

Во время описания мы делаем записи, характеризующие особенности изменений, происходящих с объектом нашего наблюдения. А многие описания требуют применения каких-либо измерений, осуществляемых различными приборами.

Измерять мы можем достаточно многие параметры, изучаемых нами объектов. Что конкретно мы должны измерять зависит, в первую очередь, от предмета и объекта нашего наблюдения, так как именно они характеризуют процесс нашей деятельности [2, 6, 7].

После определения этих параметров, мы должны определиться с целью и задачами нашего наблюдения, ответив на вопросы: «Зачем мы это делаем?» и «Что мы должны увидеть? (получить, узнать и др.)», так как любое наблюдение должно быть обосновано. Нет никакого смысла в проведении наблюдений, не имеющих никакого для нас значения.

Приведем пример возможного научного наблюдения учеников при изучении биологии в школе. Шестой класс, ботаника. Уже пройдены темы про побег растений, а именно: стебель, лист, почки и цветок и в качестве закрепления материала, а также проявления большего интереса к биологии растений, можно провести небольшой биологический эксперимент, где главную роль будет занимать – наблюдение и описание [2, 6].

Чаще всего все перечисленные темы бывают пройдены либо ближе к зиме, либо уже зимой, так что главным объектом для наблюдения и изучения растений могут быть обычные деревья или кустарники, не имеющие к этому моменту ничего, кроме ветвей и почек – того, что нам и нужно.

Для этого необходимо:

1. Побеги древесных растений, аккуратно срезанные от деревьев или кустарников;
2. Емкость с водой;
3. Теплое помещение.

Так как зимой данные растения находятся в состоянии покоя и не проявляют никаких привычных для теплового времени года признаков «жизни», то принеся побеги этих растений в теплое место и создав для них оптимальные для пробуждения условия, мы можем преждевременно запустить процесс пробуждения и активизации их жизнедеятельности с целью наглядного изучения процесса развития интересующих нас растений.

В результате мы проводим самый простой биологический эксперимент, в ходе которого мы в состоянии провести наблюдение за развитием большого числа различных растений в одинаковых условиях. В ходе наших наблюдений мы не только в состоянии изучить и живую увидеть, как происходит раскрытие почек у разных культур и формирование из них молодых листьев и даже целых побегов, но и провести ряд измерений, имеющих физиологически-важное значение.

Какие наблюдения мы в состоянии провести?

1. Сроки пробуждения растений. Разным растениям необходимо разное время для раскрытия почек и развития из них молодых листьев и побегов;

2. Степень развития молодого побега на разных интервалах времени. Так как у каждого растения своя скорость роста и развития, то будут существенные различия, либо сходства между разными видами растений;

3. «Внутренний запас энергии». У каждого растения внутри побега содержится определенное количество питательных веществ, без которых невозможно развитие молодого побега. Если запас незначительный, то ожидать «пышных» результатов не стоит, так как после исчерпания «жизненной силы» внутри побега, он прекратит свое развитие и начнет погибать.

На первый взгляд не так уж много можно узнать об исследуемых в ходе нашего наблюдения растениях, но возможно получить и другие сведения, если проводить данный анализ через определенные промежутки времени. Иначе говоря, если мы будем брать пробы побегов растений каждые 2-3 недели и пробуждать в одних и тех же условиях, то мы будем получать совершенно разные данные. Здесь будут влиять еще и фенологические факторы окружающей нас природы. В результате мы в состоянии провести сравнительную динамику развития побегов на протяжении длительного периода исследования.

В том случае, если данные измерения осуществлять в течение нескольких лет в одни и те же сроки, то можно выявить ряд интересных факторов, влияющих на скорость и степень развития одних и тех же растений. Главным фактором будет – климат, так как погода каждый год имеет разный характер: один год зима теплее, а другой, напротив – холоднее и также с другими временами года. А погода в течение года, оказывает существенный вклад в развитие растений в новом сезоне. Чем благоприятнее были условия в течение теплого сезона для развития растения, тем лучше оно подготовилось к новому сезону, сформировав новый набор почек и произведя запас питательных веществ внутри тела, чтобы использовать его весной для дальнейшего развития молодых побегов. Таким образом, картина развития исследуемых нами побегов будет существенно меняться [4, 5, 6].

Приведем пример исследовательской работы обучающихся 6 класса, в которой использовался метод наблюдения: «Оценка эффективности использования фитогормонов для улучшения показателей роста и развития плодово-ягодных культур» [1, 3, 4].

Каждый, кто имеет свой собственный сад, не раз задумывался о том, чтобы повысить его урожайность. Для этих целей используют органические или минеральные удобрения, производят обработку культур от вредителей, а также воздействуют на растения извне, опрыскивая их различными фитогормонами (регуляторами роста), либо совмещают все вышеописанные приемы, повышая тем самым урожай [1].

Рынок препаратов, стимулирующих рост и развитие растений, ежегодно пополняется новыми, по утверждениям производителей, более эффективными и безопасными регуляторами, способными:

- ✓ усиливать рост и развитие растений;
- ✓ стимулировать цветение, снижение опадения завязей, образование плодов, а также повышать урожайность и качество полученной продукции;
- ✓ повышать устойчивость к неблагоприятным факторам внешней среды, к возбудителям болезней и многое другое [1, 3, 4].

В результате, было предположено, что, воздействуя фитогормонами на культуры, можно сократить период подготовки растений к этапу плодоношения, уменьшив интервал времени между началом развития почек и формированием плодовых завязей, тем самым, сдвинув время плодоношения культур на более ранний период, который может оказаться более оптимальным для формирования наибольшего числа завязей будущих плодов [1].

Это и обусловило выбор темы данной исследовательской работы, которая представляет интерес и является актуальной.

Цель исследования: оценить эффективность использования фитогормонов для улучшения показателей роста и развития плодово-ягодных культур.

Объект исследования: регуляторы роста (фитогормоны) «Эпин-экстра» и «Циркон», плодово-ягодные культуры семейства крыжовниковые и розоцветные.

Предмет исследования: рост и развитие плодово-ягодных культур семейства крыжовниковые и розоцветные, обработанных регуляторами роста Циркон и Эпин Экстра.

Методы исследования: анализ литературных данных, постановка лабораторных опытов, наблюдение, фотографирование, измерение и сравнение полученных данных.

Задачи исследования:

- ✓ выявить наиболее отзывчивые на обработку препаратами культуры;
- ✓ определить оптимальные концентрации препаратов для отобранных культур;
- ✓ выявить эффективность воздействия регуляторов роста на корнеобразовании черенков;
- ✓ провести исследование воздействия препаратов на изучаемые культуры в естественных условиях.

Практическая значимость. Результаты данных исследований, могут быть полезны садоводам, фермерам и специалистам в области сельского хозяйства, а также эта информация может быть интересна учителям, осуществляющим научную деятельность с учащимися в школах [1].

Результаты и их обсуждение. В процессе отбора культур для дальнейшего исследования был проведен систематический анализ растений и было установлено, что преобладающее большинство среди всех семейств древесно-кустарниковых растений, произрастающих в восточном Подмоскowie представлено семейством розоцветные. Данные представители, также как и семейство крыжовниковые, есть у большинства дачников и

обладателей своих собственных домов, поэтому это обстоятельство и повлияло на выбор объектов исследования.

Были отобраны следующие виды растений: смородина (черная, белая и красная) и крыжовник из семейства крыжовниковые; слива, терн, вишня, ирга и рябина из семейства розоцветные и дикий родственник вишни и сливы – черемуха обыкновенная.

Из препаратов – наиболее доступные и популярные в использовании садоводами – «Циркон» и «Эпин-экстра».

„Циркон“ - препарат, разработанный на компонентах растительного происхождения – гидроксикоричной кислоте, получаемой из Эхинацеи пурпурной. Данный препарат используется как биостимулятор роста и развития, и иммуномодулятор [1, 3].

„Эпин-экстра“- регулятор и адаптоген широкого спектра действия, обладающий сильным антистрессовым действием, является синтезированным аналогом природного вещества брассиностероида. Представлен раствором эпинбрасинолида в спирте 0,025 г/л., - гормона, поддерживающего в норме иммунную систему растений, особенно в стрессовых ситуациях.

Следующий этап работы заключался в постановке лабораторных опытов, где устанавливали эффект от обработки исследуемыми препаратами:

Подготовленные черенки плодово-ягодных культур были поставлены одновременно в воду и в растворы исследуемых препаратов, концентрации которых соответствовали средним оптимальным значениям, рекомендованным производителями для плодовых кустарниковых и древесных культур.

На 9-ый день наблюдений, были получены результаты, согласно которым растения, для препарата Циркон, можно разделить на 4 группы:

- 1 – активное развитие (крыжовник и смородина).
- 2 – «нейтрализм» в развитии (черемуха и ирга) - и в воде, и в цирконе развитие практически одинаковое.
- 3 – угнетение (терн и слива) – замедление процессов.
- 4 – динамическое равномерное развитие (вишня) – с выявлением сразу 3-х оптимальных концентраций.

Тогда как результаты препарата Эпин-экстра на 5-ые сутки исследования разделились на 3 группы:

- 1 – динамическое равномерное развитие (вишня).
- 2 – нейтрализм в развитии (смородина и черемуха).
- 3 – активное развитие (слива).

При использовании препарата «Эпин-экстра» ярко выраженных показателей не было получено, поэтому дальнейшее исследование проводилось только лишь на препарате Циркон [1].

Следующий этап заключался в определении оптимальных концентраций препарата для отобранных культур, где был проведен анализ 4 разных концентраций препарата Циркон (0,0125; 0,025; 0,05; 0,075мл на 100 мл воды) в сравнении с контролем – водой.

Из культур были отобраны слива, вишня и черемуха, проявившие на себе положительный заметный эффект от обработки препаратом Циркон, а также из-за возможности произведение замеров при развитии почек и молодых побегов.

После постановки опыта, на каждые вторые сутки, производились замеры длин набухающих и раскрывающихся почек у вишни и сливы, а также молодых побегов у черемухи и по итогам были получены следующие результаты:

Согласно средним показателям по вишне и сливе, наиболее оптимальная концентрация - 0,0125 мл/100 мл воды, но было замечено, что для каждой культуры в отдельности результаты будут отличаться от средней межвидовой концентрации.

Например, для вишни наилучшая концентрация в 0,05 мл/100 мл воды, подтверждающая нормы производителя о применения препарата для получения наибольшего результата.

Тем временем для сливы оптимальна концентрация в 0,0125 мл/100 мл воды, также подтверждающая регламент применения препарата, но была выявлена вторая, близкая по показателю концентрация в 0,075 мл/100 мл воды.

Черемуха восприимчива к большинству доз препарата, так как развитие происходит примерно в одинаковых диапазонах [1].

Суть второй части работы заключалась в установлении эффекта обработки регуляторами роста на корнеобразование черенков, т.к. по данным производителей препарат «Циркон» положительно влияет на корнеобразование черенков, замоченных в нем. В результате наблюдений установили, что у большинства черенков корнеобразования не наблюдалось даже через 10 дней после постановки опыта.

Положительный результат показала лишь красная смородина, пустившая корни на 18-ый день эксперимента в обоих средах: и в воде, и в «Цирконе», но последний поспособствовал увеличению корневой массы почти в 3 раза, по сравнению с водой.

Следующим этапом, были проведены исследования воздействия препаратов на изучаемые культуры в естественных условиях.

Во второй половине апреля препаратами «Эпин-экстра» и «Циркон» в естественных условиях были обработаны следующие культуры:

«Циркон» – слива, вишня, красная, черная и белая смородина.

«Эпин-экстра» – белая смородина, вишня и яблоня антоновка.

После обработки культур наступили холода с серьезными морозами для середины апреля, оказав сильнейший стресс на все растения. Однако ранее упоминалось, что исследуемые препараты способствуют повышению устойчивости растений к стрессу, в том числе к заморозкам и непродолжительным холодам.

Поэтому, обработанные культуры должны были продемонстрировать свою устойчивость к неблагоприятным погодным условиям, пострадав в меньшей степени, но, результаты наблюдений показали, что существенных различий в развитии почек обработанных и необработанных растений нет. И в связи с тем, что весна и лето были достаточно холодными и с экстремальными перепадами температуры, деревья не смогли наверстать упущенные сроки в своем развитии. Даже обработанные культуры не проявили своей активности, так как большая часть всех завязей была повреждена еще на стадии бутонов майскими заморозками.

Таким образом, в результате проведенных исследований:

1. Были отобраны культуры, наиболее отзывчивые на обработку препарата: крыжовник, смородина, вишня, слива и черемуха.
2. Установлены оптимальные концентрации препарата «Циркон»: крыжовник и смородина – 0,025 мл /100 мл воды; вишня – 0,05 мл /100 мл воды; слива – 0,0125 и 0,075 мл/100 мл воды.
3. Препарат «Циркон» не оказал стимулирующего воздействия на образование корней, но оказал положительное влияние на ускорение роста корневых волосков, увеличив скорость роста в 3 раза по сравнению с контролем [1].
4. Даже произведя обработку препаратом, нам не удалось сдвинуть время плодоношения культур на более ранний период, который мог бы оказаться более оптимальным для формирования наибольшего числа завязей будущих плодов. Возможно это связано с экстремальными погодными условиями, не характерными для данного времени года [1].

Выводы. Подводя итоги, можно сделать выводы, что использование научного наблюдения при изучении биологии в школе, имеет важное значение для повышения интереса к естественно-научным предметам и способствует формированию навыков научного познания окружающего мира. В ходе самых простых экспериментов с растениями можно познакомиться и вживую изучить многие процессы и особенности строения и развития растений, на которые чаще всего мы не обращаем никакого внимания, когда это происходит в естественных условиях. Это убеждает в познаваемости многих процессов и явлений и мотивирует обучающихся к познанию естественно-научных предметов и развитию интереса, а порой и творческого подхода в ходе исследования. Так как ученики могут предложить свои варианты для проведения эксперимента с последующим его наблюдением и описанием. Благодаря этому возникают новые идеи, имеющие в будущем практическое значение, что немаловажно для дальнейшего развития естественных наук.

Всё это должно способствовать формированию естественно-научной грамотности у обучающихся и достижению высоких результатов в Международных исследованиях.

Литература:

1. Савельев С.С., Мишина О.С. Оценка эффективности использования фитогормонов для улучшения показателей роста и развития плодово-ягодных культур. Современные здоровьесберегающие технологии. 2017. № 4. С. 418-424
2. Малыгина А.С., Насырова И.Е., Решетникова Т.Б. Реализация системно-деятельностного подхода на уроках биологии в рамках ФГОС // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Химия. Биология. Экология, 2015. №2. – С. 76-80.
3. Мишина О.С., Прусакова Л.Д., Белоухов С.Л. «Циркон и карвитол – биорегуляторы, влияющие на химический состав и качество зерна гречихи» // Агрехимия №5, 2013. С. 45-50
4. Мишина О.С., Фролова Н.А. «Разработка школьного научно-исследовательского проекта как способа повышения интереса к биологии» // Проблемы современного педагогического образования, №3, Том 6, ФАУ ВО «КФУ им. В.И. Вернадского», 2017 г.
5. Деева В.П., Веденеев А.Н. Роль физиологически активных веществ в направленной регуляции роста и развития растений на разных этапах онтогенеза. // Материалы Всерос. конф. «Физиология растений и экология на рубеже веков». Ярославль. 2003. С. 40
6. Бинас А.В., Маш Р.Д., Никишов А.И. «Биологический эксперимент в школе» - Москва: Просвещение, 1990 - с. 192 с ил.
7. Сенькина Е.В. «Методы исследования: наблюдение», 2017 (<https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2014/07/03/metody-issledovaniya-nablyudenie>)

Педагогика

УДК: 37.013.2

кандидат педагогических наук Молчанова Елена Владимировна

Филиал ФГБОУ «Кубанский государственный университет» в городе Тихорецке (г. Тихорецк);

кандидат филологических наук Липеева Ирина Юрьевна

Филиал ФГБОУ «Кубанский государственный университет» в городе Тихорецке (г. Тихорецк)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН ВОСПРИЯТИЯ ОБРАЗА ГОРОДА В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ЭКСКУРСА И ПЕДАГОГИКИ ГОРОДСКОГО ПАТРИОТИЗМА

Аннотация. В статье рассматриваются психологические особенности восприятия образа города его жителями, являющиеся основой для формирования активной гражданской позиции по отношению к территории проживания, что связано с поиском педагогических приемов патриотического воспитания современной студенческой молодежи.

Ключевые слова: образ, территориальная перцепция, гражданский патриотизм, когнитивная психология, урбанизация, современные исследования образа города.

Annotation. The article discusses the psychological features of the perception of the image of the city by its residents, which are the basis for the formation of an active civil position in relation to the territory of residence, which is associated with the search for pedagogical methods of Patriotic education of modern student youth.

Keywords: image, territorial perception, civic patriotism, cognitive psychology, urbanization, modern studies of the image of the city.

Введение. Исследования категории образа мы находим в философских системах древнего мира. Образ, как правило, сопоставлялся с категорией «понятие». В большей степени то было связано с проблематикой познавательного освоения действительности, еще до возникновения системных научных знаний. По мнению Л.В. Корсаковой: «С распадом мифологической западной традиции в западной философской традиции выделились два пути реализации мыслительной активности субъекта: с одной стороны гомеровский эпос и античная трагедия, а с другой – древнегреческая натурфилософия». Таким образом, издавна образ и понятие по сути раскрывались как два способа отражения объективной реальности [1].

В различное время центральными темами исследований, связанных с образом, становились оценки разграничения чувственного и мысленного в образе.

Изложение основного материала статьи. Считается, что категория образа входит в предметную область исследования психологии с началом ее развития как научного направления. Одним из первых подходов, в рамках которого «образ» становится базовым термином, является структурализм.

В. Вундт – основоположник данного подхода – не концентрирует внимание на анализе самих образов. Он связывает их преимущественно с ощущениями и чувствами испытуемых. Его ученик Э. Титченер впоследствии делает образ предметом своих исследований и выделяет четыре основных его признака: качество, интенсивность, длительность, отчетливость.

Следовательно, образы являются элементами сознания, которые решают задачу репрезентации феноменов внутренней реальности человека. Заслугой Э. Титченера является то, что в рамках экспериментальной психологии категория образа получает теоретическое осмысление и становится объектом исследования.

Ф. Гальтон в своей теории психической наследственности сделал предположение о наследственном сходстве процессов воображения. Для подтверждения своей гипотезы он исследует законы ассоциации идей.

З. Фрейд, занимаясь исследованиями проблем бессознательного и выявлении его роли в психодинамике индивида, обращается к анализу психических образов. Их он рассматривает как систему воспроизведения в сознании человека его инстинктов и влечений. Психические образы в большей степени отражают внутренний мир человека (в котором имеются определенные тенденции и противоречия) чем объективную реальность. Таким образом, в психоанализе образ видится как транслятор искажений реальной действительности, представленных в бессознательных уровнях психики человека [2].

З. Фрейдом используются два основных метода определения значений образа как проявление бессознательного: свободных ассоциаций и методом анализа сновидений. Последние направлены на выявления возможностей отследить проявления бессознательного в психической жизни индивида. Сам З. Фрейд помещает образ между сознательным и бессознательным, который выступают своего рода мостом между последними.

Когнитивизм как направление в психологии ставит акцент в исследовании организации и функционировании внутренних мыслительных процессов, в том числе обработки информации. Категория «образ» здесь понимается как «...репрезентация в уме не присутствующего объекта или события. В целях сохранения в памяти некоторых событий и явлений из жизни общества (или других подсистем) образ должен иметь свою систему кодирования информации для ее дальнейшего воспроизведения, распространения, передачи смысла и др. Образ также может быть перекодирован в понятийную систему, для отражения и интерпретации некоторых процессов. При этом «понятие» как категория не может включать в себя только лишь «код слова» (т.е. просто название), за этим кодом имеется конкретный образ, который содержит в себе систему стереотипов о том или ином процессе и явлении. Основная проблема, отмечаемая в когнитивизме, – это умение индивидуумов приходить к пониманию одних и тех же образов, которые могут быть по-разному лексически названы. С другой стороны, на практике значение некоторых явлений и процессов носит полисемантический характер в силу субъективности их восприятия и отображения в психике отдельных людей и социальных групп [3].

Данная проблематика получает новое теоретическое осмысление в работах Дж.С. Брунера, Дж. Келли, А. Бандура, Л. Колберга, Ж. Пиаже и др.

Категория образа включается в область исследования отечественной психологии в 1930-е годы так как ширится предметная область ее исследования, в том числе в изучении особенностей проявления сознания [4].

В городе формировались определенные общественные отношения, институты управления и власти, условия жизнедеятельности и др.

Решение данных проблем всегда было связано с теми условиями жизни и системой знаний о городском пространстве, сложившихся в ту или иную эпоху (рабовладения, феодализма, капитализма, социалистического способа производства, постиндустриализма и т.д.). Аристотель (384-322 гг. до н. э.), как ученик и современник Платона, приводил свои доводы по поводу организации городского пространства. Критикуя своего учителя за жесткую планировочную схему, он писал: «Не нужно устраивать город так, чтобы он имел правильную планировку. Надо, чтобы планировка была правильной только в отдельных частях и кварталах. Так будет лучше и для безопасности города, и для его благообразия». В частности, он высказывал мнение по поводу организации городских площадей: одни должны быть торговыми с размещением вокруг них базилики, присутственные места и судебные учреждения; другие площади – «чистые», – окруженные храмами, «гимназиями» и другими общественными зданиями [5].

Аристотель уделял внимание эстетической составляющей архитектуры города. Что возможно было связано с внешним обликом Афин в IV в. до. н.э. Практика благоустройства городов-полисов Древней Греции оказало и оказывает сильное влияние на глобальную цивилизацию. Не случайно огромный пласт знаний в эстетике и архитектуре пространства городов отводится периоду Древнего мира. Особенно это касается общественных пространств, благоустройства улиц, архитектурных ансамблей и др.

В XVI веке, в Англии, появляется работа Т. Мора (1478-1535 гг.) «Утопия», в которой он описывает «идеальное государство» на острове Утопия, расположенного в Южной части Земли. На этом острове всего 54 города, очень похожих между собой с точки зрения архитектуры и схем расположения объектов. Центральный город – расположен на пологом склоне горы, по форме он почти квадратный. Архитектурный облик городского пространства подчинен строгим линиям, эстетическим нормам красоты, опирается на ячеистую систему расположения объектов. Архитектурный облик, который влияет на поведение и уклад жителей города, очень похож с «государством» Платона.

В XVII в. появляется работа Томмазо Кампанеллы (1568-1639 гг.) под названием «Город Солнца», которая имеет связь с «Утопией» Т. Мора. Их объединяет «утопический социализм», который берет свое начало с Древней Греции и является как бы продолжателем будущих похожих идей, например, у Р. Оуэна, Ш. Фурье, К. Маркса и др. «Город Солнца, по замыслу Кампанеллы, и непроступен, и прекрасен. В центре возвышается храм, построенный с удивительным искусством, стены зданий покрыты превосходной росписью. Эти картины выполняют дидактические функции, но сами по себе прекрасны. В городе нет ничего безобразного...» [6].

Шарль Фурье (1772-1837 гг.) французский социалист-утопист XIX в., в своих работах пытался описать будущее гармоничное общество. Первичной территориальной ячейкой гармоничного общества является фаланга – опытная производственная организация (самодостаточная община). Фаланга представляет собой как бы акционерное общество или товарищество, которое складывается из взносов отдельных пайщиков и трудящихся вместе для взаимной выгоды. Центром фаланги выступает фаланстер (дворец), в котором располагаются мастерские, кухни, столовые, школы и т.д. В одном из крыльев размещаются мастерские и прочие помещения для шумных видов деятельности.

Роберт Оуэн (1771-1858 гг.) английский социалист-утопист, промышленник-предприниматель, также, как и Ш. Фурье, предложил сформировать сеть небольших самодостаточных общин, равномерно распределенных по территории государства. Социальный эксперимент Р. Оуэна показал на практике, что, в принципе, возможно сформировать условия похожие на социалистические взаимоотношения основанных на системе повышения производительности труда, эффективной организации производства, социальных гарантий со стороны предприятий (как бы сегодня сказали, социальной ответственности бизнеса). Данный эксперимент относится к шотландской общине Нью-Ланарк, в который приехал Р. Оуэн 1799 г. По его мнению, такая община должна жить и развиваться в определенных эстетических условиях, запечатленных в определенных архитектурных обликах: в рамках дворца, имеется благоустроенные общественные, производственные пространства и т.д. Однако проекты Р. Оуэна не получили своего дальнейшего развития в силу их дороговизны и неготовности многих реализовать идеи социально справедливого уклада жизни. При этом в теоретических взглядах и на практике многими отмечалось важность влияния эстетического пространства на социальные паттерны и формы поведения людей.

Одним из ярких примеров в XIX веке можно отметить проект города Шо, который формально не предлагал радикальных идей в градостроительстве. Суть его состоит в том, что от главной площади овальной формы как бы солнечными лучами расходятся улицы, а кольцевые дороги их соединяют между собой. Можно считать, что это первый промышленный город до еще не наступившей индустриальной эпохи на Западе. Планы Леду предусматривали оптимальное сочетание промышленной, административной и жилой застройки с целью «совершенствования общества». Подобные взгляды в той или иной степени должны были решать нарастающие противоречия в социальной организации общества.

К началу XX в. на Западе процессы урбанизации имели высокие темпы развития. Причиной повышения роли и концентрации городов явились промышленные «перевороты и революции» в экономике, позволившие капитализму утвердиться повсеместно. Новые промышленные предприятия возникали по преимуществу в районах добычи и переработки сырья вблизи торговых и портовых городов. Активное строительство железных дорог позволило связать крупные и средние промышленные центры между собой. Этот процесс в большинстве случаев носил стихийный характер и связан со сложившимися историческими тенденциями формирования крупнейших и крупных городов как потребительских и промышленных центров.

В последние 20-30 лет во многих зарубежных и отечественных исследованиях обращается внимание на образ города, который он имеет, может приобрести или который необходимо изменить.

Современные исследования образа города мы встречаем в трудах зарубежных авторов: К. Ауэр, К. Линч, Р. Сеннет, С. Трубридж, М. Хейдметс, К. Элланд, Г. Филлинг и др., а также отечественных – В.Л. Глазычев, М.С. Шимко, М.Я. Черноушек, Б.Г. Ананьев, А.П. Флоренский, Н.Н. Нечаев и др. Образ города не существует сам по себе, он связан с информационным, экономическим, социальным, духовным, историко-культурным пространством. В широком смысле пространство города включает в себя некоторые взаимодействия (регулярные, дискретные) индивидуумов и социальных групп, в процессе которого формируется представление о городской среде, взаимоотношения в ней людей и таким образом складываются их образные представления о городском пространстве. В исследованиях отмечается разность восприятия города местными и иногородними жителями. Причем оценки образа города в основном связаны с определенными его частями, а не целиком.

Каждый из авторов делает акцент на тех или иных структурно-содержательных элементов, характеризующих образ города, что позволяет им приводить собственные трактовки и классификации. Например, К. Линч определяет образ города как некоторую масштабную пространственную структуру, которая воспринимается людьми ситуативно, фрагментарно и обусловлено временными параметрами. В основе образа он выделяет три его компонента: опознаваемость или идентичность, пространственные отношения и значение (эмоциональное переживание субъекта). По его мнению, на основе этих компонент формируются индивидуальные и коллективные образы городского пространства.

Д. Лихачев считает, что основой формирования образа города является его история. В связи с этим он выделяет зрительный, исторический и «звуковой» образы города, каждый из которых сопряжен с эмоциональным восприятием городского пространства.

С.П. Гурин для выделения нескольких символических уровней восприятия образа города: небесный (связан с высотными сооружениями, башнями и небоскребами), земной и подземный (метрополитен, переходы, шахты и др.).

В теории и практике развития города для определения его специфики используют термин «имидж города», который может иметь исторический фундамент или сконструирован для определенных целей. Как правило имидж города тесно связан с его образом, который требуется усилить или изменить. Проблематику имиджа города и его пространства можно найти в работах отечественных исследователей М.А. Спирченко, Ю.Ю. Абышевой, А.П. Панкрухина и др.

По оценкам исследователей в психологии образ города изучается в трех основных аспектах. С одной стороны, исследуется ментальный образ города, который складывается в сознании его жителей, способы ориентации в пространстве, социально-психологическое притяжение к определенным местам и выбора маршрутов передвижения. Последнее как правило обусловлено социокультурными, архитектурными и историческими особенностями города. Это выражается в отношении индивидуумов к другим жителям, к определенным местам и городу в целом. По мнению В. Глазычева образ города отражает взаимоотношения его жителей.

К концу XX века в рамках средового движения формируются деятельностно-средовой подход. Так, исследователь проектного творчества и архитектурного наследия В.Л. Глазычев выдвигает соотносимую с принятым на западе «целостным планированием» (comprehensive planning) концепцию деятельностно-средового

подхода. Ученый предлагает подойти «к решению городских проблем с новой стороны: установить диалог между экспертами извне, городскими властями и самими городскими жителями» [7].

Д.С. Кочнев отмечает: «Создавая собственную среду, человек изменяет условия своей жизни, изменяя, таким образом, самого себя. Это особенно важно там, где речь идет о городе: городское пространство является скорее искусственным, чем природным образованием и несет на себе отпечаток человеческой деятельности, как стихийной, так и целенаправленной» [8].

В числе важнейших характеристик средового подхода выделяют следующие: интегральность, историчность, человеко-центричность, деятельностная ориентация – среда есть условие жизнедеятельности, самоорганизации, функционирования чего-либо.

Выводы. Таким образом, в настоящее время перспективным направлением развития средового подхода является тенденция к гуманизации, то есть преобладанию, разнообразию, освоенности и даже художественной ценности городской среды.

С другой стороны, исследуется эмоциональная сторона образа города, связанная с семантикой городского пространства. То есть анализируются эмоциональные переживания индивидуумов, связанные с местом проживания, работы, отдыха и др.

Третий аспект связан с анализом центрального фактора формирования образа города, к которому можно отнести пространственные и временные компоненты взаимодействия людей внутри городского сообщества.

В рамках деятельностно-средового подхода урбанистом была выдвинута модель, предполагающая единство четырех подходов: естественнонаучного, социотехнического, социокультурного и методологического. По мнению В.Л. Глазычева, среду, в которой возможно развитие потенциала ее жителей, создает следующее сочетание действий: программирование – проектирование – планирование и, наконец, взаимодействие внешних экспертов, горожан и городских властей.

Таким образом, средовой подход преследует одновременно две цели: создание гуманной среды для человека и превращение горожанина из объекта городской жизни в непосредственного ее участника. Достоевский в речи о Пушкине утверждает, что патриотизм - спасительное начало. Это - почва, причём почва твёрдая и непоколебимая. Это - стержень, это - опора души. В «Евгении Онегине» Пушкин противопоставляет два образа. Один из них - сам Онегин - человек, не ведающий привязанностей. «У него никакой почвы, - пишет об Онегине Достоевский, - это былинка, носимая ветром». Тут как раз пример подлинного патриотизма, не просто помогающего человеку понять и осознать себя, но и хранящего от неприкаянности и предлагающего опору в трудные времена. Пушкин показывает, а Достоевский обращает на это внимание, что семья и Родина - но только любящая семья и осознаваемая, любимая Родина - две необходимые вещи, без которых человек, вырастая, не только не растеряется, но и не растеряет себя. На сегодняшний день назрела потребность воспитания городского патриотизма в студенческой среде. Образовательная среда прогрессивного вуза с его мощными ресурсами воспитательной работы может решить важную задачу не только формирования активной гражданской позиции жителя определенной территории, но и трепетного и уважительного отношения к историческому наследию городов и населенных пунктов, где хранится летопись «живых страниц истории».

Литература:

1. Корсакова Л.В. Понятие и образ: эпистемологический потенциал философских и художественных текстов // Вестн. Адыгейского гос. ун-та. Сер.: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. - 2010. - Вып. 4 (69). - С. 50-55.
2. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – СПб.: Питер, 2007. – 400 с.
3. Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. – СПб: Питер, 2006. – 589 с.
4. Петровский А.В. История советской психологии. - М.: Просвещение, 1967. – 368 с.
5. Аристотель. Политика // Аристотель. Сочинения: В 4 т. М.: «Мысль», 1983.
6. Мор Т. Утопия. М.: Издательство «Наука», 1978. – С. 177.
7. Глазычев В.Л. Средовой подход в развитии города [Электронный ресурс] // Сайт Вячеслава Леонидович Глазычева. – М., 2002-2007. – URL: <http://www.glazychev.ru/courses/mp/mp.rar> (дата обращения 20.11.2019).
8. Кочнев Д.С. Социокультурные аспекты средового подхода к изучению города // Ярославский педагогический вестник. 2016. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiokulturnye-aspekty-sredovogo-podhoda-k-izucheniyu-goroda> (дата обращения: 30.01.2020).

Педагогика

УДК 373.2

студентка Муксунова Сардаана Тимофеевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Николаева Алевтина Васильевна

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

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается мониторинг качества образовательной деятельности, разработана система мониторинга и определены условия для эффективной реализации мониторинга дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, образовательная деятельность, система мониторинга, оценка качества.

Annotation. The article deals with the monitoring of the quality of educational activities, a monitoring system is developed and the conditions for the effective implementation of monitoring of a preschool educational organization are defined.

Keywords: preschool educational organization, educational activity, monitoring system, quality assessment.

Введение. Одной из основных задач государственной политики Российской Федерации в сфере образования является обеспечение качества образовательной деятельности во всех ступенях образования, включая дошкольное образование. Чтобы обеспечить качество образовательной деятельности дошкольной образовательной организации руководитель должен уметь грамотно анализировать создавшиеся ситуации, адекватно на них реагировать и не менее важно верно составлять прогноз, отраженный в программе развития организации. Это возможно только при условии правильного проведения оценки качества образовательной деятельности дошкольной образовательной организации.

Качество образовательной деятельности дошкольной образовательной организации - это степень соответствия дошкольной образовательной деятельности федеральному государственному образовательному стандарту, действующим нормативным документам и удовлетворенности потребителей образовательных услуг качеством дошкольного образования.

Данная проблема оценки качества образовательной деятельности позволяет руководителям дошкольных образовательных организаций проявлять высокий интерес к организации мониторинга образовательной деятельности.

В связи с этим, организация мониторинговой деятельности в системе обеспечения качества дошкольного образования и полноценное использование ее результатов (с целью повышения качества) является приоритетной задачей дошкольных образовательных организаций.

В нашем исследовании мы рассматриваем мониторинг как наиболее эффективную форму определения качества образовательной деятельности дошкольной образовательной организации.

Таким образом, исследование было направлено на решение следующих задач:

- рассмотреть мониторинг в системе обеспечения качества дошкольного образования;
- разработать систему мониторинга качества образовательной деятельности дошкольной образовательной организации;
- определить условия эффективного проведения мониторинга качества образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день, мониторинг как средство и форма оценки качества образовательной деятельности получил достаточно много внимания современных ученых-практиков в сфере дошкольного образования: А.Н. Майоров и Л.И. Фалюшина разработали и апробировали на практике технологии мониторинга качества образовательной деятельности; С.Е. Шишов, В.А. Кальней определили критерии и показатели качества мониторинга; И.В. Белвцева и Е.В. Крылова представили процедуру мониторинга качества образования; ряд методологических аспектов мониторинга качества образования, касающихся принципов и правил его организации, закономерностей, механизмов оценивания, алгоритма проведения примененных в дошкольной организации содержится в исследованиях В.И. Андреева, В.П. Беспалько, А.С. Белки, В.Г. Горб, В.А. Кальней, Д.Ш. Матроса, М.М. Поташника, П.И. Третьякова, Т.И. Шаповой.

Под мониторингом мы понимаем процедуру сбора, хранения, а также обработки информации о функционировании и развитии образовательной системы, мониторинг считается одним из эффективных средств обеспечения и оценки качества образования. Также мониторинг позволяет судить о состоянии исследуемого объекта в любой интервал времени, обеспечивая прогноз его развития на ближайший и дальний период.

Целью мониторинга дошкольной образовательной организации является обеспечение качества образовательной деятельности, т.е. эффективное информационное отражение состояния качества образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации, аналитическое обобщение и использование полученных результатов, разработка методических рекомендаций по выявленным проблемным зонам.

К методам мониторинга в сфере образования относятся:

- исследование продуктов детской деятельности;
- игровые, тестовые задания, анкетирование и опрос;
- проведение контрольно-оценочных занятий;
- собеседование с педагогами, родителями и детьми;
- анализ документации; наблюдение.

Процедура мониторинга качества образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации обеспечивается:

- наличием стандартов – норм и требований (исходных данных для постановки цели и с планируемыми результатами, с которыми будут сопоставляться полученные результаты);
- определенности критериев оценки качества образовательного процесса и показателей, позволяющих составить целостное представление о его состоянии с точки зрения соответствия стандартам;
- порядка сбора данных о качестве образовательной деятельности и научно-педагогической экспертизы;
- проведения оценки результатов принятых мер в соответствии с целями, стандартами, нормами, за которыми следуют управленческие решения.

Многие исследователи определяют ведущие факторы, которые влияют на качество образовательной деятельности. В своих трудах они выделяют два основных фактора: внешние и внутренние, разработав классификацию по которым данные факторы определяются рядом требований.

Итак, внутренние факторы представляют собой конкретные образовательные характеристики: образовательные программы, применяемые в образовательных организациях, условия их реализации и результаты их освоения. Данные факторы дают возможность оценить качество образовательной деятельности дошкольных организаций на соответствие стандарту.

Внешние факторы представляют собой конкретное взаимодействие с окружающей социокультурной средой непосредственно связанных с деятельностью образовательной организации, влияющих косвенным образом на качество организации его деятельности. К ним можно отнести следующие категории: семья;

социум; социальные взаимоотношения; экономическое состояние системы образования; особенности развития контингента воспитанников и прочее.

На наш взгляд, при разработке системы мониторинга образовательной деятельности дошкольной образовательной организации основной акцент необходимо делать на внутренние факторы, но учитывать влияние внешних факторов.

Разработанная нами система мониторинга состоит из четырех элементов:

1) элемент, который характеризует соответствие образовательной деятельности дошкольной образовательной организации требованиям действующих нормативных правовых документов - содержание образовательной деятельности дошкольной образовательной организации, включающий в себя;

2) элемент, который характеризует соответствие условий обеспечения воспитательно-образовательного процесса требованиям действующих нормативных правовых документов - условия обеспечения образовательной деятельности;

3) элемент, который характеризует степень удовлетворенности родителей качеством деятельности дошкольной образовательной организации - удовлетворенность родителей или законных представителей качеством образовательной деятельности;

4) элемент, который характеризует соответствие результатов развития дошкольников требованиям действующих нормативных правовых документов - динамика развития воспитанников.

По каждому из перечисленных элементов составляются оценочные карты для сбора информации, ее анализа и принятия управленческого решения. Определяется содержание информации, кто, когда её собирает и где она используется. Оценивать качество образовательной деятельности дошкольной образовательной организации необходимо с учетом всей совокупности элементов.

Механизм измерения элементов, характеризующих качество образовательной деятельности дошкольной образовательной организации, шкалирование по степени их соответствия требованиям нормативных документов и фактическому наличию с использованием балльной шкалы:

- соответствие (наличие) - 2 балла;
- частичное соответствие - 1 балл;
- несоответствие (или отсутствие) - 0 баллов.

По отношению к измерению третьего элемента используется следующая балльная шкала:

- полностью удовлетворен (а) - 2 балла;
- частично удовлетворен (а) - 1 балл;
- не удовлетворен (а) - 0 баллов.

Измеряются и суммируются баллы по всем показателям. Итоговый балл по данному элементу (на основе суммы баллов оценки показателей) фиксируется.

По нашему мнению, в дошкольной организации целесообразно организовать мониторинговую группу, состоящую не более 10 человек, среди которых:

- заведующий детским садом, осуществляющий общее руководство мониторингом: сбор сведений о заказчиках (в частности, родителях и школе), их потребностях и степени удовлетворённости услугами дошкольной образовательной организации, а также разрешающий вопросы в части кадрового обеспечения и др.;

- заместитель заведующего по воспитательно-методической работе, в компетенцию которого будет входить проведение педагогического мониторинга;

- заместитель заведующего по административно – хозяйственной работе, ответственный за мониторинг материально-технического обеспечения непосредственно образовательного процесса в дошкольной образовательной организации;

- медсестра – в задачи которой входит медико - социальный мониторинг состояния здоровья детей, общие положительные и отрицательные тенденции его состояния в группе, а также выявление факторов, негативно влияющих на самочувствие и здоровье детей и др.;

- педагог-психолог – занимающийся разработкой и сопровождением системы информационного обеспечения образовательного процесса, основанной на исследовании когнитивной сферы и личностного развития ребёнка, а также контролирующей взаимодействие детского и взрослого сообщества в дошкольной образовательной организации.

Участники мониторинговой группы могут меняться в зависимости от поставленных задач в дошкольной образовательной организации или в определенной возрастной группе. К примеру, можно вводить в группу мониторинга учителя-логопеда, инструктора по физической культуре, музыкального руководителя, специалиста по кадрам и другие.

Приведенная выше модель командного взаимодействия по управлению мониторинговыми процедурами, цель которых заключается в анализе качества образовательного процесса, предоставляет возможность всем субъектам мониторинга произвести оценку качества образовательной деятельности дошкольной образовательной организации с различной точки зрения, осуществить анализ собственной деятельности и деятельности подчинённых, определить методы коррекционной работы, а также совершенствования проводимых мероприятий.

Помимо этого, управление мониторингом и использование полученных в процессе его проведения информации способствует профессиональному развитию участников мониторинговой группы, а также каждого отдельного члена коллектива дошкольной образовательной организации, что, в свою очередь, находит своё отражение в повышении уровня качества образовательной деятельности.

Разработанная система мониторинга была внедрена в ЧДОО «Уу-чуку-чук» г. Якутск в период по 2018-2019 год. Анализ результатов экспериментальной работы доказал, что применение данной системы мониторинга качества образовательной деятельности в работе дошкольной образовательной организации позволило получить положительную динамику в развитии каждого направления их образовательной деятельности. Больше всего возросли показатели направления как «Удовлетворенность родителей качеством образовательной деятельности» и «Динамика развития воспитанников».

В нашем детском саду мы создали условия для эффективной реализации системы мониторинга качества образовательной деятельности:

- компетентность в выделении объектов мониторинга качества, в организации деятельности всех участников мониторинга;

- непрерывность, регулярность и своевременность сбора и предоставления информации;
- унифицированность форм предоставления информации по возрастным группам;
- оптимальность количества объектов мониторинга;
- обеспечение быстрой обратной связи.

Также придерживались следующих принципов: научности, непрерывности, прогностичности, динамичности, междисциплинарности, гуманности, коллегиальности.

Выводы. Исходя из результатов нашего исследования, можно сделать вывод, что разработанная и внедренная система мониторинга предоставит руководителям системную информацию, позволяющую повысить качество образовательной деятельности дошкольной образовательной организации.

Таким образом, в этой статье утверждается, что мониторинг, под которым мы понимаем процедуру сбора, хранения, а также обработки информации о функционировании и развитии образовательной системы, является одним из эффективных средств обеспечения и оценки качества образования.

Полагаем, что в дальнейшем данная система мониторинга качества образовательной деятельности позволит руководителям дошкольных образовательных организаций принимать своевременные и эффективные управленческие решения. Предоставит возможность ставить перед дошкольной организацией принципиально новые задачи по совершенствованию образовательной деятельности, поможет переосмыслить пути решения традиционных задач и напрямую управлять качеством работы, также своевременно отслеживать динамику качественных изменений в детском саду, выявлять трудности при организации работы детского сада в инновационном режиме.

Литература:

1. Алямовская, В.Г. Возможности дошкольного образовательного учреждения в оказании медико-социальной и психолого-педагогической поддержки детям / В.Г. Алямовская, Т.А. Бекетова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016. – 204 с.
2. Белая, К.Ю. 200 ответов на вопросы заведующей детским садом. / К.Ю. Белая. – М.: АСТ, 2017. – 236 с.
3. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство, 2017. – 298 с.
4. Богославец, Л.Г. Управление качеством дошкольного образования: Методическое пособие / Л.Г. Богославец. – М.: ТЦ Сфера. – 2017. – 186 с.
5. Болотов, В.А. Система оценки качества российского образования / В.А. Болотов, Н.Ф. Ефремова // Педагогика. – 2017. – № 1. – С. 22-31.
6. Бордовский, Г.Л. Управление качеством образовательного процесса / В.А. Богословский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицын. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – 359 с.
7. Виноградова, Н.А. Управление качеством образовательного процесса в ДОУ: методическое пособие / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева. – 2 – е изд. – М.: Айрис–пресс, 2017. – 277 с.
8. Гусинский, Э.Н. Введение в философию образования: Учебное пособие / Э.Н. Гусинский. – М.: Логос, 2017. – 223 с.
9. Даскакова, Ф. Детский сад: за равновесие свободы и контроля / Ф. Даскакова // Дошкольное воспитание. – 2016. – № 8. – С. 63-65.
10. Калмыкова, В.А. Руководство общественным дошкольным воспитанием / В.А. Калмыкова. – М.: Просвещение, 2017. – 245 с.
11. Крахмалев, А.Л. Качество образования как актуальная проблема управления / А.Л. Крахмалев. – Омск: Восхождение, 2016. – 331 с.

Педагогика

УДК 378.048.2

аспирант Набиева Гюльянаг Махир кызы

Азербайджанский государственный педагогический университет (г. Баку)

РОЛЬ М.Э. РАСУЛЗАДЕ И ПРИВЕРЖЕНЦЕМ «МУЛЛЫ НАСРЕДДИНА» В РАСПРОСТРАНЕНИИ ИДЕЙ ГУМАНИЗМА В АЗЕРБАЙДЖАНЕ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Аннотация. В статье рассматривается научно-исследовательская работа М.Э. Расулзаде и приверженцем «Муллы Насреддина». Мы постарались раскрыть идеологические взгляды великих просветителей начала XX в. М.Э. Расулзаде, Дж. Мамедкулизаде, М.А. Сабира, О.Ф. Неманзаде. В написании статьи мы воспользовались историческими фактами журнала «Молла Насреддин». В статье говорится, что демократическая идеологическая интеллигенция и пресса Азербайджана начала XX века с энтузиазмом продвигали идеи гуманизма. Были обнаружены результаты идеологического движения приверженцев гуманистических идей. Одной из важных идей, которые они пропагандировали, было воспитание гуманизма – любовь, уважение, сострадание, помощь всем нуждающимся. Великие просветители понимают и продвигают идею о том, что невозможно достичь национального развития и счастья без создания гуманистического общества. Чтобы мобилизовать людей в современное общество, необходимо было воспитать в них гуманистический дух. И за это стоило бороться. Они боролись, доказывая обществу, что невежество это ест тьма и насилие. Они хорошо понимали, что одной из важнейших предпосылок построения демократического общества и достижения ее национального процветания, является достижение человечности в социальной среде. Невозможно создать гуманное и прогрессивное общество без общей любви граждан.

Ключевые слова: приверженцы «Молла Насреддина», педагогическая мысль и религия, прогрессивизм, гуманистические идеи, научно-педагогическое общество, просветители.

Annotation. There are no translations available. E. Mullah Nasreddin and Rasul. Let's start with the ideologically motivated prospectors in the beginning of XX c. M.E Rasulzade, J. Mamedkulizadeh, M.A. Sabira, O.F. Nemantzadeh. In the article published in the magazine "Molla Nasreddin". In the beginning of the democratic ideological intellectuals and press of Azerbaijan began XX century with the enthusiasm of the ideology of humanism. The culmination of an ideological revolution is the humanistic ideology of the primitive twins. Oddly enough, the translation is propagandized, so is the humanism of love - love, humor, compilation, and understanding. The bounty

bearers hunt and give up the idea, so that there is an unnatural friendship and the illusion of humanity. To mobilize people in the modern world, do not let go of the humanistic spirit. And let's have a good time. It is well-documented, docile, and even inevitable. Its a few ponies, too, from the simple preoccupation of the democracies and the inclination of social justice. Inevitably create a humane and progressive state of affairs without citizenship.

Keywords: Prerequisites "Molla Nasredinn", pedagogical example and religiosity, progressiveism, humanistic ideology, educational-pedagogical community, proselytizers.

Введение. Мамед Эмин Расулзаде является нашей гордостью, гордостью всего Азербайджана. Он, как государственный, политический, общественный деятель, журналист и драматург, председатель Национального Совета Азербайджанской Республики в 1918 г., чье высказывание «Единойды вознесенному знамени вовек не пасть!» стало лозунгом национального движения в Азербайджане в начале XX в.

Изложение основного материала статьи. Патриотичный и с высшими гуманистическими взглядами по отношению ко всем народам и нациям Мамед Эмин Расулзаде в своих произведениях и в статьях раскрывал актуальные проблемы сущности и причины национальных конфликтов и их последствия. «Перевал» [9, 23 стр. газета «Приглашение», 20 июля 1906 г.], «Помощь нашей участи» [9, 19-21 стр. газета «Дават-гоч», 19 июля 1906 г.], «Последствия работы сатаны» [9, 71-73 стр., газета «Эволюция», 1906 г., 16 декабря], «Национальность и торговля» [9, 85-87стр., газета «Эволюция», 30 декабря 1906 г.], «Немного об армянском вопросе» (10, 190-195 стр., газета «Икбал», 1913 г., 9 июня), «Бахадур и Сона» [10, 180-285 стр., газета «Икбал», 1913 г., 8, 13, 22, 29 декабря], «Аслы и Керем» [10, стр. 306-309 газета «Икбал», 1914 г., 3 февраля], «Вокруг армянского вопроса» [10, 254-427 стр., газета «Икбал», 1914 г., 10 ноября], «Соседские отношения перед лицом исторических событий» [10, 44-47 стр., газета «Икбал», 1915 г., 14 января] и другие его произведения могут быть объектом в написании статьи. В статьях и в произведениях очень часто упоминаются армяно-мусульманская вражда, массовые убийства азербайджанцев и столкновения с армянами. Автор, который называет это «работой дьявола», говорит, что этот дьявол не абстрактная сила, а политики империи и просветители армянские просветители. Великий идеолог М.Э. Расулзаде указывает на то, что «дьявол» сжигает все человечество, все чувства, присуще человеку - любовь, мир, дружбу. И это конфликтная ситуация всех народов и наций на всем Кавказе. Разумеется, проблема и ее интерпретация, поставленная в статьях А. Гусейнзаде, А. Агаевым и другими совпадает с изложениями в статьях наших просветителей на одну и ту же тему.

Статья М.Э. Расулзаде «Два вопроса, которые необходимо решить» [10, 512-514 стр., газета «Икбал», 1914 г., 22 декабря] была написана во время I мировой войны. Вот две важные детали гуманизма. Первый заключается в оказании помощи беженцам, которые были перемещены во время войны и второе - захоронение мусульманских солдат, погибших на войне в соответствии с исламскими компетенциями. Эти два аспекта выделяются «гуманными» в статье. Отмечается, что в начале войны христианские организации, некоторые благотворительные и правительственные учреждения оказывали помощь только лишь армянским беженцам. Фактически это было уже религиозное неравенство между народами, если точнее быть - бесчеловечность, не совершенный гуманизм по отношению к национализму. В последнее время были дискуссии и о том, чтобы предпринять некоторые положительные шаги для исправления этой ошибки. В определенных достоверных источниках сообщается, что помощь должна оказываться не только армянским беженцам, но и таким беженцам, как мусульмане, молукане (религиозное движение с единым корнем, но с большими религиозными различиями), шамлу и румлу (тюркские огузские кочевые племена, принявшие Ислам). Такое начинание можно считать гуманистической деятельностью, приносящую огромную пользу всему человечеству. Правда заключается в том, что ко всем людям, пострадавшим от войны конфликтов, должно быть толерантное отношение, т.е. независимо от их религии, расы или национальности должна быть оказана вся возможная помощь и содействие. Это моральный долг человеческого бытия. В статьях, как «По случаю конфликта» [11, 61-63 стр., газета «Икбал», 1915, 23 января], «День брата» [11, 155-156 стр., «Ени Икбал», 1915 г., 6 мая], «Сегодня» [11, 157 стр., «Ени Икбал, 1915 г., 6 Мая] и в статьях также обсуждаются отношения к беженцам.

Второй аспект, о котором мы говорили - это захоронение мусульманских солдат в соответствии с правилами шариата, которые погибли на «поле битвы». Многоуважаемый автор пишет, что мусульманские солдаты, которые были убиты на линии фронта под командованием русской кавказской армии на Кавказском фронте, похоронены по исламским правилам. Все похоронные затраты велись под русским командованием. Это гуманный поступок, демонстрирующий уважение к мертвым и их религиозным правилам, но факт, что за этим стоит определенный политический и военный мотив, другой вопрос. Однако мулле (мусульманский священник) платят 15 рублей за каждое событие. Учитывая сумму, это огромные затраты и увидев увеличение стоимости русское командование может прекратить эту деятельность. Принимая это во внимание, М.А. Расулзаде советует Кавказскому командованию, что будет логичнее, хотя и временно, можно привлечь мулл и выплатить им зарплату, продолжая эту деятельность до конца войны. Такой подход значительно снизит стоимость захоронения. Великий мыслитель утверждал, что если есть потребность в гуманистическом поведении в гражданской мирной жизни, значит, есть потребность и в военной жизни.

Конечно, мы можем встретить достаточно богатые и насыщенные идеи и в работе М.Э. Расулзаде относительно деталей и системы гуманистических отношений в обществе. Подробное объяснение и описание всего этого означает увеличение объема исследований до ненужного уровня, а также мы не хотим повторять идеи просветителей, анализируя работы и взгляды других авторов. Но мы обязательно должны раскрыть проблему, которая представляет для нас особый интерес. Это взгляды и объяснение великого идеолога о создании целого гуманистического и демократического общества. По его мнению, как можно создать такое общество и как определить его самые важные аспекты? Как должны быть заложены его политические, экономические, социологические, моральные и правовые основы?

Автор принимает во внимание взгляды на демократию Западных стран и Японии, но советует им учиться на своем опыте. В первую очередь, он считает необходимым изменить способ политического управления, режим государства и власти.

Взгляды автора на Иран в основном отражены в таких статьях, как в «Иранских делах» и «Иранских письмах» [10, 293-447 стр., многочисленные статьи из этой серии были опубликованы в газете «Таракиги» в Баку с 15 января 1909 года по 16 августа 1909 года]. «Состояние и нестабильность Ирана» [10, 18-23 стр. İrani-Nou, 8 ноября 1909 г.], «Историческая революция Ирана» [10, 151-156 стр., газета «Сабилоррешад

(Sabilürreshad) 1912, 17, 24, 31 октября, 7 ноября, 12 декабря] «Немного об Иранском настроении» [11, 121-125 стр., газета «Икбал», 1915 г., 14 апреля], «Иранский кризис» [9, 128-133 стр., газета «Икбал», 16 апреля 1915 г.], «Иран в восстании» [10, 236-238 стр. «Открытое слово», 1915 г., 19 ноября]. Но количество статей о социально-политическом и административном режиме Российской империи значительно больше. Именно по этой причине многие статьи, опубликованные в первые десятилетия XX в. были опубликованы в различных средствах массовой информации. В последнее десятилетие передовым ученым Ширмамедом Гусейновым была издана пятитомная книга со статьями М.Э. Расулзаде [2].

Сравнивая и анализируя государственные режимы, методы политического и административного управления в Российской империи и Иране, М.А. Расулзаде показывает, что оба они имеют серьезные сходства. Потому что в обоих случаях царит абсолютная монархия, т.е. неограниченная власть монарха. Монарх решает все своих интересах. Он является единственным основателем политических, экономических, правовых, административных, а также культурных всех прав, законов и правил. При таком режиме невозможно создать гуманистическое общество на государственном уровне. При таком режиме свобода, равенство и взаимоуважение всех членов общества является мечтой. Таким образом, чтобы создать гуманистическое общество, необходимо изменить абсолютную монархию и авторитарное правление. Это режим следует заменить новой, наиболее благоприятной системой национального государства и ее властью. Сделать республикой, демократически избранной народом.

Кроме всего этого, М.Э. Расулзаде обращает внимание на еще одну озабоченность внутри самой Российской империи. Он указывает, что в империи существуют разные религии, народы и национальности. Но к нашему глубокому сожалению, на государственном уровне существует разница между людьми представителями разных религий, национальностей и народов. Мусульмане и иудеи считаются гражданами «второго сорта». Они лишены многих прав в ряде областей. Конечно, это означает, что ворота создания гуманистического общества закрыты на уровне власти. Однако опыт последних веков показывает, что даже в многонациональных странах каждый может жить в свободном, равноправном и процветающем гуманистическом обществе, управляемом демократическими устоями и законами. М. Э. Расулзаде в статье «Национальность и человечество» [11, 202-204 стр., «Открытое слово», октябрь 1915 г., 21 октября] показывает, как пример, такие страны, как Англия, Америка и Швейцария. Великий идеолог разъясняет, что такое единство, свобода и равенство делают страну еще сильнее, мыслитель также проясняет условия, которые делают это возможным: ««Это возможно только тогда, когда каждая нация чувствует себя в государстве, как дома. Основа государства состоит в том, чтобы позволить всем нациям быть построенными на равенстве и свободе».

Равенство и свобода разных народов и наций объединяется в форме единой политической нации. Жестокость, терпение и несправедливость отделяют членов государства друг от друга. Разногласия, нарушение морали и многочисленные жертвы приводят к ослаблению государства [11, 203 стр.]. Далее идеолог заявляет, что с этой точки зрения угнетение одной нации другой создает некую травму в «теле» государства, которая постепенно распространяется и разрушает все ее «тело». Основатель понятия «модернизоваться, встать на истинный путь (принять Ислам)» А. Гусейн-заде, а потом последовавший за этой идеологией М.Э. Расулзаде и другие просветители видели необходимость создания гуманистического государства европейского типа. Одним из важнейших шагов, которое необходимо было принять для реализации этой идеологии, нужно было следовать идее «модернизоваться, встать на истинный путь (принять Ислам)». Слова главы нации никогда не потеряют своего значения «Свобода народу, независимость народам!». По сути, девиз является гуманитарной службой в национальном уровне и на человеческом масштабе.

Как и М.Э. Расулзаде, Джалил Мамедкулизаде (1866-1932 гг.) фокусируется на изображениях бесчеловечной, жалкой социальной среды, созданной монархией, государственностью и политическим управлением в Иране и Российской империи. Являясь издателем и редактором журнала «Мулла Насреддин», Дж. Мамедкулизаде публиковал статьи об иранской жизни в дополнение к Российской империи. В других источниках СМИ тоже имеются статьи и фельетоны на данную тему. М.Э. Расулзаде, Дж. Мамедкулизаде для описания и доведения своих статей до читателя использовали разные методы и приемы. Первый текст был доведен до читателя с помощью политических, правовых и социологических обобщений, а второй - с юмором и сарказмом в отношении конкретных жизненных событий, конкретных фактов и их деталей. Это, конечно, было связано с тем, что первый был социологом и политиком, а второй - писателем. Фельетоны под названием «Иранцы» [4, 70-71 стр., 1906 г., №26], «Где деньги иранских рабочих?» [4, 71-74 стр., 1906 г., № 27], «Письмо в консульство Ирана в Батуме» [4, 24-26 стр., 1906 г., № 39] и т. д. затрагивают различные детали бесчеловечных актов в иранской общественной среде. «Обездоленные» [газета «Кавказский рабочий листок», 1905 г., 24 ноября], «Благословение» [газета «Кавказский рабочий листок», 9 декабря 1905 г.], опубликованные в «Молла Насреддин» Дж. Мамедкулизаде знал, что на него заложена ответственность за его народ на пути просветления. «Не нашел ничего, чтобы поесть на родине». Это говорит о судьбе «отчаявшихся детей Ирана», то есть тех, кто работает на Кавказе ради хлеба выходы из Ирана, кто отказался от голода и нужд, стал «процветающим» и не имеет человеческих отношений. Автор указывает, что сотни тысяч таких бедных людей находятся по другую сторону реки Араза. Даже если у них будет хороший день, их будет немного. Античеловеческий, отвратительный, деспотичный, кровавадный характер и действия иранских властей являются причиной процветания бесчеловечного общества, нужд и страданий. Эти люди обращаются к Кавказу с надеждой на то, что хорошие дни и для них наступит. Но, к сожалению, они видят ту же сцену: « По дороге босиком, пешком, он думает, что, нет принцев, ханов и нечестных мечей со складами». Нет собственников, домовладельцев и арендатора. Он думает, что мы будем любить его, не будем угнетать и причинять ему боль. Иранский рабочий надеется на наши законы и нормативные акты, думает, он сможет защитить себя от притеснения работодателя...» [6, 24 стр.]. К сожалению, иранский рабочий приезжает на Кавказ и видит такие же притеснения, страдания и беззаконие. Таким образом, и Иран, и Россия должны избавиться от жестокого, унижительного рабства и несправедливого политического контроля в государстве. Без этого невозможно создать общество, основанное на человечности и любви.

Дж. Мамедкулизаде критикует псевдогуманизм в фельетоне «Мастера искусства» [5, 226-227 стр., газета «Молла Насреддин», 1921 г., № 1]. Основное внимание фельетона уделяется тому факту, что многие люди кажутся сострадательными, заботливыми и добрыми. Они обеспокоены и хотят протянуть руку помощи. На самом деле это антирелигиозный и мошеннический характер по отношению к человеку. Такие разговоры о

милосердия, человечности и доброте не более чем издевательство, хвастовство и самовосхваление. Писатель называет их мастерами юмора и издевается. В фельетоне «Мастера искусства» над этими персонажами писатель издевается и называет их мастерами юмора. Так поэтому фельетон называется «Мастера искусства». В фельетоне раскрывается, что в человечности нужно быть не бойцом слова, а героем человеческого акта, примером человечности.

Фельетон «Что делать?» Дж. Мамедгулузаде [4, 43-45 стр., газета «Молла Насраддин», 1906 г., № 16], его советник, известный поэт Мирза Алекпер Сабир (1862-1911) стихотворение «Нашим мусульманским и армянским гражданам» [12, 321 стр. газета «Жизнь», 1905 г., 1 июля], посвятил армяно-мусульманскому конфликту. Дж. Мамедгулузаде называет этот античеловеческий заговор «тиранически-сатанинским дьяволом» (хитрость дьявола), который уничтожает весь Кавказ, в то время, как М.А. Сабир называет его «крамола-дьявол-проклятый» и «общество» (т. е. проклятый на вечно дьявол поднимает смуту в обществе). Они вместе призывают народа действовать мудро, и решительно, помнить человечество и примириться, а не действовать в заговоре дьявола.

М.А. Сабир - очень сильный, талантливый сатирический поэт. Он критикует мельчайшие детали общества и людей. Но его критика была основана не на ненависти, а на любви и на ее недостатках. Его философия человеческих отношений выражена в стихах: «Кто любит человека, он влюбленный в свободу, а где свобода, там и человечество». По мнению писателя необходимо, чтобы все любили, а человек, который любит, должен хотеть его свободы и жизни. На самом деле это обязанность человечества - любить человека и его характер. В поэме «Дитя» поэт выражает свою любовь ко всем нуждающимся людям в виде осиротевшего, одинокого, несчастного маленького мальчика. Он советует всем присматривать за детьми будущего «дерева общества» начиная от маленьких до взрослых. Он думает о каждом ребенке, который нуждается в заботе и любви на своей родине. И эта любовь начинается с рождения ребенка из своей Родины и распространяется на все человечество.

В стихотворении «Абшид Азраиля» или по-другому «Увольнение Азраиля [7, 257 стр.] М.А. Сабир описывает свои гуманистические чувства в истории, заставляющей задуматься. Работа показывает, что время от времени невинные пациенты часто умирают из-за пожилого доктора. Это также расстраивает и злит ангела смерти – Азраиля, миссия которого умертвить людей.

Азраиль обращается к Всевышнему Аллаху, что палач в образе «целитель» твоих рабов как целителя. Пусть он покончит с собой, и я заберу его душу или освободи меня от моей должности. Из произведения видно, что М.А. Сабир беспокоится о страданиях, несчастях и большой смертности. Он хочет видеть свой народ любящим, счастливыми, заботливыми и отдыхающими.

Из приверженцев «Моллы Насреддина» идеи гуманизма также отражены в творчестве публициста и просветителя Омара Фаига Неманзаде (1872-1937 г.). Религиозные убеждения, бесчеловечные нормы политического и административного правления, законы и отношения, а также взгляды на обычаи, которые не совпадают с различными гуманитарными идеями в сфере общественного достояния, неизменно считались проблемой и эта проблема постоянно занимали его мысли и предубеждения. Он также широко раскрыл проблемы всего человечества и попытался донести антигуманистическую природу войн, бедствий, трагедий и ран, которые причиняли обществу. Его произведения «Кусок хлеба» [8, 210-213 стр., газета «Икбал», 21 января 1915 г.], «Содействуем» (8, 220-223 стр., газета «Икбал», 17 апреля 1915 г.), «Внимание Бакинского общества милосердия» [8, 224-225 стр., газета «Икбал», 19 апреля 1915 г.] могут хорошим примером. Эти статьи, написанные во время I мировой войны, напоминают о ее трагических последствиях. Война приносит страх, кровь, болезнь и смерть. Он оставляет людей без крова, без земли, голодными они просят милостыню. Кто является виновником этого антигуманного и античеловеческого акта? Конечно, у тех, кто ведет эти войны, свои хитрые и враждебные намерения. Автор хочет сказать, что война и гуманизм не сочетаются друг с другом. Пока идут войны, о гуманном отношении не может быть и речи. Война - самая страшная трагедия, которая подрывает священную связь человеческих чувств отношений. К сожалению, именно человек является причиной и виновником этих страшных явлений, как война.

Произведения О. Ф. Неманзаде посвящены трагедиям Карса и Ардах ана в Османской империи (Турция) того времени и подчеркивают необходимость оказания помощи беженцам из этих районов. Он дает понять, что это человеческий долг, который мы выполняем перед нашими религиозными братьями. Также важно отметить, что некоторые люди, которые считают, что выполнили свой долг молитвы и поклонения Всевышнему Аллаху, следуя правилам шариата, они не оказывают должного внимания, содействия помощи, уважения и любви по отношению к беженцам.

В то время Ислам, как истинная религия, ниспосланная всему человечеству, это доброта, уважение, любовь и главное умение жертвовать своими благими намерениями и состоянием во благо другим. Ссылаясь на слова «Самые добродетельные люди – это те люди, которые умеют приносить пользу другим людям», «Самый высший человек это человек с благими намерениями» - выражает сожалением автор. Тем не менее, многие думают, что молитва и милостыня являются отличительной чертой культуры. Оба они не правы» (8, 222 стр.). По словам О.Ф. Неманзаде, одним из главных условий веры является любить и уважать людей, делать добрые дела и служить им.

Выводы. В начале XX в. великий вклад М.А. Расулзаде и приверженцем «Моллы Насреддина» в формировании и распространении новых гуманистических идей и их внедрение их социокультурной жизни общества привели к повышению уровня национальной и государственной идеологии.

Литература:

1. Алиева Ш., Ильясов М. Актуальные проблемы гуманистической педагогики. Методическое пособие. Баку, АГПУ, 2018 г., 141 стр.
2. Гусейнов Ш. Произведения Мамед Амин Расул-заде. Баку, 1992-2018 гг. V томов.
3. Ильясов М. Гуманная педагогика: сущность, принципы, направления // журнал «Азербайджанская школа, 2017 г., №6, 13-16 стр.
4. Мамедкулизаде Дж. Произведения. Баку, «Азернешр», 1984 г. VI томов, III том. 291 стр.
5. Мамедкулизаде Дж. Произведения. Баку, «Азернешр», 1985 г. VI томов, IV том 276 стр.
6. Мамедкулизаде Дж. Произведения. Баку, «Азернешр», 1985 г. VI томов, VI том 311 стр.
7. Мирза Алекпер С. Хоп-хоп наме. Баку, «Писатель», 1992 г. 558 стр.
8. Неман-заде О.Ф. Избранные произведения. Баку, «Азернешр», 1992 г. 536 стр.
9. Расул-заде М.А. Произведения. Баку, «Азернешр», 1992 г. I том 291 стр.

10. Расул-заде М.А. Произведения. Баку, «Ширваннешр» 2001 г. II том 276 стр.
11. Расул-заде М.А. Произведения. Баку, «Элм» 2012 г. III том 311 стр.
12. «Фьюзат» журнал 1906-1907 гг. Полный текст (Переведено с арабского алфавита на латинский, напечатано предисловием и автором предисловия является Байрамлы О.). Репродукция – Баку, «Чашыоглу», 2007 г.

Педагогика

УДК:378

доктор педагогических наук, профессор кафедры
специально-технической подготовки Нагоева Марина Ауесовна
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников
МВД (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ДИСКУССИЯ КАК ФОРМА ИНТЕНСИФИКАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье предлагается научный анализ вопросов совершенствования форм и методов стимулирования серьезной и систематической работы студентов. Семинарское занятие в виде дискуссии обеспечивает действенный контроль результатов работы каждого студента не только в смысле знаний им теории, но и его практики. Деятельность преподавателя в системе высшего образования характеризуется признаком широкого многообразия, но основу любого из ее многочисленных видов составляет моделирование ситуации, который является решающим фактором развития студента. Одним из явных достоинств семинарского занятия с элементами дискуссии выражается произведение среды, в которой у педагога возникает возможность многообразно употребить эффект эмоций.

Ключевые слова: образность мышления, метод обучения, дискуссия, специалист, образовательный процесс.

Annotation. The article offers a scientific analysis of the issues of improving the forms and methods of stimulating serious and systematic work of students. The seminar session in the form of a discussion provides effective control of the results of each student's work, not only in terms of their knowledge of the theory, but also their practice. The activity of a teacher in the higher education system is characterized by a sign of wide diversity, but the basis of any of its many types is the modeling of the situation, which is a decisive factor in the development of the student. One of the obvious advantages of a seminar session with elements of discussion is the creation of an environment in which the teacher has the opportunity to use the effect of emotions in a variety of ways.

Keywords: imaginative thinking, teaching method, discussion, specialist, educational process.

Введение. Современный этап развития образовательного прогресса требует от специалистов творческого подхода к решению постоянно изменяющихся задач общественного развития.

В настоящее время сводить подготовку специалиста только к овладению определенной суммой знаний, не соответствует требованиям для подготовки кадров.

К окончанию срока обучения студент и студенческая молодежь не имеет возможности ознакомиться с новейшими достижениями в области научного прогресса, поскольку они нередко успевают устареть едва появляются на страницах учебников.

Таким образом, в процессе овладения теоретическими знаниями студенту необходимо самостоятельно изучать передовые знания в науке.

Изложение основного материала статьи. Одним из путей повышения эффективности образования студенческой молодежи является проблемное предложение по изучению образовательного процесса. Суть проблемного обучения в значительной мере состоит в получении в готовом виде знаний, в виде творчества.

Вероятность ее возникновения состоит в работе преподавателя в создании на занятии такой ситуации затруднения, которая вовлекла бы слушателей в самостоятельную познавательную деятельность.

Опыт показывает, что полемический, умело созданный темп проведения занятия в дискуссионном виде, например, семинарские занятия являются самыми интересными, увлекательными. Они наиболее эффективны и в то же время наиболее трудны для преподавателя. Умелое проведение таких занятий требует от преподавателя не только глубокого, всестороннего знания материала, высокого методического мастерства, но и знания элементов психологии, уровня подготовленности группы, ее возможностей, ознакомления с группой в плане «сильных» и «слабых» студентов [3]. Последнее необходимо для правильной ориентации в процессе дискуссии, когда важно активизировать менее знающих и опереться на более знающих, лучше подготовленных студентов.

Дискуссионный, полемический характер семинарского занятия имеет ряд неоспоримых преимуществ перед обычной формой проведения семинара. Сама форма (каждому предоставляется возможность «высказать то, что думает») интригует участников дискуссии, привлекает к последней большинство, а то и всех студентов группы. В данном случае исключается положение, при котором психологический, моральный настрой на активное участие в семинарском занятии наблюдается только среди тех студентов, которые давно отвечали [5].

Одним из существенных преимуществ семинарского занятия с элементами дискуссии является создание обстановки, в которой преподаватель может более полно использовать эффект эмоций. Откровенность, непринужденность, свободный обмен мнениями, атмосфера поиска вызывают у студентов обостренное эмоциональное восприятие. Чувство удовлетворения от правильного ответа, сопереживание со своими коллегами в значительной мере способствуют более глубокому усвоению изучаемого материала.

Увлеченность, работа с вдохновением, активная умственная деятельность, а отсюда - появление определенных интеллектуальных чувств, детерминирующих успешное овладение материалом изучаемой темы, могут быть достигнуты только при наличии дискуссии, полемики на семинарском занятии. Причем имеется в виду не стихийная, а хорошо организованная, умело направленная преподавателем дискуссия.

Дискуссионный характер семинарского занятия позволяет также стимулировать более активную самостоятельную подготовку студентов к занятиям [6]. В пылу будущей полемики никто не захочет находиться в «аутсайдерах», выглядеть слабее других в интеллектуальном отношении. У многих проснется

здоровое чувство соревновательности, стремление обосновать, более убедительно аргументировать свои высказывания.

В результате у многих студентов появляется потребность в использовании при подготовке к занятиям дополнительной литературы, что, в свою очередь, ведет к выработке у них такого важного навыка, как умение самостоятельно работать с научной и справочной литературой. Последнее выступает важным условием постоянной работы над собой после окончания вуза, повышения своего квалификационного уровня в дальнейшей трудовой деятельности.

В процессе дискуссии, полемики возникает благоприятная обстановка для выработки у студентов творческого отношения к осмыслению и объяснению актуальных проблем современной действительности, появляется возможность не просто преподнести факты, но и давать им объяснения. Последнее наблюдается тогда, когда студент подготовил ответ на какой-либо вопрос и в выступлении сообщает уже готовые выводы, подчерпнутые из учебников или лекции.

При наличии дискуссии студенты сами пытаются найти объяснение тому или иному факту, общественному явлению, которое предложено им рассмотреть, учатся думать, анализировать, применять общие теоретические положения.

Здесь важно выработать у студентов умение не ограничиваться отдельными фразами из высказываний ученых, а следовать духу, сущности их учения, постепенно, последовательно преодолевать в споре свои ошибки и ошибки оппонента, доходить до истины [7].

Дискуссионный характер семинарского занятия дает возможность оперативно и объективно выявить общий уровень подготовки студентов, правильно оценить их возможности, степень интеллектуального развития. На обычном занятии это сделать сложнее, поскольку опросить студента за семестр можно считанное количество раз.

Организация дискуссии на семинаре предполагает создание определенной обстановки, обеспечивающей успех проведения семинарского занятия. Важно уметь выделить один-два узловых вопроса занятия, раскрытие которых позволило бы глубже усвоить тему в целом, т. е. найти главные вопросы семинарского занятия, вокруг которых может вестись полемика и посредством которых можно раскрыть тему.

Дискуссия - не самоцель, а средство всестороннего, основательного понимания, усвоения и закрепления материала. Нельзя допускать, чтобы в пылу полемики упускалось главное, необходимо умелое акцентирование внимания на основных положениях занятия.

Подготовка к семинарскому занятию студентов системы высшего образования является одним из стержневых факторов успеха проводимого занятия и его результативности. Хотелось отметить, что слушатели должны постичь и уяснить план семинара и вопросы, представленные для обсуждения на нем, их немаловажность в понятии темы занятия. Преподаватель выступает в главной роли на настоящем этапе.

Особое значение имеет создание дискуссионной «завязки», которая захватила бы всех участников семинарского занятия, это наиболее трудный, важный и ответственный момент занятия. Надо найти такой способ рассмотрения вопросов, который вызывал бы полемику. При этом исключается вынесение на обсуждение тех сложных дискуссионных проблем, которые только разрабатываются в науке и по которым еще нет определенного научного решения.

Существуют разнообразные методы создания дискуссионной ситуации. Так, оправдывает себя попытка преподавателя стать якобы на позиции, противоположные тем, с которых выступают студенты, призывая их доказать, аргументировать, например, определенную точку зрения. При этом преподаватель некоторое время выступает в роли объективного или субъективного идеалиста [9].

Иногда положительно срабатывает метод использования степени развития внимательности студентов, тщательности изучения первоисточников.

Эффективны вопросы преподавателя, заставляющие студентов активно, творчески подходить к объяснению явлений практической деятельности. В этом случае необходимо найти и сформулировать так вопросы, чтобы ответ на них вытекал из глубокого знания теоретических положений проблемы, изученных студентами.

Важно суметь поддержать желание студента высказаться, подхватить ценную, порой спорную, требующую уточнения мысль, расшевелить молчаливых. Бывает, что на занятиях пытаются выступить студенты, которые, не прочитав учебник, не законспектировав первоисточник, стремятся высказать «личное мнение», уводя таким образом разговор от рассмотрения основных положений занятия. В таком случае необходим такт преподавателя, его умение перевести второстепенные или отвлеченные вопросы в русло теоретических проблем, решаемых на семинарских занятиях. Категорическое же пресечение выступления «не по теме» может у многих вообще погасить желание принимать участие в обсуждении проблем.

Сложность вызывают попытки расшевелить пассивную часть студентов. Здесь необходимо прежде всего выяснить причину молчания: то ли это результат незнания темы, то ли следствие особенностей характера. Особую роль здесь играет умение преподавателя найти индивидуальный подход к каждому из студентов.

В пылу полемики важно не упустить стержневых вопросов, суметь беглой репликой, удачным словом вернуть выступающих к основному вопросу дискуссии, его положительному решению. Уход в сторону от обсуждаемого вопроса, переключение внимания учебной группы на второстепенное распространенное явление - самое опасное в ходе полемики, ибо может привести к тому, что будет упущено много драгоценного времени, затрачена масса энергии, энтузиазма полемистов, а основная проблема темы останется нерешенной.

Переход на второстепенные или вообще отвлеченные проблемы может произойти весьма быстро. Тем более, что студенты, как правило, не обладают опытом, умением последовательно и настойчиво выяснять истину по основному вопросу. Появилось что-то интересное, рассказан увлекательный факт, приведен необычный пример - и внимание группы может переключиться на последнее [8].

В таких случаях теряется основная нить, стержень рассматриваемой темы. Повернуть полемику в нужное русло подчас не просто.

Тут важно не только вовремя заметить отклонение от основного вопроса, но и найти реплику, точнее, вопрос, который бы снова возвратил разговор в нужное русло. Думается с этой целью преподаватель в процессе подготовки к семинарскому занятию должен подготовить перечень «запасных» подвопросов, достаточно интересных, острых, связанных с жизнью. Ответы на эти вопросы должны способствовать решению основной задачи занятия.

Одним из основных условий создания дискуссии на семинарских занятиях является учет психологического состояния студентов, настроения отдельных личностей, их готовности к интеллектуальному напряжению. В учебной группе состав студентов неоднороден по способностям, подготовленности, характеру. Для одного вопрос выглядит легким, решается быстро, для другого - слишком сложным [7]. Один мгновенно высказывает свои мысли, другой - должен продумать, проанализировать, сравнить свое мнение с мнением товарищей. Преподаватель, не должен допустить возникновения психологического барьера между собой и даже самой незначительной частью учебной группы.

Выводы. Использование на семинарских занятиях элементов дискуссии повышает интерес к предмету, активизирует самостоятельную работу слушателей при подготовке к учебному процессу, поднимает на более высокую ступень самостоятельность мышления, творческий подход к выступлению на занятии.

Умелое использование дискуссии на семинарских занятиях в значительной степени способствует выработке у студентов умения творчески применять теорию к анализу явлений будущей служебной деятельности жизни.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. - 2-е изд.- Казань. Центр инновационных технологий, 2000.
2. Антюхов А.В., Николаева Т.А., Ретивых М.В., Фомин Н.В. Современные образовательные технологии в вузе: Монография. Брянск: 2011.
3. Веленский В.Я., Образцов П.И., Уман А.И. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2005
4. Громов Е.В. Методика организации реферативного обучения на семинарских занятиях. - М.: 2001.
5. Демченко С.В. Семинар как форма организации учебного занятия // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Самара, сентябрь 2016 г.). - Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2016.
6. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М.: Просвещение, 2003.
7. Мезенцев Г.В. Методика проведения семинара-диспута в финансово-экономическом вузе // Гуманитарные научные исследования. 2013. № 12.
8. Нагоева М.А. Актуальные проблемы образования в современном периоде формирования общества. // Проблемы экономики и юридической практики. 2019. Т. 15. № 3. С. 137-139.
9. Современные и образовательные технологии в вузе: учебное пособие под редакцией Н.В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2011.
10. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учебное пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.

Педагогика

УДК: 373.3

кандидат педагогических наук, доцент Неустроева Екатерина Николаевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

учительница музыки и педагог дополнительного образования Винокурова Марина Сергеевна

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение

«Среднеколымская улусная гимназия имени И.В. Волкова» (г. Среднеколымск)

РОЛЬ ТВОРЧЕСТВА МЕЛОДИСТОВ СРЕДНЕКОЛЫМСКОГО УЛУСА В ФОРМИРОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье затрагивается проблема формирования музыкальных способностей младших школьников. Авторы предлагают одним из эффективных форм работы привлечение к учебному процессу творчество мелодистов родного края.

Ключевые слова: музыкальные способности, творчество мелодистов Колымы, ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма.

Annotation. The article deals with the problem of formation of musical abilities of younger students. The authors suggest that one of the effective forms of work is to involve the creativity of melodists from their native land in the educational process.

Keywords: musical abilities, creativity of Kolyma melodists, fret sense, musical and auditory representations, sense of rhythm.

Введение. В последние годы возросло роль дополнительного образования детей, и одним из важных направлений является музыкальное образование подрастающего поколения. Несомненно, важной задачей развития музыкальных способностей будет обращение к национальным, культурным традициям своего народа, края, формирование у детей интереса, уважения, любви и бережного отношения к своим истокам.

Ведь, запоминая и воспроизводя музыку местных авторов, прежде всего, запоминается и воспроизводится её звучание. Из этого следует, что компонентом музыкальной памяти, безусловно, является слуховая память. Однако музыкальная память ею не исчерпывается, ибо важнейшая её составляющая образно-эмоциональная память, поскольку, воспринимая музыку, мы испытываем те, или иные настроения, чувства, воссоздаем образы, которые она несет. Кроме того, восприятие музыки оказывается неполным без понимания её архитектоники, принципов организации и развития музыкального материала. Поэтому процесс восприятия включает в себя активную мыслительную деятельность, и вполне естественно, что для запоминания музыкального материала необходима логическая память. И одним из эффективных приемов работы по формированию музыкальных способностей детей младшего школьного возраста мы видим, приобщения к творчеству местных мелодистов [1, с. 14].

Изложение основного материала статьи. С целью проверки эффективного влияния творчества мелодистов района на формирование музыкальных способностей младших школьников мы проверили музыкальные способности учеников 1 класса муниципального бюджетного образовательного учреждения

средней общеобразовательной школы г. Среднеколымска по трем компонентам: ладовое чувство, музыкально-слуховые представления, чувство ритма.

Для определения музыкальных способностей детей использовали методику Б.М. Теплова «Динамика развития музыкальных способностей».

Диагностирование проводилось следующим образом. На первых уроках в 1 классах в процессе вокально-хоровой работы были прослушаны все дети. У большинства учащихся первые месяцы пребывания в школе ухудшается интонация в пении. Эти особенности состояния музыкально-певческих способностей нашли подтверждение и объяснение в связи с данными общей и возрастной физиологии, так как в этот период обучения у младших школьников в результате адаптации возникает перестройка функциональных систем, изменяются условно-рефлекторные и поведенческие реакции.

Чтобы проверить интонацию, музыкальность и эмоциональность, мы просили детей спеть песню, которую они хорошо знают и любят.

Второе задание - проверка чувства ритма - проходила в форме игры в «эхо». Учащиеся прохлопывали или простучивали карандашом вслед за учителем ритм. (Детям с нарушением координации лучше простучать). Задание выполнялось с усложнением ритмического рисунка. Здесь проверялось также внимание и приблизительный объем памяти каждого ребенка.

Третье задание - движение под музыку: были исполнены фрагменты музыкальных произведений разного характера, детям предлагалось выполнять любые движения, которые, по их мнению, подходят к звучащей музыке. Движения могли быть произвольны, зато музыкальность учащихся, ощущение ритма, фразы, понимание ими эмоции, заложенной в музыке, хорошо видны. Музыкальные задатки могут проявиться у младших школьников уже в 1 классе в исполнении знакомых песен и ответах на вопросы по прослушанной музыке. Их развитие и превращение в способности тесно связано с развитием музыкальности и эмоциональной отзывчивости на услышанную или исполненную музыку. У многих школьников эти задатки еще трудно поддаются определению, так как ребята часто копируют взрослых, стесняются и имеют небольшой словарный запас.

Результаты учащихся экспериментального 1 «а» класса в констатирующем этапе оказались следующими:

- ладовое чувство: высокий уровень у 33%, средний - у 39%, низкий - у 28%;

- музыкально-слуховое представление: высокий уровень - 28%, средний - 36%, низкий - у 36%;

- чувство ритма: высокий уровень у 28%, средний - у 44%, низкий - у 28%. Результаты диагностики по методике Б.М. Теплова учащихся 1 «а» представлены на рисунке 1.

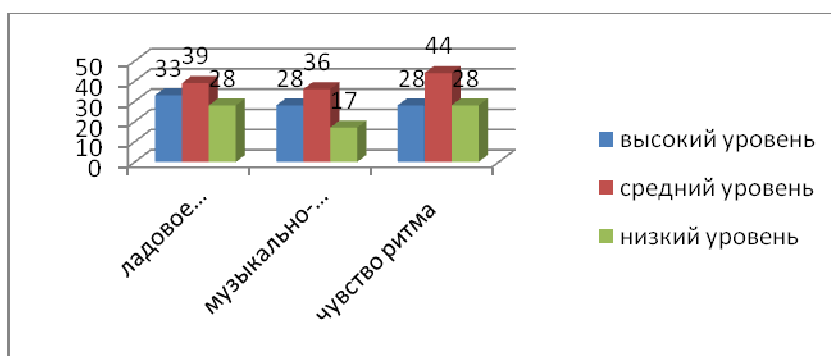


Рисунок 1. Результат диагностики музыкальных способностей по Б.М. Теплову в 1 «а» классе в констатирующем этапе

Учащиеся контрольного 1 «б» класса показали следующие результаты: ладовое чувство на высоком уровне у 33% учащихся, на среднем уровне у 44% учащихся, низкий уровень показали 23% учащихся. Музыкально-слуховое представление на высоком уровне у 39% учащихся, 28% детей показали средний уровень, 33% учащихся на низком уровне. Чувство ритма на высоком уровне у 44% детей, на среднем уровне у 28% детей, у 28% детей низкий уровень. Результаты диагностики контрольного класса представлены на рисунке 2.

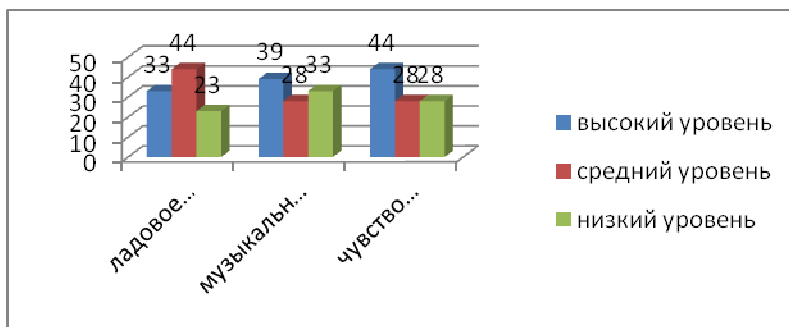


Рисунок 2. Результат диагностики музыкальных способностей по Б.М. Теплову в 1 «б» классе

Таким образом, констатирующий эксперимент показал, что не все дети могут самостоятельно справиться с заданиями. В каждом классе наметилась группа ребят с недостаточным уровнем музыкальных способностей. В эту группу вошли менее эмоциональные школьники, а также учащиеся с плохой координацией слуха и голоса, неразвитым музыкальным слухом и чувством лада, проблемами дикции и

нарушением чувства ритма. Отмечено, что дети, проходящие в 1-й класс, имеют, в основном средний и низкий уровень развития музыкальных способностей.

Проведенная диагностика среди учеников 1 класса нацелила нас на включение в учебную программу национально-региональный компонент, материал близкий ученикам, а точнее творчество местных мелодистов.

И нами был разработан план работы, куда включили музыкальные произведения мелодистов Среднеколымского района. План работы можно увидеть в таблице 1.

Таблица 1

План работы с творчеством мелодистов Колымы

№	Название урока	Произведения мелодистов
1	Творчество мелодистов Среднеколымского улуса	С. Слепцов «Кун» Р. Олесов «Барби» Егор Айаан «Уол о5о»
2	Повсюду музыка слышна	С.Слепцов «Урумэччи» А.Бандеров «Сардана»
3	Душа музыки - мелодия	Е. Созонов «Колыма, колымуска» А. Шадрин «Анкудинка»
4	«Людам Колымской земли – сердце своё я дарю»	А. Шадрин «Величальная Среднеколымску», «Вальс о Среднеколымске»
5	Сочини мелодию	С. Слепцов «Ой дуораана», Егор Айаан «Чорооммут»
6	«Колымский край – родник моей души»	С. Бандеров «КуоухунаарХалымам», Егор Айаан «Халымаба»
7	«Творчество СаргыланаСлепцова»	С. Слепцов «Урумэччи», «Кун», «Сана дьылынан!», «Дьизэрэнкэй»
8	«Песни о Колыме»	Л. Слепцова, В. Лаптев «Родная Колыма...»
9	Песни детям	С. Слепцов «Урумэччи», «Кун», «Сана дьылынан» Р. Олесов «Барби»
10	Творчество мелодистов родного края	А. Бандеров «Сардаана», А. Шадрин «Вальс о Среднеколымске»

Уроки музыки на основе творчества местных авторов – одно из важных средств обучения, т.к. они формируют у детей устойчивый интерес к учению, снимают напряжение, помогают формировать навыки учебной деятельности, оказывают эмоциональное воздействие на детей, благодаря чему у них формируются более прочные и глубокие знания. Особенности нестандартных уроков заключается в стремлении учителей разнообразить жизнь обучающего: вызвать интерес к познавательному общению, к уроку, к школе: удовлетворить потребность каждого ребёнка в развитии интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной и других сфер. Проведение таких уроков свидетельствует и о попытках учителей выйти за пределы шаблона в построении методической структуры занятия. И в этом заключается их положительная сторона. Но из таких уроков невозможно построить весь процесс обучения: по своей сути эти уроки хороши как разрядка, как праздник для обучающихся.

Технологические карты уроков разработала с целью повысить уровень музыкальных способностей: для установления уровня развития музыкально-слуховых представлений, развития ладового чувства. На уроках знакомятся с творчеством местных мелодистов. Родная, колымская музыка более близкая к душе, к восприятию детей.

На уроке по теме: «Людам Колымской земли – сердце своё я дарю» целью урока является знакомство детей с жизнью, творчеством поэта и мелодиста Анны Шадриной, формирование творческих способностей, ладовое чувство, музыкально-слуховое представление.

Урок на тему «Людам Колымской земли – сердце своё я дарю» начинается с музыкального приветствия. После приветствия переходят к актуализация знаний, то есть к раскрытию темы урока. Дети знакомятся с новым материалом, с темой «Людам Колымской земли – сердце своё я дарю», слушают гимн «Величальная Среднеколымску» с целью развития музыкально - слухового представления, ладового чувства. После слушания следующий этап - пластическое интонирование с целью развивать чувство ритма. Проводится вокально-хоровая работа, то есть распевка, разучивание песни, исполнение, после этого этапа - коллективное музицирование, т.е детский оркестр с целью музыкально-слухового представления и чувство ритма. Для разминки проводится сценическое инсценирование или музыкальная викторина. Урок заканчивается рефлексией.

Сценарий литературно-музыкальной гостиной по теме: «Колымский край – родник моей души» целью является формирование музыкально-слуховое представления, ладовое чувство, чувство ритма учащихся, способствовать развитию художественного вкуса, приобщение к творчеству родного края.

Урок начинается с исполнения танца под песню «Среднеколымский вальс». Дети читают стихотворения поэта, знакомятся с мелодистом, поэтом Анной Васильевной Шадриной. Слово предоставляется А.В. Шадриной. Дети могут задавать вопросы гостье. Проводится викторина по теме: «Родной край». Исполнение детьми песни А.В. Шадриной «Среднеколымский вальс». Следующий этап урока - игра на музыкальных инструментах.

А также, в качестве примера можно взять песню «Учууталбар» на стихи П.Еремеева, на мелодию Егора Парилова, «Обом суола» на мелодию А.Винокурова – прекрасный репертуар для формирования музыкально-слухового представления детей младшего возраста.

С целью выявления эмоционального восприятия музыки, детям было дано задание рассказать о содержании музыки. В качестве примера «Урумэччи» (мел.С.Слепцова). После этого попросили детей изобразить характер музыки в движении.

Например, с целью развития чувства ритма можно предложить такое задание на уроке: прохлопай ладошками ритм мелодий С.Слепцова «Кун», «Сана дьылынан», «Урумэччи», исполняемых на фортепиано. Стимулирующим материалом служили музыкальные фрагменты, которые отражали различную степень ритмической сложности.

Для формирования музыкальных способностей детей необходим разнообразный комплекс педагогических воздействий, которые выражаются в следующем:

- в особом принципе подхода к отбору музыкального материала – творчество мелодистов родного края для урока, т.е. выборе из программы произведений, которые могут стать основой для формирования конкретных творческих навыков и в то же время отвечать общепринятым дидактическим требованиям; подборе дополнительного материала, служащего для учащихся образцом творческих детей;
- в использовании специальных форм работы, способствующих созданию на уроке атмосферы творческой активности, заинтересованности, непринужденности;
- в выборе приемов демонстрации образцов творчества в связи с различными видами музыкальной деятельности школьников на уроке;
- в различной музыкально-художественной импровизации самого педагога, который на уроке должен быть не меньше, чем импровизации учащихся;
- в разработке серий творческих заданий, и наиболее эффективных форм их постановки перед детьми;
- в нахождении возможности вводить детское творчество в урок, не перегружая его, при соответствующем усложнении творческих заданий от занятия к занятию;
- в установлении наиболее рациональных путей внутреннего взаимодействия видов на каждом уроке, исходя из основной темы занятия.

Особые требования предъявляю к учителю музыки. Уровень общей и музыкальной культуры учителя должен быть высоким: эрудиция по вопросам искусства в целом, музыкальный кругозор, художественно-исполнительское мастерство учителя, речевая культура (умение в образной поэтичной форме выработать суждения о музыке).

Главной целью музыкального образования школьников является формирование музыкальной культуры. Музыкальная культура связана с развитием у них конкретных музыкально-слуховых представлений и исполнительских навыков. Поэтому столь необходимо формирование у младших школьников музыкальных способностей в комплексе.

Таким образом, произведения авторов таких как А.В. Шадриной, С.И. Бандерова, С.И. Слепцова, Е.С. Парилова «Айаан», Р.А. Олесова и др. будут способствовать формированию музыкальных способностей младших школьников на уроках музыки. Именно в младшем возрасте дети воспринимают себе близкое, красоту природы родного края.

А также, с целью выявления уровня сформированности музыкальных способностей была проведена повторная диагностика в экспериментальном классе, где дети показали следующие результаты: ладовое чувство на высоком уровне у 38% детей, средний уровень у 51% учащихся, низкий уровень у 11% учащихся; музыкально-слуховое представление на высоком уровне у 44% учащихся, у 34% выявлен средний уровень, низкий уровень показали 22% детей; чувство ритма на высоком уровне у 39% детей, у 33% детей средний уровень, на низком уровне у 28% учащихся. В контрольном классе изменения не выявлены.

Результат повторной диагностики уровня музыкальных способностей по методике Б.М. Теплова представлен на рисунке 3.

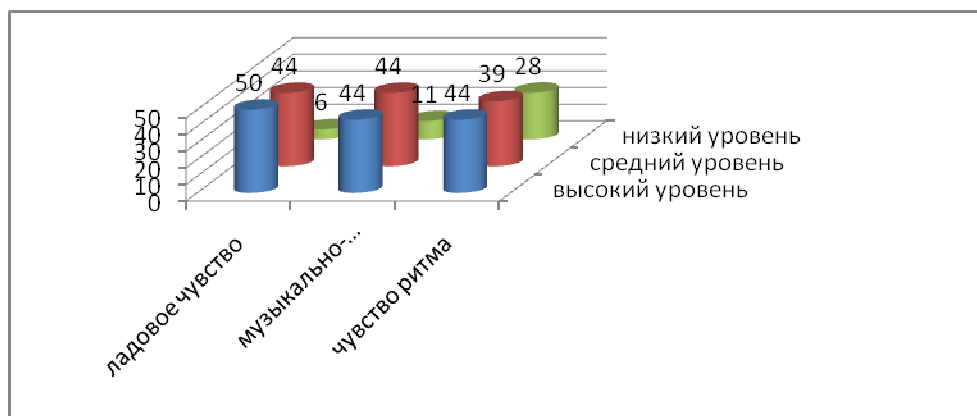


Рисунок 3. Результат диагностики уровня сформированности музыкальных способностей в 1 «а» классе на контрольном этапе

Таким образом, после проведенной диагностики нами был сделан сравнительный анализ результатов уровня младших школьников. По анализу можно увидеть изменения уровня сформированности по 3 компонентам музыкальных способностей младших школьников (ладовое чувство, музыкально-слуховое представление, чувство ритма) экспериментального класса, а в контрольном классе изменения не выявлены. В таблице 2 представлен сравнительный анализ сформированности музыкальных способностей младших школьников на контрольном этапе исследования.

Сравнительный анализ результатов диагностики уровня сформированности музыкальных способностей учащихся 1 «а», «б» классов по методике Б.М. Теплована контрольном этапе

класс	Высокий		Средний		Низкий	
Экспериментальный класс						
Ладовое чувство	6	33%	7	39%	5	28%
Ладовое чувство	9	50%	8	44%	1	6%
Музыкально-слуховое представление	5	28%	9	50%	4	22%
Музыкально-слуховое представление	8	44%	8	44%	2	11%
Чувство ритма	5	28%	8	44%	5	28%
Чувство ритма	8	44%	7	39%	3	17%
Контрольный класс						
Ладовое чувство	6	33%	8	44%	4	23%
Музыкально-слуховое представление	7	39%	5	28%	6	33%
Чувство ритма	8	44%	5	28%	5	28%

Выводы. Таким образом, результат исследования показал значительное изменение в формировании музыкальных способностей у младших школьников в процессе приобщения к творчеству мелодистов Среднеколымского улуса. Что прослеживается в итогах контрольного и констатирующего этапов: повышение ладового чувства от 33% до 50%, музыкально-слухового представления от 28% до 44%, чувства ритма от 28% до 44%.

Мы выявили влияние творчества местных мелодистов Среднеколымского улуса на формирование музыкальных способностей младших школьников. Тема родной Колымы, природа края, любовь и красота близка к детскому восприятию и развитию. Проведенные уроки «Любимой Колымской земле – сердце своё я дарю», «Колымский край – родник моей души», «Творчество мелодистов Среднеколымского улуса», «Творчество Саргылана Слепцова», «Песни о Колыме» заинтересовали детей. Следует отметить, что кроме положительного влияния на формирование музыкальных способностей, творчество местных авторов также воспитывают патриотические чувства учащихся, что тоже имеют, немаловажную роль, в воспитании гражданина.

Литература:

1. Назайкинский, Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. М.: Сфера, 2012. 383 с.
2. Слепцова Л.И. Воспеваю с душою природы. Среднеколымск: Среднеколымская улусная типография, 1998. 65 с.
3. Шадрин А.В. И в песнях останемся мы. Якутск: Изд.центр «Тулуҕа», 2014. 272 с.
4. Шадрин А.В. Ты песнь моя Колыма. Якутск: Бичик, 2014. 56 с.

Педагогика

УДК: 373.3

кандидат педагогических наук, доцент Неустроева Екатерина Николаевна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
 «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
студентка Кулебакина Дарья Владимировна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
 «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ВЛИЯНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПОВЫШЕНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена вопросам повышения учебной мотивации младших школьников. Цель исследования: выявить эффективность использования мультимедийных технологий для повышения учебной мотивации младших школьников и рассмотреть их как одно из эффективных технологий в учебно-воспитательном процессе начальной школы.

Ключевые слова: мотивация, учебная мотивация, мультимедийные технологии.

Annotation. The article is devoted to questions of increase of educational motivation. The purpose of the study: to identify the effectiveness of using multimedia technologies to increase the educational motivation of younger students and consider them as one of the effective technologies in the educational process of primary school.

Keywords: motivation, learning motivation, multimedia technology.

Введение. Современная школа столкнулась с проблемой отсутствия внимания учащихся на уроке, нежелание посещать школу, неумение работать самостоятельно и как следствие низкая успеваемость и отсутствие интереса к учебному процессу - это те проблемы, с которыми сталкиваются ученики, обладающие низким уровнем мотивации учебной деятельности, что в целом является актуальной психолого-педагогической проблемой [2].

В последние годы углубленно исследуется вопрос о применении мультимедийных технологий в общеобразовательной школе. Это не только современные технические средства, но и совершенно иные формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения.

Изложение основного материала статьи. С целью, выявить какую роль играют мультимедийные

технологии в повышении учебной мотивации, мы провели исследование с использованием информационно-коммуникационных технологий. Где, учебный материал представили как систему ярких опорных образов, наполненных исчерпывающей структурированной информацией в алгоритмическом порядке. Исследование проводилось в муниципальном образовательном бюджетном учреждении «Мархинская средняя общеобразовательная школа № 1» г. Якутска. В эксперименте приняли участие 18 учащихся 4 «А» класса.

Чтобы получить более «подробную картину» об уровне школьной мотивации учеников 4 «а» класса по методике Н.Г. Лускановой, модифицированная Е.И. Даниловой для учащихся начального звена было проведено анкетирование.

Анкета дала возможность определить уровень школьной мотивации детей. Мы выявили и узнали отношения детей к учебной деятельности, какие у них отношения к требованиям предъявляемые школой. Какие моменты нравятся им в школе, где они проявляют свою активность. Ведь активность в учебной, общественной жизни класса, школы, то есть уровень мотивации влияет на успеваемость.

По инструкции анкеты 10 вопросов, это вопросы которые наиболее точно отражают отношение детей к школе, учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию.

3 балла получает ребенок, если есть ответы, свидетельствующие о его положительном отношении к школе, и предпочтении им учебных ситуаций; 1 балл - нейтральный ответы, такие как «не знаю», «бывает, по-разному» и т.д.; ответ, 0 баллов свидетельствует об отрицательном отношении ребенка к той или иной школьной ситуации.

По результатам анкетирования нами были получены следующие результаты см. таблицу 1.

Таблица 1

Результаты уровня школьной мотивации

Уровень школьной мотивации	Количество детей	Процентное соотношение
1-й уровень	0	0
2-й уровень	4	22
3-й уровень	9	50
4-й уровень	4	22
5-й уровень	1	5

По результатам анкеты можем сказать, что в классе отсутствуют дети с 3 баллами (высоким уровнем) школьной мотивации и учебной активности. Всего второму уровню соответствуют - 22% учащихся, то есть те, которые имеют хорошую учебную мотивацию. Показатель третьего уровня составит 50% - это дети имеют положительное отношение к школе, но школа привлекает их кружками, секциями, дополнительными занятиями, т.е. внеучебной деятельностью. Низкую школьную мотивацию имеют 22% учащихся, эти дети посещают школу неохотно, на уроках часто занимаются посторонними делами, играми или просто «отсиживаются». Отрицательное отношение к школе имеет 5% учащихся, мы смеем предположить, что у этих детей неприспособленность к школьной жизни.

Несомненно, такие дети чаще всего сталкиваются с проблемами при обучении: они не справляются с учебными задачами, для них оказывается затруднительным общение с коллективом и с учителем.

Далее была проведена методика «Мотивы учебной деятельности». Данную методику использовали с целью выявить структуру мотивации учебной деятельности школьников.

Учащимся было дано задание прочитать анкету и подчеркнуть пункты соответствующие их стремлениям и желаниям. Анкета включала 12 пунктов.

По результатам проведенной методики нами были получены следующие результаты см. таблица 2.

Таблица 2

Результаты мотива учебной деятельности

Группы мотивов	Количество детей	Процентное соотношение
Широкие социальные мотивы	17	94
Мотивация благополучия	10	55
Престижная мотивация	4	22
Мотивация содержания	14	77
Мотивация «прессом»	5	27
Узкие социальные мотивы	13	72

Из данных проведенного анкетирования можно сделать вывод, что 94% учащихся посещают школу для того, чтобы подготовиться к будущей профессии, то есть они имеют широкие социальные мотивы. 77% детей посещают школу, чтобы узнавать новое. Для 72% учащихся в приоритете получать хорошие отметки, чем само действие добывания знаний. 55% учащихся посещают школу потому, что им интересен определенный учебный предмет. Для 27% опрошенных посещение школы кажется необходимым только потому, что их заставляют родители. 22% учащихся желают завоевать авторитет среди своих одноклассников.

Таким образом, по итогам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что среди опрошенных не оказалось детей, имеющих высокий уровень мотивации. Половина учащихся имеет положительное отношение к школе. Такие дети достаточно благополучно чувствуют себя в школе, однако чаще ходят в школу, чтобы общаться с друзьями, с учителем. Им нравится ощущать себя учениками, иметь красивый пенал, ручки, тетради. Познавательные мотивы у таких детей сформированы в меньшей степени, и учебный процесс их мало привлекает. Всего 22% ученика имеют хорошую школьную мотивацию. Обычно подобные показатели имеют большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной

деятельностью. Подобный уровень мотивации является средней нормой. Так же выяснилось, что один ученик имеет низкую учебную мотивацию. Такие дети испытывают серьезные трудности в обучении: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. С целью устранения поставленной проблемы и для повышения уровня учебной мотивации в 4 «А» классе мы провели уроки с использованием мультимедийных технологий.

Для урока математики была подготовлена мультимедийная презентация, сделанная в программе «PowerPoint». Приведен фрагмент мотивационного этапа. На данном этапе учащиеся вспоминают темы, которые они ранее прошли. Раздел «Умножение» был представлен в виде сказочной страны, а темы данного раздела в виде сказочных героев, которые после ответа детей появляются на экране. Изображения были сопровождаемы звуковыми и визуальными эффектами. Так же, необходимо было учесть то, что слайды не должны быть перегружены текстом. Поэтому, к изображениям были добавлены только названия тем, остальное обсуждалось устно. Такой вид представления информации больше привлекает внимание учащихся.

На уроке русского языка мультимедийные технологии были использованы на этапе актуализации знаний. Учащиеся должны были, определить с какой частью речи будет связана тема урока и вспомнить основные характеристики глагола. В начале, для определения части речи было представлено интервью, в котором интервьюером выступает учитель, а опрашиваемым - глагол. Ответы глагола были сопровождаемы голосом, созданным в программе для озвучивания текста «IVONA Reader». После определения части речи учащиеся должны были вспомнить, что уже известно о глаголе, ответив на вопросы учителя.

На уроке литературного чтения изучение стихотворения С.А. Есенина «Лебёдушка» использовали мультимедийную презентацию. В слайды были включены картины, передающие атмосферу стихотворения: фотографии лебеди, коршуна, природы, о которых идет речь в стихотворении. На этом этапе важно, чтобы учащиеся прочувствовали настроение стихотворения, для того, чтобы они смогли понять смысл, который хотел передать автор произведения, и глубже проникнуться в действия помогла мультимедийная презентация, так как дети воспринимали стихотворение не только на слух, но и зрительно.

При проведении уроков были учтены правила пользования мультимедийными технологиями: слайды не были перегружены большим количеством информации; размер шрифта составлял не менее 28 пунктов; изображения были видны с последней парты; звуковое сопровождение не было резким и отвлекающим от работы; заголовки были выделены более крупным шрифтом; продолжительность непрерывного просмотра мультимедийной презентации не превысило 20 минут.

Явные преимущества применения мультимедийных технологий (оперативное пользование информацией, соединение аудио- и визуального материала и др.) в организации учебного процесса не вызывают сомнения.

Из наблюдений можно проследить, что на уроках, с использованием мультимедиа, дети становятся активнее, внимание становится более устойчивым и большинство проявляют интерес. Так, если на уроках, до использования мультимедийных технологий учащиеся к середине урока теряли концентрацию, то на уроках с использованием мультимедиа большинство детей были заинтересованы до конца урока, внимание сохранялось.

Для наглядного примера результаты двух этапов эксперимента приведены в рисунке 1.

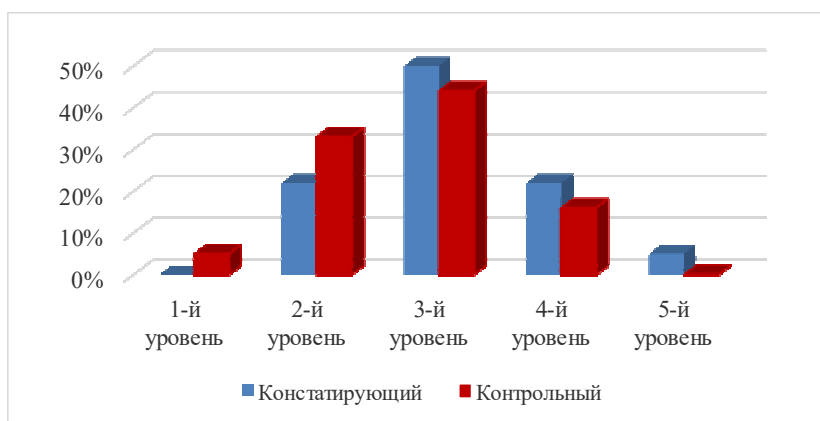


Рисунок 1. Сравнение результатов исследования

Результаты повторной диагностики показали, что в классе уровень учебной мотивации повысился, появился ученик, у которого результаты возросли до первого уровня, это характеризуется высокой школьной мотивацией и познавательной активностью, у него появилось стремление лучше выполнять все школьные требования. Детей с низким уровнем мотивации уменьшилось на 5%, так же учащихся со вторым уровнем, то есть с хорошей школьной мотивацией, стало больше на 10%, это означает, что у детей, которых больше привлекала внеурочная деятельность и внешние атрибуты школы, такие как красивые тетради, ручки, появились ориентация на овладение новыми знаниями и возник стимул самостоятельно добывать информацию, учебный процесс стал интересовать их больше, чем игры на переменах.

Сравнив результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента, необходимо отметить положительное влияние использования мультимедийных технологий в учебном процессе начальной школы.

Результаты контрольного этапа эксперимента показали, что проведенная нами работа дала положительный результат. Сравнительный анализ показал динамику в повышении уровня учебной мотивации младших школьников. Побуждение к действию детей младшего школьного возраста представляет собой достаточно сложную задачу, решение которой зависит от многих условий. И одним из таких эффективных условий, мы считаем, что в рамках школьного образования возможно создание условий для

повышения уровня учебной мотивации путем использования на уроках мультимедийных технологий.

Выводы. Таким образом, на повышение учебной мотивации младших школьников посредством использования мультимедийных технологий на занятиях возможно, если будут учтены возрастные особенности младших школьников, реализован принцип преемственности в процессе повышения учебной мотивации младших школьников, методически грамотно использованы мультимедийные технологии и, немаловажным моментом играет роль, хорошо оснащенная материально-техническая база образовательного учреждения, и умение педагога грамотно и своевременно использовать мультимедийную технологию в учебно-воспитательном процессе.

Литература:

1. Виноградова Л.П. Использование технологий в начальной школе // Актуальные направления преподавания в современной школе: материалы Международной научно-практической конференции. Москва. 2000. С. 149-153.
2. Губарева Е.Г., Хаустова В.Н., Мальцева Н.Н. Использование мультимедийных технологий в начальной школе // Педагогическое мастерство: материалы IX Междунар. науч. конф. Москва: Буки-Веди. 2016. С. 94-95. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/208/11245/> (дата обращения: 24.04.2019).
3. Киричук Е.И. Формирование интереса к учению у младших школьников. М.: Наука, 2005. С. 371-374.
4. Князева Г.В. Применение мультимедийных технологий в образовательных учреждениях [Электронный ресурс] // КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-multimediynyh-tehnologiy-v-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah> (дата обращения: 24.04.2019).
5. Новиков С.П. Применение новых информационных технологий в образовательном процессе. М.: Педагогика, 2009. С. 32-38.
6. Осипова И.М. Формирование учебной мотивации школьников // Лучшие страницы педагогической прессы. 2003. №1. с. 33-36.

Педагогика

УДК 371

аспирант, воспитатель Овсянникова Светлана Сергеевна

Московский государственный областной университет (г. Москва);
ГБОУ «Школа № 1285» (г. Москва)

УГРОЗЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЦИФРОВОЙ ВЕК

Аннотация. В статье автор рассматривает угрозы психологической безопасности. В ней раскрывает участников образовательного процесса, описывает их функционал, в соответствии с Законом РФ «Об образовании». Определив понятие «психологическая безопасность», автор выделяет факторы риска. Ставит задачу для взрослых участников образовательного процесса: свести к минимуму влияние психологических угроз. Проводит анализ буллинга и кибербуллинга – как форм угроз становится психологическое насилие.

Ключевые слова: цифровой век, психологическая безопасность, участники образовательного процесса, воспитание, буллинг, кибербуллинг.

Annotation. In this article, the author considers threats to psychological security. It reveals the participants of the educational process, describes their functionality, in accordance with the Law of the Russian Federation "on education". Having defined the concept of "psychological security", the author identifies risk factors. Sets a task for adult participants in the educational process: to minimize the impact of psychological threats. Analyzes bullying and cyberbullying – how psychological violence becomes a form of threat.

Keywords: digital age, psychological security, participants in the educational process, education, bullying, cyberbullying.

Введение. Стратегия развития и воспитания в Российской Федерации на период до 2025 предусматривает научно-методические механизмы, изучающие влияние новых информационных и коммуникационных технологий, форм организации социальных отношений на психологическое здоровье детей. В ней заложено проведение прикладных исследований по изучению роли и места средств массовой информации и информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» в развитии личности. Ожидаемым результатом при этом ставится повышение уровня информационной безопасности детей, снижение уровня антиобщественных проявлений. Обеспечение безопасности, в том числе и психологической, в данном контексте - приоритетная задача любого государства. Авторитетный психолог А. Маслоу ставит потребность в безопасности на первое место в разработанной им шкале потребностей. К. Хорни прописав социокультурную теорию личности, установил важность безопасности для полноценного формирования и развития ребенка. Для определения угроз психологической безопасности участников образовательного процесса в цифровой век необходимо рассмотреть все составляющие проблемы.

Изложение основного материала статьи. Толковый словарь по информационному обществу и новой экономике дает нам определение: цифровой век - процесс глобального распространения цифровых технологий, оказывающий существенное воздействие на многие социально-культурные аспекты современной жизни.

Энди Руни в этой связи сказал: «Благодаря компьютерам человеку стало проще делать многие вещи. Но большинство из этих вещей можно и вовсе не делать». Цифровизация проникла во все сферы человеческой деятельности.

Университет Маланги выяснил, какое влияние оказывают банальные мобильные текстовые сообщения (СМС). Авторы статьи Мануэль Переа и Елена Алонсо рассматривали социальное воздействие и психологические последствия массового использования мобильных телефонов и Интернета, породивших новый способ общения, основанный на сокращении использования языка. Проведенное ими исследование показало, что, во-первых, язык SMS является достаточно экономичным, чтобы передавать релевантную информацию с использованием сокращенного языка, даже несмотря на то, что он подразумевает затраты на

чение, а второй вывод заключается в том, что язык SMS подразумевает асо-культурный аспект, достойный отражения [2].

Детские сады, школы и ВУЗы, являясь традиционными общественными институтами, стремятся к максимальной пользой использовать достижения прогресса и избежать угроз, привносимых цифровой системой отношений. Наступившая цифровая эпоха поставила человечество на новую эволюционную ступень, влияя на все прежние исторические преобразования, привнося новое в привычный уклад жизни. Происходящая дематериализация вещевого мира, обличаясь в цифровую форму, качественно меняет организацию всех сфер общественной жизни. Реструктуризация жизнедеятельности человека расширяет возможности, одновременно требуя сохранить качество образования и воспитания.

Но даже с приходом цифрового века, участники образовательного процесса остались неизменными.

Закон РФ «Об образовании» и типовые положения об образовательных организациях четко прописывают и дают определение участникам образовательного процесса – физические лица, наделенные взаимными обязанностями по реализации целей и задач образования. С учетом специфики учреждения круг участников видоизменяется. В дошкольных образовательных учреждениях участниками образовательного процесса будут воспитанники, родители (как законные представители), педагогические работники. В общеобразовательном учреждении участниками являются обучающиеся, педагогические работники учреждения и родители (законные представители).

В образовательных учреждениях профессионального образования участниками образовательного процесса выступают обучающиеся и педагогические (в вузах — научно-педагогические) работники. Проанализировав состав участников образовательного процесса видно, что в разных образовательных учреждениях задействованы разные субъекты.

Не зависимо от формы образовательного учреждения обязательными участниками являются обучающийся (воспитанник), интересы и потребности которого реализуются в первую очередь в процессе воспитания и обучения, и педагогический работник. Обучающийся рассматривается как субъект образовательного процесса с признанием за ним прав и свобод в сфере образования, а также возложением обязанностей по участию в процессе образования.

Участники образовательного процесса часто находятся «в плену эмоций», особенно дети и подростки, поскольку еще не научились управлять своими чувствами, что приводит к импульсивному поведению, осложнению в общении со сверстниками и взрослыми. По мере личностного развития постепенно формируется способность осознать и контролировать свои переживания, понимать эмоциональное состояние других людей, развивается произвольность поведения, чувства становятся более устойчивыми и глубокими.

В связи со специфичностью дошкольного и школьного образования одним из участников образовательного процесса выступают родители (законные представители). Родители не всегда обладают необходимыми психолого-педагогическими знаниями, поэтому одна из задач педагогических кадров состоит в создании условий для осознания престижности «родительства» и формирования у них умения принять на себя ответственность за воспитание и развитие своих детей. Это должно способствовать нормализации детско-родительских отношений и принятия активной позиции в вопросах заинтересованности деятельности образовательного учреждения.

Участники образовательного процесса имеют право, в рамках концепции национальной безопасности, на защищенность здоровья, жизни, чести и достоинства, соблюдение всех прав и обязанностей. Все эти составляющие обеспечивают психологическую безопасность.

Проанализировав труды ученых-психологов, озабоченных решением психологической безопасности в образовательных организациях, можно сделать вывод: необходимо создание условий, учитывающих наследственные и социальные факторы процесса формирования личности индивидуума.

Психологическая безопасность – переживание личностью психологического комфорта, выражающееся в осознании собственного статуса, чувства собственного достоинства и их неприкосновенности, а также в эмоциональном принятии себя. Психологическая безопасность определяется как:

1. сохранность психики индивидуума;
2. состояние сохранение целостности личности, всех форм адаптации социума и человека;
3. устранение и профилактика угроз в возможностях среды и личности;
4. окружающая и образовательная среда, создающая защищенность от психологического насилия;
5. умение и навык создавать психологически безопасные отношения и защищаться от угроз психологического воздействия [7].

Участники образовательного процесса и среда, в которой они находятся, являются одновременно и субъектами (создают), объектами (нуждаются) и средствами, обеспечивающими психологическую безопасность.

Образовательная организация обязана обеспечить создание системы психологической безопасности, и свести к минимуму внешние и внутренние факторы, для обеспечения успешного образовательного процесса.

Внутренние факторы на уровне личности сводятся к внутреннему дисбалансу и психологическому напряжению, неблагоприятно; к внешним относятся неустойчивое воздействие со стороны общества и психологические характеристики среды. Выделяются следующие факторы риска в образовательной организации:

- учебная нагрузка (информационная сторона образовательного процесса);
- условия обучения (нормы и требования в аспекте СанПиН);
- взаимоотношения (стиль взаимодействия обучающегося и педагогического состава, общение с родителями).

Совокупность этих факторов риска представляет угрозу психологической безопасности участников образовательного процесса.

В цифровой век основную угрозу представляет возрастающий поток информации, в котором находятся участники образовательного процесса. Исключая эти факторы, негативно влияющие на развитие, стоит отметить общую проблему кризисности развития российских детей (изменение роли сюжетно-ролевой игры; распадение социально-культурных механизмов: многопоколенная и многодетная семья, разновозрастное сообщество ребят в городском дворе; одинокость; распад семьи). Современная тенденция повсеместного раннего обучения так же стоит в группе факторов риска нарушения психического здоровья детей. В

современном российском образовании наблюдается социальная депривация – лишение, ограничение или недостаточность тех или иных условий, материальных и духовных ресурсов, необходимых для полноценного развития и социализации детей.

Ребенок, будь то дошкольник или подросток, стремится вырасти веселым и активным, самостоятельным и доброжелательным, помогающим и любознательным, инициативным и уверенным в себе, открытым и сопереживающим – то есть, прежде всего, психологически здоровым. Современные дети, как самая уязвимая и незащищенная часть участников образовательного процесса, требуют той или иной психологической помощи и поддержки, находясь под воздействием неблагоприятных факторов. Один из таких факторов – нестабильность: экономическая, политическая, ценностная. Помимо этого, угрозу психологической безопасности представляет быстро трансформирующаяся социальная ситуация: изменение социального статуса и благосостояния. Данный фактор является психотравмирующим для всех участников образовательного процесса: педагогических кадров, родителей (законных представителей) и обучающихся (воспитанников).

Задача взрослых участников образовательного процесса постараться свести к минимуму влияние психологических угроз, уделив особое внимание помощи подростку и консультированию родителей и учителей (воспитателей).

Одной из угроз становится психологическое насилие, выраженное через неприятие и критику ребенка. Данный вид угроз связан с возрастанием агрессивности в обществе, низким культурным уровнем и этическим воспитанием.

В подростковом возрасте чувство собственной неполноценности проявляется через проявление агрессии по отношению к тем, кто слабее него (буллинг). Буллинг — одна из наиболее острых проблем, стоящих перед современными школами в разных странах. В России каждый пятый ребенок регулярно сталкивается с издевательствами и запугиванием в реальной жизни или в интернете, а каждый четвертый – выступает в качестве агрессора.

Буллинг представляет собой форму насилия, которая относится к повседневной жизни многих школьников и охватывает физическое и вербальное насилие, подтрунивания или виктимизацию посредством систематической изоляции отдельных школьников. В большинстве случаев буллинг встречается в социальном контексте "школа" и сопровождается множеством негативных последствий. При этом "новые средства массовой информации" могут способствовать постоянной виктимизации в форме кибербуллинга. В исследовании буллинга чаще всего рассматриваются только перспективы агрессора (буллера/булли) и/или жертвы травли. Однако, буллинг часто возникает в присутствии других участников и может рассматриваться как динамический групповой феномен [3, с. 141-152].

Причем это могут быть не только сверстники, но в некоторых случаях даже родители и педагоги. В этом случае агрессия проявляется в косвенной форме: насмешки, издевательства, использование ненормативной лексики. А в современном цифровом веке в виде кибербуллинга.

Кибербуллинг – унижение или травля с помощью мобильных телефонов, других электронных устройств. В некоторых случаях, как рассматривают психологи, это опаснее драк и оскорблений в реальном мире.

Международная Ассоциация Онлайн Инжиниринга провела исследования с целью изучения последствий травмирующих переживаний, которые пришлось пережить подросткам. Выборка исследования состояла из 160 учеников старших классов, которые были направлены из-за низкой успеваемости в школе. Инструментом исследования, который использовался, была анкета для самоотчетов АСНЕНВАСН для детей и подростков и, в частности, вспомогательные шкалы тревожности-депрессии и депрессии-снятия. Был также проведен дисперсионный анализ (односторонний анализ) для оценки различий в средних показателях ответов студентов на переменную «переживание травматического события». Результаты показали, что существуют значительные различия в уровне статистической значимости между средствами учащихся, которые говорят, что они пережили травмирующее событие, и теми, кто сообщил, что они этого не сделали. Особенно решающим травмирующим фактором для менталитета учащихся, являлось насилие в школе, полученное учащимися в виде кибербуллинга [1].

Выводы. Таким образом, эпоха кризиса и социальных перемен диктует новые правила поведения. При одних и тех же обстоятельствах участники образовательного процесса ведут себя по-разному. Вопрос цифрового век стоит в том, чтобы находить опору в самом себе, наращивать ресурсы психологического противостояния негативным факторам реальности. Родителям, детям и педагогам необходимо владеть элементарным психологическим инструментарием, базовыми сведениями о возрастных психологических проблемах.

Важно научить детей и подростков разрешать конфликтные ситуации мирным путем, без использования насильственных методов и средств. Образовательные учреждения, являясь основой образованности любого общества, в стенах которых происходит воспитание и развитие личности подрастающего поколения, обязаны дать чувство защищенности всех участников образовательного процесса.

Отсутствие угроз со стороны психической безопасности участников образовательного процесса будет не только способствовать пониманию специалистами процессов интеграции, но и содействовать формированию условий, необходимых для развития и процветания цифрового общества.

Литература:

1. Cyber Bullying and Traumatic Experiences: The Impact on Learning Disabilities. International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT. 2018; 6(1): 74-87 - [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://www.doaj.org/article/194fb8d38102456aa44a05633e2f4629>
2. SMS: Social and cognitive impact - SMS: impacto social y cognitive. Escritos de Psicología. 2008; 2(1): 24-31. - [электронный ресурс] – Режим доступа. – URL: <https://www.doaj.org/article/448f7bb51f1b410d8e6c3c351bd0610a>
3. Gewalt an Schulen am Beispiel von Bulling. Z. Soz. psychol. 38 (3) 2007 by Verlag Hanz Huber, Horgefe AG, Bern.
4. Бауэр Е.А., Кабардов М.К. Социально-педагогические концепции в системе психолого-педагогических служб современной Германии // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 118-123.
5. Волков Ю.Г., Добренков В.И., Кадария Ф.Д., Савченко И.П., Шаповалов В.А. Социология молодежи: Учебное пособие / Под ред. проф. Ю.Г. Волкова. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2001. – 576 с.

6. Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / Ред.-сост. А.Е. Войскунский. М., 2009.
7. Холуева К.А., Мухарлямова А.Ю. Психологическая безопасность образовательной среды // Концепт. – 2013. – Спецвыпуск № 01. – ART 13510. – 0,3 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2013/13510.htm>.
8. Лебедев С.А. Философия науки: учеб.-метод. пособие для аспирантов / С.А. Лебедев. — М.: Издательство Московского психолого-социального университета; Воронеж: МОДЭК, 2017. — 128 с.
9. Педагогика и психология: актуальные проблемы в тенденции развития: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть II. (21 марта 2012 г.) – Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. – 136 с.
10. Психолого-педагогический практикум: учебно-методическое пособие / Авторы-состав. Е.А. Шашенкова, Т.Н. Щербакова / Под общей редакцией Е.А. Шашенковой – М.: УЦ Перспектива, 2010 – 176 с.
11. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р).
12. Синтез психологии и педагогики – прорыв в образовании. Рекомендации выдающегося психолога в помощь детским педагогам (по труда Л. Выготского); [Сост.: А.А. Леонтьев]. – М.: Амрита, ИД Шалвы Амонашвили, 2019. – 2408 с. (Антология гуманной педагогики)
13. Толковый словарь по информационному обществу и новой экономике. — [Электронный ресурс] — М. 2007. ULR: http://information_society.academic.ru
14. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. - СПб: Питер, 2001. - 752 с: ил. - (Серия «Мастера психологии»).

Педагогика

УДК: 376.64

**кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой искусств Овсянникова Оксана Александровна**
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
студентка Никитина Алеся Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

РАЗРАБОТКА ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ-СИРОТ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В статье рассматривается проблема эмоциональной и коммуникативной сферы детей-сирот. На основании взаимосвязи данных сфер, раскрывается и формулируется понятие «эмоционально-коммуникативная сфера» детей-сирот. Обозначаются возможности изобразительного искусства в развитии данной сферы. Разрабатывается диагностический инструментарий исследования уровня эмоционально-коммуникативной сферы детей-сирот средствами изобразительного искусства. Определяются показатели, диагностические методы и задания для детей, выявляются уровни развития указанного качества детей-сирот.

Ключевые слова: дети-сироты, эмоциональная сфера, коммуникативная сфера, эмоционально-коммуникативная сфера, изобразительное искусство, диагностический инструментарий.

Annotation. The article considers the problem of the emotional and communicative sphere of orphans. Based on the relationship of these areas, the concept of the “emotional-communicative sphere” of orphans is revealed and formulated. The possibilities of fine art in the development of this sphere are indicated. Diagnostic tools are being developed to study the level of the emotional-communicative sphere of orphans by means of fine art. Indicators, diagnostic methods and tasks for children are determined, development levels of the indicated quality of orphans are revealed.

Keywords: orphans, emotional sphere, communicative sphere, emotional-communicative sphere, visual arts, diagnostic tools.

Введение. Проблема изучения уровня эмоциональной и коммуникативной сфер детей-сирот рассматривается исследователями в различных аспектах, решение этой проблемы осуществляется современными учеными разными средствами. Специалисты в области отечественной художественной педагогики (Н.А. Ветлугина, Н.И. Сакулина и др.) предлагают решать проблему эмоционально-коммуникативной сферы детей в процессе восприятия искусства. Ученые утверждают, что процесс восприятия искусства сочетает в себе познавательную и эмоциональную сферы, то есть позволяет познавать окружающий мир через искусство и выражать к нему свое эмоциональное отношение [1; 11].

Э. Сурно также отмечает, что искусство способно формировать творческое мышление, влиять на эмоции и чувства ребенка, так как содержанием любого вида искусства и являются чувства, эмоции и настроения, заложенные автором произведения искусства и показанные через призму героя того или иного произведения [13].

Главным условием формирования эмоциональной сферы детей-сирот С.А. Ветошкина называет не столько место их проживания, а социальные и эмоциональные условия взаимодействия с учителями и воспитателями [2]. То есть автор подчеркивает важность и необходимость формирования эмоциональной и социально-коммуникативной сфер детей-сирот и подчеркивает их взаимосвязь. Поэтому считаем возможным выделить единое понятие «эмоционально-коммуникативная сфера».

Искусство, в частности, изобразительное искусство, имеет определенные возможности в развитии эмоциональной и коммуникативной сфер детей-сирот. К. Юнг говорил, что искусство, художественная деятельность способны положительно повлиять на различные психологические проблемы человека [5].

Ученые (О.А. Конопкин, В.Л. Крюкова, В.И. Панов) отмечают, что вовлечение детей в творческую деятельность будет способствовать развитию и стабилизации эмоционально-образной сферы детей, самовыражению, отражению в искусстве их эмоциональных переживаний [12], [7], [10]. С другой стороны,

совместное детское творчество является условием развития у них умения работать в команде, проявлять сочувствие и взаимопомощь друг другу как важные социальные и коммуникативные качества (Я.Л. Коломинский, Р.С. Немов) [6], [9].

Несмотря на глубокий интерес исследователей к обозначенной проблеме, остаются аспекты, недостаточно раскрытые в работах ученых: не сформулировано понятие «эмоционально-коммуникативная сфера» детей-сирот, не разработан диагностический инструмент исследования данного понятия. В связи с этим тема исследования уровня эмоционально-коммуникативной сферы детей-сирот средствами изобразительного искусства является актуальной.

Изложение основного материала статьи. Для разработки диагностического инструментария необходимо уточнить понятие «эмоционально-коммуникативная сфера».

А.Н. Занковский в понятии «эмоциональная сфера» ключевым моментом считает «субъективное переживание» значимых для себя предметов [3].

Согласно Е.П. Ильину, «эмоциональная сфера» является многогранным образованием, включающим в себя различные эмоциональные состояния, весь спектр переживаний и эмоциональных устойчивых отношений [4].

На основании анализа рассмотренных понятий, под эмоциональной сферой детей-сирот мы понимаем непосредственные переживания по поводу различных событий, их отношение к сверстникам, другим людям, выражающееся в конкретной практической деятельности. Обратимся к рассмотрению понятий «коммуникация», «коммуникативные способности» и «коммуникативная сфера».

Матяш И.О. считает, что понятие «коммуникация» нацелено на взаимопонимание участников этого процесса при рождении новых смыслов при осмысливании информации [8].

Немов Р.С. соотносит понятие «коммуникативной сферы» с понятием «коммуникативные способности» и определяет их как способности, проявляющиеся в общении, включающие в себя умения слушать и понимать другого человека, взаимодействовать с ним на основе сотрудничества [9].

По нашему мнению, коммуникативная сфера детей-сирот – это обмен информацией между детьми во время деятельности, способность слушать и слышать, понимать друг друга в процессе коллективной работы.

Анализ изученной литературы, обозначенные понятия эмоциональной и коммуникативной сферы, а также специфика изобразительной деятельности позволили выявить рабочее определение понятия «эмоционально-коммуникативная сфера» детей-сирот, которое мы трактуем как понимание эмоционального взаимодействия героев в изобразительном искусстве при его восприятии, понимание сверстника при создании творческого продукта, отображение к ним своего эмоционального отношения; способность слышать, понимать друг друга в процессе коллективной творческой работы.

На основе данного понятия выделены показатели исследования уровня эмоционально-коммуникативной сферы детей-сирот: понимание эмоционального взаимодействия героев в картине при ее восприятии; выражение своего эмоционального отношения к сверстнику в процессе создания его портрета; способность создавать коллективный продукт, отображая свое эмоциональное отношение к нему, способность слышать, понимать друг друга в процессе коллективной работы. Данные показатели и будут исследоваться при изучении уровня эмоционально-коммуникативной сферы детей-сирот средствами изобразительного искусства. Обратимся к описанию диагностических методов и соответствующих им диагностических заданий.

Для диагностики первого показателя был применен метод анализа художественного произведения.

Первый показатель «понимание эмоционального взаимодействия героев в картине при ее восприятии» было разработано авторское диагностическое задание:

– Детям раздается бланк с заданием, в нем изображена картина Василия Григорьевича Перова «Тройка», на бланке составлено несколько вопросов, касающихся эмоционального взаимодействия между героями. Детям необходимо ответить на вопросы: Что вы чувствуете, когда смотрите на картину? Какие эмоции выражают дети, в том числе и относительно друг друга? После того, как дети ответят на вопросы по сюжетной картине, им будет представлена бессюжетная картина французского художника Жоржа Брака, на которой изображены предметы быта. Детям также необходимо ответить на вопросы по картине. Какие эмоции испытываете во время просмотра картины? Что изображено на картине? Как эмоционально взаимодействуют предметы на картине, и какими средствами выразительности это отображено?

Для исследования второго показателя применялся метод творческого задания.

Для выявления второго показателя «выражение своего эмоционального отношения к сверстнику в процессе создания его портрета» разработано следующее авторское диагностическое задание:

– Задание выполняется индивидуально, детям показываются карточки с графическим изображением: 8 эмоций, из которых предлагается выбрать только 1 эмоцию, которую он испытывает при общении со сверстником (который сидит рядом с ним). Далее выбранную эмоцию в портрете ребенок отображает на листке бумаги гуашью. После изображения эмоционального портрета на обратной стороне ребенок подписывает, какую эмоцию он передал.

Третий показатель диагностировался с помощью метода создания коллективного продукта.

Третий показатель выявляет «способность создавать коллективный продукт, отображая свое эмоциональное отношение к нему, способность слышать, понимать друг друга в процессе коллективной работы», для его изучения разработано авторское задание:

– Детям необходимо разделиться на пары, с помощью жеребьевки вытянуть эмоцию, представленную на карточке (веселый, грустный и тд.), затем в паре договориться друг с другом, как они будут рисовать натюрморт (чайник и кружку), передавая выбранную ими эмоцию, кто из них будет рисовать чайник, а кто кружку.

По трем показателям уровень эмоционально-коммуникативной сферы распределяется по трехбалльной системе: высокий уровень – 3 балла; средний уровень – 2 балла; низкий уровень – 1 балл.

Все баллы показателей суммируются по каждому ребенку. Наивысшее число баллов, которое можно набрать – 9 баллов, низшее – 3 балла. На основе полученной суммы можно дифференцировать детей-сирот по уровню развития эмоционально-коммуникативной сферы средствами изобразительного искусства. Представим полученные уровни.

По показателю «понимание эмоционального взаимодействия героев в картине при ее восприятии» определены следующие уровни:

Высокий уровень (3 балла) – в задании верно даны ответы на все вопросы, определены эмоции героев в картине, отмечены особенности их эмоционального взаимодействия; правильно определены предметы, написанные в картине художника Жоржа Брака, описаны эмоции во время восприятия картины. Описано эмоциональное взаимодействие предметов на картине, указаны средства выразительности, позволяющие определить такое взаимодействие в картине.

Средний уровень (2 балла) – верно определены эмоции героев в картине. Описаны собственные эмоции во время просмотра картины художника Жоржа Брака, указаны предметы, изображенные на ней, но не указаны средства выразительности в картине, позволяющие определить эмоциональное взаимодействие предметов.

Низкий уровень (1 балл) – не даны ответы на вопросы к заданию, задание не выполнено, либо выполнено не верно.

Показатель «выражение своего эмоционального отношения к сверстнику в процессе создания его портрета».

Высокий уровень (3 балла) – адекватно оценивает свое отношение к сверстнику, верно выбрана эмоция, которая достоверно отображена в портрете определенными художественными средствами. Вербально подтверждено свое отношение к сверстнику.

Средний уровень (2 балла) – верно выбрана эмоция, отображающая отношение к сверстнику, но выражена она художественными средствами не достоверно. Ребенок воспользовался одним средством выражения в изображении портрета друга.

Низкий уровень (1 балл) – не смог выразить свое эмоциональное отношение к сверстнику художественными средствами, не получилось создать портрет.

Показатель «способность создавать коллективный продукт, отображая свое эмоциональное отношение к нему, способность слышать, понимать друг друга в процессе коллективной работы».

Высокий уровень (3 балла) – дети-сироты договорились друг с другом о том, какой предмет будет рисовать каждый из них. Сумели выразительно отобразить выбранную эмоцию в предметах (чайнике и кружке). Во время занятия оказывали друг другу помощь, прислушивались к советам друг друга.

Средний уровень (2 балла) – дети-сироты сделали задание верно, сумели отобразить выбранную эмоцию в предметах (чайнике и кружке), но не всегда могли договориться друг с другом, из-за чего возникало соперничество между детьми.

Низкий уровень (1 балл) – дети-сироты не смогли договориться о выполнении задания, не смогли передать заданную эмоцию в предметах. Задание было выполнено не верно.

Выводы. Разработанный диагностический инструментальный позволит произвести констатирующий этап опытно-поисковой работы по педагогической коррекции эмоционально-коммуникативной сферы детей-сирот и на основе полученных данных разработать корректирующие занятия. Выявленные показатели, разработанные диагностические занятия для детей-сирот имеют определенную практическую значимость для практикующих педагогов в социальных центрах, для педагогов дополнительного образования в сфере изобразительного искусства.

Литература:

1. Ветлугина Н.А. Художественное творчество и ребенок. – Москва: Педагогика, 1974. 284 с.
2. Ветошкина С.А. Особенности эмоциональной сферы у детей-сирот [Электронный ресурс]. URL: https://psyjournals.ru/files/76174/jmfp_2015_1_n2_Vetoshkina.pdf (Дата обращения: 20.09.2019).
3. Занковский А.Н. Психология деловых отношений: Учебно-методический комплекс. – Москва: Изд. центр ЕОАИ, 2008. – 384 с.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2011. – 175 с.
5. Карварский Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия. – СПб.: Питер, 1999.
6. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений текст / Я.Л. Коломинский. Минск, 1984.
7. Крившенко Л.П., Юркина Л.В. Педагогика. Учебник и практикум [Электронный ресурс]. URL: <https://books.google.ru/books?id=yc8tDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false> (Дата обращения: 20.09.2019).
8. Матяш О.И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование [Электронный ресурс] // jarki.ru: эпис-темический ресурс Академии медиаиндустрии и кафедры теории и практики общественной связности РГГУ. 2008. URL: <http://jarki.ru/wpress/2008/10/13/48/> (дата обращения: из статьи <https://cyberleninka.ru/article/v/istoriya-ponyatiya-kommunikatsiya-v-nauke-filosofii-metodologii-i-sotsialnom-upravlenii> (Дата обращения: 22.09.2019)
9. Немов Р.С. Основы психологического консультирования: Учеб. для студ. педвузов – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 394 с.
10. Панов В.И. От развивающего обучения к развивающему образованию / В.И. Панов // Известия РАО. – 2000. – № 2. – С. 60-69.
11. Сакулина Н.П., Комарова Т.С. Изобразительная деятельность в детском саду. – Москва: Просвещение, 1973.
12. Скотарева, Е.М. Психолого-педагогическая коррекция: теоретико-методологический аспект: учеб. пособие для студ. психол. спец. / Е.М. Скотарева. – Саратов: Изд. центр «Наука», 2007. – 72 с.
13. Харсеева Н.В., Цветкова И.В. Искусство как средство коррекционно-развивающей помощи детям с нарушениями в развитии // Теория и практика общественного развития. – 2011. – №5. – С. 128-130.

УДК 371

аспирант Олиндер Марина Владимировна

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет» (г. Оренбург)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАСНИКА В СИСТЕМЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье описана проблема профориентационной работы со старшеклассниками средствами довузовской подготовки. Автор раскрывает понятия «профориентационная работа», «профессиональное самоопределение», «дovuзовская подготовка». Описываются возможности довузовской подготовки в профориентационной работе (субъектно-развивающие, смысловые и преобразующие) и критерии профессионального самоопределения (мотивационный, когнитивный, деятельностный). Дается подробное описание деятельности по реализации педагогических условий профориентационной работы со старшеклассником в довузовской подготовке.

Ключевые слова: профориентационная работа, профессиональное самоопределение, довузовская подготовка, старшеклассник.

Annotation. The article describes the problem of career guidance work with high school students by means of pre-university training. The author reveals the concepts of "career guidance work", "professional self-determination", "pre-university training." The possibilities of pre-university training in career guidance work (subject-developing, semantic and transformative) and the criteria for professional self-determination (motivational, cognitive, activity) are described. A detailed description of the activities to implement the pedagogical conditions of career guidance with a high school student in pre-university training is given.

Keywords: career guidance work, professional self-determination, pre-university training, high school student.

Введение. Стремительные преобразования современного социума, связанные с переходом к рыночной экономике, интеллектуализацией труда, быстрой сменой техники и распространением высоких технологий, обусловили появление новых профессий в более 25 высокотехнологичных и перспективных отраслях (Атлас новых профессий, разработанный Агентством стратегических инициатив и Московской школой управления «Сколково») и определили повышение требований к выпускнику общеобразовательной организации, осознанно осуществляющему профессиональный выбор с учетом реальных потребностей общества для последующей позитивной самореализации в основных сферах жизнедеятельности, в том числе, профессиональной. В связи с этим одной из важнейших задач общеобразовательных организаций является профориентационная работа со старшеклассником с использованием педагогических возможностей довузовской подготовки, ориентированной на создание условий для профессионального самоопределения обучающегося при обеспечении преемственности этапов общего и профессионального образования, широты выбора и гибкости содержания дополнительных общеразвивающих программ, многообразия способов построения индивидуальных образовательных траекторий с учетом особенностей личности и социально-экономической ситуации на рынке труда.

Изложение основного материала статьи. В реальной образовательной практике не всегда предусматриваются условия, необходимые для оптимизации профориентационной работы со старшеклассником, недостаточно используются возможности довузовской подготовки в профессиональном самоопределении обучающегося. В целом наблюдается слабый уровень профориентационной работы в школах и вузах, недостаточное знание учителями, старшеклассниками и их родителями, преподавателями вузов современного рынка образовательных услуг и рынка труда, прослеживается дефицит специалистов для реализации профильного обучения и профессиональной ориентации. По данным исследования Российской академии образования наблюдается массовое «отложенное взросление» молодого поколения, оно взрослеет не так, как того ожидает старшее поколение. Большинство современных выпускников школы обнаруживают тотальную неготовность к осуществлению перехода во взрослую жизнь, все позднее принимают решение о том, кем хотят быть. Исследователи подчеркивают, что 42% опрошенных педагогов считают, что профориентационная работа перегружает старшеклассников и затрудняет планирование учебного занятия; 64% респондентов отмечают, что профориентационная работа не является функцией школы, а педагогическую поддержку в осуществлении профессионального выбора должны оказывать родители. Сегодня школы заинтересованы в помощи со стороны высших учебных заведений в сфере профориентации, в реализации специально разработанной профориентационной программы, развивающей у старшеклассников умение делать самостоятельный выбор.

Первое. Профориентационная работа со старшеклассником как процесс информирования обучающегося о многообразном мире профессий, актуализации потребности в осознанном и ответственном определении образовательных и профессиональных планов в соответствии с личными склонностями и интересами, накопления нового образовательного опыта обуславливает успешность интеграции старшеклассника в вузовское сообщество и оптимальность достижения жизненных и профессиональных целей. Результатом профориентационной работы со старшеклассником выступает профессиональное самоопределение как интегративное качество личности, структурно охарактеризованное по мотивационному (эмоционально-ценностное отношение к осуществлению профессионального выбора; устойчивость и четкость профессиональных целей; ориентация на поиск путей проектирования траектории личностного и профессионального развития); когнитивному (знания о мире профессий, востребованных современным рынком труда и его составляющих; представления о собственных способностях и возможностях в аспекте интересующей старшеклассника профессиональной деятельности); деятельностному (готовность к выбору профессии; самостоятельность профессионального выбора) критериям и соответствующим показателям.

При обосновании содержательных характеристик изучаемой дефиниции основополагающими стали исследования ученых, объясняющих профориентационную работу как: одну из самых перспективных психолого-педагогических форм помощи обучающимся на современном этапе постоянно изменяющихся социально-политических и экономических условий, затрудняющих выбор профессии (Е.В. Таточенко [8]); научно-обоснованную систему подготовки обучающихся к реализации осмысленного, самостоятельного, свободного поиска направлений самореализации в профессиональной деятельности (С.В. Титова [9]);

консолидацию профессиональных интересов субъектов системы образования в организации профориентационной поддержки обучающихся в процессе овладения ими необходимыми качествами и способностями для осознанного выбора профиля обучения и будущей профессиональной деятельности (К.И. Сибгатов [7]); целенаправленную деятельность различных государственных организаций и учреждений, ориентированную на оптимальность профессионального самоопределения субъектов образования (Е.В. Коробова, М.П. Прохорова, Н.А. Ражова, А.С. Якимова [5]).

Второе. Довузовская подготовка обладает значимыми возможностями в профориентационной работе со старшеклассником: субъектно-развивающими (расширение сферы выбора индивидуальных образовательных маршрутов в контексте осознанного и ответственного выстраивания обучающимся пути оптимальной профессиональной жизненной самореализации; влияние вуза на формирование новых личностных, социальных, допрофессиональных характеристик старшеклассника; достижение требуемого уровня подготовленности абитуриента к продолжению обучения в вузе); смысловыми (преемственность общего и профессионального уровней непрерывного образования для гармоничного и естественного перехода от обучающегося школы к студенту вуза; приобщение старшеклассника к содержательно-смысловым реалиям и ценностям вуза; формирование привлекательного имиджа вуза для будущего абитуриента и его родителей); преобразующими (усиление практико-ориентированных, контекстных форм организации деятельности для достижения старшеклассником социально-профессиональной определенности; диссеминация лучших образовательных практик в расширяющемся формате сетевого социального партнерства «школа – вуз»; адаптация старшеклассника к системе обучения в вузе, приобретение опыта взаимодействия с преподавателями).

На основании анализа содержания основной дефиниции в работах Т.А. Безусовой [1], Н.Н. Загузиной [2], М.С. Капелевич [3], Л.А. Кравчук [4], Н.М. Самаркиной [6], введено уточненное понятие «довузовская подготовка», трактуемое как институт ранней профориентации в рамках преемственности взаимодействия «школа – вуз», обеспечивающий выявление профессиональных интересов, направленности, способностей старшеклассника и его поддержку в профессиональном самоопределении, привлечение в вузы абитуриента, осознанно определившегося с выбором профессии, готового к продолжению обучения, профессиональной самореализации и творческому саморазвитию.

Довузовская подготовка содержит значительные возможности для профориентационной работы со старшеклассником в контексте реализации функций: восполнения образовательных дефицитов старшеклассника (расширение, углубление предметных и междисциплинарных знаний в избранной области, получение более высоких баллов на ЕГЭ, вероятностное поступление в избранный вуз); ценностного ориентирования на дальнейшее профессиональное образование и профессиональное саморазвитие (единство профессиональной и жизненной перспективы в ситуации выбора профессии; центрированность на ценности труда, ценности учебы, духовного потребления, образования и творчества); сопричастности миру, профессии и другим людям (конструирование продуктивного взаимодействия с другими, расширение сферы самопознания в области профессиональной деятельности); социально-бесконфликтного преодоления барьера «школа – вуз» (адаптационно-психологическая составляющая в рамках минимизации стрессовых ситуаций, улучшения эмоционального и социального самочувствия); фундирования опыта личности (создание условий обогащения опыта в направлении профессионализации в аспекте преемственности профессионально-ориентированного содержания довузовской подготовки).

Третье. Педагогические условия, выделенные в результате теоретического анализа и экспериментальной работы (реализация деятельности центра профориентационной работы, обеспечивающего удовлетворение персонализированных образовательных запросов обучающегося, нацеленность на поиск и выбор профессионального будущего; организация работы межкоординационной форсайт-площадки на основе сетевого взаимодействия «школа – вуз», обуславливающей активизацию субъектной позиции старшеклассника в построении и реализации личной профессиональной перспективы; разработка инструментария аутентичного оценивания профессионального самоопределения старшеклассника, позволяющего отслеживать формирование избирательного отношения обучающегося к миру профессий, его личностные достижения), выступают необходимым и достаточным регулятивом процессной модели профориентационной работы со старшеклассником в довузовской подготовке.

Первое педагогическое условие — осуществлялось в ходе функционирования Центра профориентационной работы на базе БГТИ за счет вариативных профориентационных мероприятий: классные часы, рассылка информации об открытых мастер-классах преподавателей, издание рекламной продукции, создание фильмов, выезды на мероприятия области, встречи, установка пиллерса. Для старшеклассников были организованы предметные олимпиады, конкурсы и викторины, турниры интеллектуалов, студенческие научные конференции, издание творческих работ; курсы по подготовке к ЕГЭ, тьюториалы. Центр профориентационной работы активно осуществлял свою деятельность совместно с сотрудниками кафедр: проведено более 110 мероприятий профориентационного характера для родителей и обучающихся общеобразовательных организаций на территории западного Оренбуржья (выступление на телевидении, олимпиады, День открытых дверей, конференции, конкурсы, организация работы факультативного курса «Правовая школа», распространение информационных буклетов и др.). В рамках договоров о сотрудничестве организована довузовская подготовка на базе школ г. Бузулука и г. Бугуруслана. Реализация авторских проектов «Перспектива» (родительские собрания-дискуссии, круглые столы, игры, мастерские, профориентационные психологические тренинги, игровые аналитические экскурсии), «Job-кафе» (формат диалога между старшеклассниками и представителями власти, бизнеса, сообществ), «Профориентационные модули» (ознакомление с конкретными профессиями, работодателями и организациями), «Виртуальная выставка-ярмарка» (непрерывное ознакомление с особенностями профессиональных отраслей) позволила наблюдать у старшеклассников рост мотивационно-ценностного отношения к своему профессиональному выбору.

Определено, что реализация данного условия происходила на основе субъектно-развивающих возможностей довузовской подготовки. Старшеклассники проявляли осознание собственных устремлений и целевых ориентиров, ценностно-смысловую устойчивость и определенность профессионального выбора, конкретность постановки профессиональных целей, ориентацию на проектирование траектории личностного и профессионального развития, эмотивно-волевою профессиональную направленность.

Второе педагогическое условие — осуществлялось в ходе организации работы межкоординационной форсайт-площадки на основе сетевого взаимодействия «школа – вуз», инновационное взаимодействие старшеклассников в которой происходило посредством форсайт-сессий («Региональная карта профессий», «Траектория профессионального движения», «Профессиональный лифт», «Маршрутизатор профориентации», «Самоопределение в Атласе профессий», «Трансформация профессий»).

Авторские мероприятия (профессиональный конкурс «Семейное древо профессий и личный профессиональный герб», инфо-квест «Профессия», лазертаг для старшеклассников, открытый «Фестиваль профессий» (интерактивные конкурсы на площадках предприятий, мастер-классы специалистов, викторины, информирование старшеклассников), интерактивная игра «Знатоки профессии») позволили повысить информированность старшеклассников о профессиональных областях, востребованных профессиях и профессиональных требованиях на современном рынке труда, построить перспективу профессиональной карьеры каждому участнику экспериментальной работы. С целью закрепления полученных перспективных ориентиров старшеклассников были проведены мероприятия: конкурс на лучшее сочинение «Куда я пойду учиться или мой выбор профессии»; тренинг «Ориентирование школьников в информационном пространстве образовательных учреждений профессиональной подготовки»; «Творческий вечер» (театральные постановки и презентации образовательных учреждений г. Бузулука); профи-сессии (оформление фотозоны «Все профессии важны, все профессии нужны»).

Доказано, что реализация данного условия осуществлялась за счет смысловых возможностей довузовской подготовки. Старшеклассники систематизировали знания о самообразовании, мире профессий, востребованных профессиях на рынке труда, направлениях подготовки и направленностях программ высшего образования, социально-экономической ситуации в стране и регионе, трудовом функционале, требованиях в выбранной профессии.

Третье педагогическое условие — осуществлялось за счет мобильного приложения «Компас выпускника», которое включало в себя личные кабинеты старшеклассников с входным тестированием (определение профессиональных и психологических склонностей), возможность знакомства с программами мастер-классов, прохождения тестов по интересующим профессиям, получения консультаций специалистов, посещения виртуальных экскурсий на предприятия.

Мероприятия в мобильном приложении (ток-шоу «Профессия во мне и я в профессии», мастер-классы от специалистов в области востребованных профессий (вебинары), конкурс проектов «Профессиональные каникулы», консультационный центр (работа психологов и преподавателей кафедр в режиме онлайн), квест-игры («Будущее 2019», «Человек и его дело», «Профинтенсив»), тренинги по самоопределению, конкурс по профориентации «Профи Ринг», виртуальные стажировки) позволили провести аутентичную оценку профессионального самоопределения старшеклассника. Наиболее значимыми способами аутентичного оценивания выступили: электронное портфолио старшеклассника, Skill-box (коробки компетенций) – технологии накопления и оценивания компетенций в ходе работы в мобильном приложении, инкубатора проектов, профстажировки 2.0. Мобильное приложение «Компас выпускника» включало в себя прогресс-бар для накопления динамики профессионального самоопределения старшеклассника и консультационный центр Skill-центр по формированию компетенций (обучению профессии). Онлайн мероприятия центра позволили сформировать у старшеклассников: soft-skills – надпрофессиональные компетенции (вебинары «Логическое мышление», «Творческий подход и его применение в профессиях», «Информационная культура личности» и др.); leadershipskills – ключевые компетенции (вебинары «Командообразование», «Профессиональная коммуникация и деловое общение», «Управление проектами», «Технология принятия управленческих решений» и др.); hard-skills – профессиональные компетенции (sample-занятия – копирование компетенций специалиста «Театральное искусство: история, развитие, наши дни», «IT-индустрия как самая востребованная профессиональная отрасль на международном рынке труда», «Образ педагога: образовательный дискурс», «Экономика России и новые профессии в данной области», «Искусство менеджмента», «Современный взгляд на сельское хозяйство», «Администрирование, аудит, контроль качества» и др).

Определено, что реализация третьего педагогического условия обусловлена преобразующими возможностями довузовской подготовки. Старшеклассники проявляли умения практического и оперативного применения и мобилизации имеющегося диапазона знаний в различных ситуациях, умения полноценной реализации намеченных планов в аспекте профессионального выбора, навыки принятия решений, способности проектирования реальных задач активного поиска возможностей развития себя как субъекта профессиональной деятельности.

Выводы. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена востребованностью услуг профориентационной работы в вузовской подготовке, обеспечивающей выявление и поддержку профессиональных устремлений старшеклассников для оптимального профессионального самоопределения, активизацию стартовых возможностей обучающихся и мотивированный выбор профессиональных перспектив на основе соотношения личностных устремлений и общественных потребностей, развитие личностно-профессиональных качеств с учетом современного рынка труда, прогрессивных тенденций постиндустриального социума. Профориентационная работа со старшеклассником выступает как процесс информирования обучающегося о многообразном мире профессий, актуализации потребности в осознанном и ответственном определении образовательных и профессиональных планов в соответствии с личными склонностями и интересами, накопления нового образовательного опыта, обуславливающий успешность интеграции старшеклассника в вузовское сообщество и оптимальность достижения жизненных и профессиональных целей.

Литература:

1. Безусова, Т.А. Методы профориентационной работы высшего учебного заведения / Т.А. Безусова, Л.Г. Шестакова // Novainfo.Ru. Раздел «Педагогические науки». – 2016. – Т. 2. – № 54. – С. 216-226.
2. Загузина, Н.Н. Программа содействия профессиональному самоопределению старших школьников на этапе довузовской подготовки [Электронный ресурс] / Н.Н. Загузина // TheEmissia. OfflineLetters. Электронное научное издание. – 2011. URL: <http://emissia.org/offline/2011/1631.htm>
3. Капелевич, М.С. Концептуальные основы довузовской подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.С. Капелевич. – Калининград, 2001. – 21 с.
4. Кравчук, Л.А. Профессиональное самоопределение старшеклассников в образовательном процессе системы довузовской подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Кравчук. – Хабаровск, 2008. – 27 с.

5. Ражова, Н.А. Применение игровых технологий в профориентационной деятельности / Н.А. Ражова, А.С. Якимова, Е.В. Коробова, М.П. Прохорова // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 10. – С. 568-571.
6. Самаркина, Н.М. Педагогические условия довузовской подготовки учащихся: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Самаркина. – Оренбург, 1999. – 22 с.
7. Сибгатова, К.И. Профориентационная работа в интегрированной системе «школа – колледж – предприятие»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / К.И. Сибгатова. – Казань, 2011. – 22 с.
8. Таточенко, Е.В. Специфика организации профориентационной работы в старших классах в системе «школа - вуз»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Таточенко. – Ставрополь, 2005. – 21 с.
9. Титова, С.В. Эффективный метод профориентационной деятельности вуза / С.В. Титова // Мир современной науки. – 2011. – № 6. – С. 3-18.

Педагогика

УДК:378

преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности Османов Мухаммед Мартинович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье исследуются основополагающие методики проведения лекционных занятий на современном уровне. Автор анализирует цели, дидактические основы и принципы лекционного занятия, приводит его структурные составляющие. Исследуются различные активные методы проведения лекционных занятий, актуальные в современной системе образования высшей школы. Приводятся примеры наиболее успешных форм проведения лекционных занятий в виде различных форм активного обучения. В статье также даются рекомендации для эффективного изложения лекционного материала, активизации мышления студента и побуждения его к дальнейшей самостоятельной работе по теме лекции.

Ключевые слова: лекция, методика, активное обучение, принципы, основы, мышление, научность, диалектика, высшая школа.

Annotation. The article examines the fundamental methods of conducting lectures at the current level. The author analyzes the goals, didactic foundations and principles of the lecture session, and gives its structural components. Various active methods of conducting lectures that are relevant in the modern system of higher education are studied. Examples of the most successful forms of conducting lectures in the form of various forms of active learning are given. The article also provides recommendations for effective presentation of the lecture material, activating the student's thinking and encouraging him to further independent work on the topic of the lecture.

Keywords: lecture, methodology, active learning, principles, basics, thinking, science, dialectics, higher school.

Введение. Основным видом организации учебного процесса и наиболее экономичным способом его организации является лекционное занятие. Именно уровень проведения лекции напрямую свидетельствует о степени профессионализма преподавателя и его творческих навыках. Особенностью лекционного занятия является подача материала в компактной форме с учетом того, что при сокращении материала, наиболее важные моменты темы, не должны остаться без внимания. Материал должен быть изложен концентрированно и логически правильно. При проведении лекционного занятия преподаватель показывает свои умственные, физические, психологические и творческие возможности.

Автоматически прочитанная лекция никогда не сможет заинтересовать студентов и не выполнит своего главного назначения – донести до студента новый материал и придать стимул к его глубокому усвоению в ходе самостоятельного обучения [1]. Правильный выбор методики преподавания лекции - залог его успешного проведения.

Изложение основного материала статьи. Лекция - с латинского переводится как «чтение». Она впервые появилась как метод изложения учебного материала в Древней Греции и Древнем Риме. Главной задачей проведения любого лекционного занятия является создание для студентов ориентировочной основы по определенной теме для облегчения его усвоения в ходе его самостоятельного изучения.

Для преподавателя очень важно наладить обратную связь со студентами, а не только изложить материал и уйти. С развитием компьютерных технологий и сети Интернет, студенты могут найти материал практически по всем вопросам и это весьма существенный момент. В наши дни от лектора требуется не только знать материал, и сухо его изложить, но и придать ему эмоциональную окраску, заинтересовать студента и побудить его самостоятельно изучить тему в дальнейшем [2].

У лекции есть и свои дидактические цели и функции:

- изложение необходимых сведений (информационная функция);
- она способствует активизации мышления и стимулирует его развитие развивающая функция);
- лекция формирует мировоззрение студента, его убеждения и взгляды (воспитательная функция);
- стимулирует к дальнейшему изучению материала (стимулирующая функция);
- объясняет различные проблемные вопросы темы (разъясняющая функция);
- образует связи с различными темами и дисциплинами (координирующая функция);
- лекция излагает основной материал и одновременно излагает доказательства его достоверности (убеждающая функция);
- она дает главные ориентиры для последующего изучения материала (ориентирующая функция) [3].

В зависимости от ее научного уровня лекции делят на научные и академические [4]. В не зависимости от уровня, все лекции должны отвечать следующим требованиям:

- актуальность темы, т.е. ее соответствие учебным задачам и целям изучаемой дисциплины;
- отвечать требованиям государственного стандарта обучения для данной категории студентов;
- способствовать развитию творческих способностей обучаемых;
- вырабатывать умение анализировать и обрабатывать информацию;

- должна иметь профессиональное значение;
- содержать достоверные, доказанные наукой сведения;
- способствовать социально-экономическому развитию обучаемого;
- иметь должную связь с практикой;
- учить обучаемого критическому анализу;
- обобщать предыдущий опыт изучения данной темы в историческом и пространственном контексте.

По мнению Н.И. Мишурова, преподавателю при проведении лекции необходимо учитывать следующие принципы дидактики:

1. принцип научности;
2. принцип преемственности;
3. принцип доступности материала;
4. принцип сознательности обучения;
5. принцип ориентирования на диалоговое обучение [5].

Вне зависимости от того, по какой дисциплине проводится лекция, все они должны учитывать педагогические требования к проведению лекционного занятия. На данном этапе развития общества, педагогика при проведении лекционного занятия требует, прежде всего, преподнести материал лишь в той форме, в которой она будет доступна студенту и поэтапно преподносить его, согласно его сложности. Обязательным элементом является применение различных наглядных материалов и пособий, закрепляющих данный материал [6].

Развитие педагогической науки привело и к развитию методики проведения лекционных занятий. В современной системе образования большой интерес стали вызывать активные формы проведения занятий. Относительно лекций, есть различные активные ее формы [7]. Среди них особое место занимает «проблемная лекция». Она имеет свои особенности построения и начинается, прежде всего, с постановки проблемных вопросов по теме, и выводам конечных результатов по ходу изложения материалов. По проблемным вопросам нет готового решения, и студенты в ходе лекции сами ищут ответы на поставленные вопросы. При помощи такой методики проведения лекции студенты не только лучше усваивают материал, но и путем поиска ответа на вопрос развивают свое теоретическое мышление [8]. Данный метод способствует и тому, что у студентов возрастает интерес к теме. В дальнейшем, они сами анализируют и ищут ответы на поднятые в теме вопросы.

Активные методы обучения успешны только в том случае, если преподаватель правильно определяет цель обучения, его методы и средства [9].

Проведение проблемной лекции не так просто, так как от преподавателя в данном случае требуется не только высокий уровень знания материала, но и умение общаться со студентами, знать определенные психолого-педагогические особенности подачи материала для активизации интереса к теме и побуждения к поиску правильных ответов.

Проблемные лекции рекомендуется проводить по важнейшим, основополагающим темам изучаемой дисциплины. В ходе ее проведения, после постановки проблемных вопросов, выдвигаются различные гипотезы их решения, с приведением доказательственной базы [10].

Существуют и «лекции – визуализации», как разновидность активной формы обучения. Данная форма проведения лекционного занятия возникла относительно недавно и ее особенность заключается в том, что после изучения материала, студент визуализирует его различными способами. Преподаватель преобразует материал в чертежи, схемы, рисунки и графики, студенты активно участвуют в процессе и сами переконструируют материал. Тем самым идет активное развитие творческого мышления и увеличивается уровень усвоения материала [11].

Активно внедряется в современный учебный процесс и лекции в виде конференций. Студенты в начале лекции письменно задают вопросы лектору, и в ходе лекции преподаватель отвечает на них. Это не только вызывает дополнительный интерес студентов к теме, но и выявляет уровень их подготовки и область интересов.

Лекции в виде дискуссий проводятся с целью обмена мнениями между преподавателем и студентами [12].

Лекции с заранее включенными ошибками проводятся для усиления внимания студентов к изучаемой теме и выработки умения анализировать информацию при помощи доказательственной базы.

Лекции в форме беседы усиливают контакт со студентом и вовлекают в процесс обучения.

Лекция-диалог проводится двумя преподавателями в виде общения друг с другом. Лекторы обсуждают друг с другом вопросы по тем, приводят различные точки зрения и гипотезы. Они показывают пример совместного изучения материала и сознательно показывают проблемные моменты лекции для совместного их решения.

Существует еще много различных лекционных методов активизации мышления студентов, так как активизация мышления студента во многом гарантирует высокий уровень усвоения материала.

При выборе методики проведения лекции следует строго придерживаться определенной логической структуре. Рекомендуется делить лекционное занятие на 3 основные части. Первая часть включает план лекции, введение в тему, вступительное слово преподавателя и анализ литературы.

Во второй части лекции происходит изложение основного материала по теме, последовательно лектор преподносит материал от простого к сложному, применяя индуктивные и дедуктивные методы изложения.

В третьей, заключительной части, лектор обобщает материал, формулирует выводы и дает рекомендации для самостоятельного изучения темы.

Подбирая различные методики преподавания в высшей школе, лектор не должен забывать о том, что обязательно нужно соблюдать трудовую дисциплину и проводить лекционные занятия лишь в соответствии с учебным графиком, начинать и заканчивать любое занятие в строго установленное время.

Лекция должна быть увлекательной, поднимать проблемные вопросы, выразительной, логичной и четкой. Речь преподавателя должна быть выразительной четкой, с интонационным выделением основополагающих моментов. Для достижения данных целей обязательным условием является применение психолого-педагогических методов проведения лекционных занятий в высшей школе. Лектор должен удерживать внимание аудитории на протяжении всего занятия и стремиться вовлекать каждого студента в обсуждение темы.

Выводы. Проведение лекционного занятия является публичной деятельностью и имеет свои специфические особенности. Преподаватель имеет полное право сам выбрать методику проведения лекции и его формы. Главным критерием выбора методики проведения лекционного занятия является качество усвоения материала студентами, эффективность проведенного занятия. Хотя материалы по всем учебным дисциплинам из-за развития сети Интернет стали общедоступными, лекционное занятие до сих пор является главным способом организации учебного процесса.

Лектор не только должен сухо излагать общедоступный материал, но и творчески его переработать, суметь активизировать интерес студентов к теме. Он несет личную ответственность за достоверность материала и эффективность обучения.

В современной высшей школе большое распространение получили активные формы лекционных занятий. Применение их способствует активизации творчества и развитию мышления студентов, побуждает их к самостоятельному изучению темы. Правильно подобранная методика проведения лекционного занятия гарантирует высокий уровень усвоения подаваемого лектором учебного материала.

Литература:

1. Смолонская А.Н., Колесов В.И. Учет психолого-педагогических аспектов ресурса внимания обучающихся как средство повышения эффективности лекционных знаний. // Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России. - 2017. - № 3. - С. 163-168.
2. Мандель Б.Р. Наука, искусство, магия и все это о чтении лекций. // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. - №. 15. – С. 125-132.
3. Повх И.В., Бобина О.С. Методические рекомендации по подготовке и проведению лекционных занятий. – Томск, 2012.
4. Хурыз И.П. Особенности конструирования эффективного лекционного дискурса. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. - № 69. - С. 170-172.
5. Мишурув И.Н. Условия повышения эффективности учебных занятий. // Сервис в России и за рубежом. - 2011. - № 2. - С. 61-70.
6. Студеникина Ю.И. Анализ современных методов подачи лекционного материала студентам высших учебных заведений. // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. – 2016. - № 1. - С. 120-123.
7. Ощепкова О.В. Лекция как активная форма вузовского обучения. // Самарский научный вестник. - 2013. - № 4. - С. 123-125.
8. Дятлов В.В. Лекция как форма учебно-воспитательного процесса студентов в высших учебных заведениях. // Вестник Донецкого педагогического института. – 2018. - № 1. С. 34-44.
9. Куприянычева Н.И., Куприянычева Э.Б., Г.С. Сагдеева Некоторые аспекты активного обучения в условиях технического вуза. // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. - № 15. - С. 403-406.
10. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. – М., 2002.
11. Буров И.П. Методика проведения лекции-визуализации по информатике. // Вестник Марийского государственного университета. - 2009. - № 3. - С. 56-58.
12. Соколов В.Н. Педагогическая эвристика. - М., 1995.

Педагогика

УДК:378

преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности Османов Мухаммед Мартинович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК МЕТОД ПРАВОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье предлагается научный анализ деловой игры как одного из методов преподавания права. Преподавание права является весьма сложным многозначным педагогическим процессом. Внедрение в данный процесс такого эффективного метода правового обучения как деловая игра будет способствовать более полному применению правовых знаний в учебной и профессиональной деятельности. Автор анализирует природу деловой игры, историю его появления, основные функциональные составляющие и ее педагогическое значение. Приводятся различные примеры использования деловых игр в педагогической деятельности.

Ключевые слова: деловая игра, правовое обучение, инновации, практическая направленность, коммуникативность, образность мышления, метод обучения.

Annotation. The article offers a scientific analysis of the business game as one of the methods of teaching law. Teaching law is a very complex multi-valued pedagogical process. The introduction of such an effective method of legal training as a business game in this process will contribute to a more complete application of legal knowledge in educational and professional activities. The author analyzes the nature of the business game, the history of its appearance, the main functional components and its pedagogical significance. Various examples of the use of business games in teaching activities are given.

Keywords: business game, legal training, innovations, practical orientation, communication skills, imaginative thinking, teaching method.

Введение. Правовое обучение имеет свои отличительные особенности и требует особого подхода. Современное интенсивное развитие общества приводит к тому, что с каждым днем в учебный процесс вводятся новые методы обучения и совершенствуется сама методика обучения. Очень важно не только предоставить студентам готовые знания, но и с помощью специальных методов привести их самих к самостоятельному решению поставленных преподавателем учебных задач. Для достижения подобной цели весьма эффективным методом являются различные групповые методы обучения праву. Наиболее полно имитировать профессиональную деятельность будущих юристов можно с помощью различных деловых игр.

Изложение основного материала статьи. Современные системы обучения в высшей школе используют активные и интерактивные технологии, такие как: тренинги, решение задач, дискуссии, групповые работы, моделирование ситуаций, деловые игры и т.д. Из них, наиболее интересными для студентов являются деловые игры, где они могут изучить любую проблему как активный участник определенного события [1].

Деловая игра сама по себе не является каким-либо новым методом обучения. Она выступает своеобразным моделированием социально-производственной стороны бытия. Главной целью деловой игры является обучение и закрепление теоретического материала с помощью воссоздания действительности, его предметного и социального содержания профессиональной деятельности будущего юриста. В данном контексте нас интересует обучающая составляющая деловой игры.

В педагогической деятельности применяются различные виды деловых игр:

- организационно-деятельностные;
- «мозговой штурм»;
- имитационные;
- мыслительные;
- организационно-коммуникативные.

Организационно-деятельностные деловые игры призваны сконструировать модель взаимодействия деятельностных персонажей в постановке определенной проблемы. Она моделирует определенную ситуацию межперсонального взаимодействия на сцене. Ее главная особенность в создании критериально-обеспеченной рефлексии воссоздаваемой на сцене. В игре участвуют персонажи, имеющие наиболее важное значение для воссоздания моделируемой ситуации [2].

Деловая игра в виде «мозгового штурма» призвана систематизировать и повторить все теоретические знания, полученные в ходе изучения правовых дисциплин.

Имитационные деловые игры имитируют и воспроизводят раннее увиденные действия и фиксируют их посредством игрового воспроизведения.

Мыслительные деловые игры, еще называемые организационно-мыслительными, конструируют логико-мыслительные процессы у студентов.

Организационно-коммуникативные деловые игры моделируют различные коммуникативные взаимодействия в различных ситуациях с целью повысить организованность и развитие коммуникативных процессов.

Одним из главных плюсов применения деловых игр при обучении праву является то, что одна из самых активных форм обучения и в игровой форме позволяет воспроизводить практическую деятельность, прорабатывая и объясняя обучаемым непонятные моменты по изучаемой теме. Благодаря деловой игре можно в короткий срок рассмотреть изучаемую проблему, выработать вопросы по теме и проанализировать возникшие проблемы в ходе коллективной работы [3]. Это поможет не только более основательно изучить заданную тему, но и будет способствовать развитию взаимопонимания как между преподавателем и студентами, так и между самими студентами.

Безусловно, не каждую тему по правовому обучению можно изучить при помощи деловой игры. Подобный подход можно применить лишь в темах, в которых есть элемент проблемности [4].

Деловые игры появились еще в средние века в виде «военных шахмат» для подготовки офицеров. Данные игры на доске имитировали поле боя и выстраивали различные пути проведения военных сражений. В России деловые игры были известны как в виде подобных «военных шахмат», а позже в виде карточных игр [5].

В Советском Союзе деловые игры применялись при решении вопросов связанных с рационализацией труда. В период репрессий деловые игры попали под запрет, но начиная со второй половины XX века, они вновь стали популярны как необходимый элемент обучения.

У деловых игр есть свои правила проведения. Во - первых, должна быть определена тематика проведения и вопросы, рассматриваемые в ходе конкретной деловой игры. Во-вторых, определяется группа участников. Оптимальным количеством участников считается 3 человека или одна учебная группа. В-третьих, должны быть разработаны и соблюдены правила проведения игры. В - четвертых, участие в деловой игре должно быть добровольным. В-пятых, до начала игры роли и действия участников должны быть распределены, во избежание хаоса и путаницы. И последнее, необходимо четко определить территорию и время проведения деловой игры.

Предусмотреть все реплики и действия участников игры до конца не возможно в силу того, что здесь присутствует моделирование ситуации и игровой момент [6], но без определения правил, целей и задач игры, она потеряет свою обучающую составляющую и превратится в развлекательное мероприятие.

Деловая игра в ходе изучения права может стать как подготовительным моментом перед изучением темы, так и заключительным, закрепляющим изученную тему элементом. Главным достоинством деловой игры является то, что в ходе нее за короткий период можно изучить большое количество нормативно-правовых актов и устранить пробелы в их изучении. В ходе игры наблюдается высокий уровень запоминания и закрепления учебного материала [7]. Она также развивает навыки делового общения и мотивирует на поиск оптимальных решений.

Деловая игра способствует развитию аналитического мышления и учит грамотно излагать собственное мнение.

Работа преподавателя заключается в выборе темы деловой игры, разработке сценария и участников деловой игры [8]. Он должен определить территорию, обстановку игры и примерное время ее проведения.

Перед проведением деловой игры необходимо объяснить всем участникам игры их роль и весь регламент работы. Если участники игры не будут заинтересованы в ней, игра не даст желаемого результата и не приведет к усвоению необходимого материала.

Внедрение в процесс преподавания права деловых игр позволит преподавателю сблизиться со студентами, развить в них творческое начало и вызвать интерес к изучаемому материалу [9].

Эффективность игры зависит не только от ее участников, но и от уровня подготовки самого преподавателя, насколько он владеет преподаваемым материалом и насколько он способен выстраивать взаимоотношения со студентами. Без постоянного самосовершенствования преподавателя и наличия у него способностей к принятию эффективных решений деловая игра также не даст ожидаемого результата.

Преподаватель должен стремиться избавить участников игры от стеснительности и зажатости, сменив их на активность. Он должен разработать для каждого инструкции к игре с описанием целей и задач, но сам педагог не должен в ней участвовать.

В построении игры должен быть диалог смыслов и предоставлена возможность каждому участнику высказать собственные суждения.

Подготовка деловой игры должна проходить по следующим этапам:

1. выбор темы и определение ее проблемной составляющей;
2. определение назначения игры;
3. выбор цели игры;
4. определение характера взаимоотношений участников игры, детализация всех ее составляющих элементов;
5. анализ факторов, которые должны быть отражены в игре;
6. прогон сценария деловой игры;
7. выстраивание всего сценария, блок-схем его реализации, графика выступлений и принятие решений в ходе игры;
8. определение мер поощрения и штрафов по итогам игры;
9. многократное проигрывание сценария до полной его отладки и подведение итогов игры.

Деловая игра как метод активного обучения праву имеет большое преимущество. Участвуя в деловой игре, студент вместо пассивного участника становится активным участником учебного процесса. Посредством общения с преподавателем и другими участниками деловой игры обучаемый решает задачи, поставленные педагогом в моделируемой, максимально приближенной к реальности ситуации.

Деловая игра превращает студента в самостоятельного субъекта деятельности и он в процессе игры приобретает собственный бесценный опыт через реальное применение [10].

Немаловажным обстоятельством является и то, что после успешного участия в деловой игре обучаемый зачастую получает стимул к продолжению обучения и уже сам ищет нужную информацию.

В правовом обучении навыки самостоятельной работы с источниками, построение диалогов и защита своей позиции очень важно, так как будущий юрист учится выступать перед аудиторией и применяет навыки, полученные в ходе обучения.

Для педагога результаты деловой игры могут стать своеобразным критерием оценки знаний и умений студентов [11]. У него складывается диалог с обучаемыми, он узнает возможности каждого и выявляет пробелы в их обучении.

Участие в деловой игре сплачивает и саму учебную группу, дает стимулы к дальнейшему обучению праву.

Проведение деловой игры связано с возникновением определенных трудностей. Правильная организация деловой игры, грамотный подбор ролей для ее участников в соответствии с их знаниями по изучению дисциплины и коммуникативными способностями определяют атмосферу игры, поведение ее участников и влияет на результаты игры.

Есть еще одна оговорка при проведении деловых игр – преподаватель должен следовать теме игры, контролировать временный промежуток его проведения и не допускать отхождений от теоретического материала темы, иначе будет потеряна сама ценность ее проведения.

Выводы. Использование деловой игры как метода активного обучения способно разнообразить образовательную деятельность студентов, повысить их интерес к изучаемым дисциплинам, способствовать развитию творческого мышления.

Опыт, полученный в деловой игре, ценен тем, что его можно применить на практике. Теоретические знания, полученные в ходе учебных занятий, закрепляются посредством проведения деловой игры. В ходе деловой игры преподаватель непосредственно может оценить уровень полученных знаний по дисциплине и узнать уровень взаимодействия между членами учебной группы.

Литература:

1. Абилкасымова Г., Калмаханов М.С., Балабеков К.А. Использование активных методов обучения в подготовке будущих педагогов профессионального обучения. // Научный Альманах ассоциации France-Kazakhstan. 2015. № 2. С. 149-154.
2. Борщук Е.Л., Матчина О.И., Бегун Д.Н. Деловая игра как инструмент интегральной оценки коммуникаций студента. // Медицинское образование. Пути повышения качества - 2018. - С. 323-325.
3. Яруллина Л.Р. Деловая игра как средство развития профессиональных компетенций студентов // Методы и механизмы реализации компетентностного подхода в психологии и педагогике. Международная научно-практическая конференция. - 2018. - С. 168-170.
4. Матвеева М.А. Интерактивные формы обучения при изучении правовых дисциплин. // Педагогические параллели. 2018. С. 554-556.
5. Карчевская Н.И., Лясевич Т.Г. Деловая игра как интерактивный метод обучения в рамках освоения историко-правовых учебных дисциплин в образовательных организациях системы МВД России. // Совершенствование образовательных программ, планирование и реализация учебного процесса в соответствии с требованиями. 2019. С. 16-18.
6. Титова О.З. Совершенствование коммуникативных навыков студентов факультета внебюджетной подготовки ФКОУ ВО СЮИ ФСИН России. // Евразийский юридический журнал. 2018. № 9. С. 381-383.
7. Шеметов А.К. Использование методов обучения в форме «деловой игры» в профессиональной подготовке следователей. // Уголовно-процессуальные и криминалистические проблемы борьбы с преступностью. Сборник статей. - 2018. С. 216-219.
8. Логинова Е.А., Таволжанский С.В. деловая игра как метод обучения в высшей школе. // WORLD SCIENCE: PROBLEMS AND INNOVATIONS сборник статей XXV Международной научно-практической конференции. - 2018. - С. 295-297.
9. Зауторова Э.В., Брызгалова И.В. Учебные игры как интерактивная форма проведения занятий в вузах ФСИН России. // Профессиональное образование и наука. 2018. № 4. С. 12-18.
10. Большакова Т.А., Меркурьева Л.А., Тутукина Н.В., Ушакова О.Ю. Деловая игра как метод активного обучения студентов. / Интерактивные подходы к обеспечению образовательной деятельности в учреждениях высшего и среднего образования Москва, 2017. С. 117-121.

11. Бакшеева И.А. Деловая игра как метод активного обучения. // Информация как двигатель научного прогресса. Международная научно-практическая конференция. - 2018. - С. 34-37.

12. Васильев В.Л. Деловые игры при подготовке следователей. // Известия высших учебных заведений. - 1989. № 2. С. 67-69.

Педагогика

УДК:378

преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности Османов Мухаммед Мартинович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация. В статье анализируются особенности преподавания права на современном этапе. Применение современной методики преподавания права рассматривается как необходимый элемент правового обучения и залог его эффективности. В статье приводятся главные составляющие процесса обучения и влияние применения правильной методики на процесс обучения. Методика обучения права рассматривается как самостоятельная педагогическая дисциплина, имеющая свою цель, признаки и функции. Автор анализирует значение наличия педагогических знаний для преподавателей – юристов и их частые ошибки в процессе преподавания права.

Ключевые слова: правовое обучение, преподаватель, методика, студент, педагогика, инновационные технологии, теоретическое обучение, практическое обучение.

Annotation. The article analyzes the features of teaching law at the present stage. The use of modern methods of teaching law is considered as a necessary element of legal education and the guarantee of its effectiveness. The article presents the main components of the learning process and the impact of the correct method on the learning process. The method of teaching law is considered as an independent pedagogical discipline that has its own purpose, features and functions. The author analyzes the importance of pedagogical knowledge for legal teachers and their frequent mistakes in the process of teaching law.

Keywords: legal training, teacher, methodology, student, pedagogy, innovative technologies, theoretical training, practical training.

Введение. Преподавание правовых дисциплин имеет свои отличительные особенности и требует применения особой методики преподавания. Методика преподавания права является самостоятельной педагогической дисциплиной, занимающейся выработкой оптимальных путей обучения праву.

К сожалению, в современных высших учебных заведениях не до конца понимают значение наличия педагогических знаний у преподавателей правовых дисциплин. Отсутствие знаний по методике преподавания права приводит к снижению эффективности обучения будущего специалиста. На современном этапе должны быть приняты меры по повышению квалификации всех преподавателей правовых дисциплин с целью повышения их педагогических знаний и обучения их методике преподавания правовых знаний.

Изложение основного материала статьи. Преподавание любой дисциплины имеет свои особенности. Очень большим заблуждением является убежденность некоторых в том, что педагогика и методы воспитания доступны каждому опытному и образованному человеку. Педагогическая наука, как и любая другая наука, имеет свои особенности и методики, пренебрежение к которым не приведет ни к чему хорошему.

На данном этапе развития общества для нас является очевидным, что уровень образования и воспитания напрямую определяют уровень развития личности, его мировоззрение и культуру поведения. Современное российское общество переживает моральный и культурный кризис. Особенно остро это касается юристов, как людей, специализацией которых является работа с законодательством и его соблюдением.

Каждый юрист неизбежно связан с педагогикой и воспитанием [1, С. 6] так как работает с защитой прав человека и, безусловно, это касается юристов – преподавателей вузов. Их профессия признана одной из самых сложных и творческих. Они не только должны хорошо знать преподаваемую дисциплину, но и иметь глубокие познания в педагогике и психологии студентов.

Согласно статистике, большинство преподавателей не имеют педагогического образования и не имеют знаний относительно методики преподавания той или иной дисциплины [2, С. 6-7]. К сожалению, это особенно актуально для юристов – преподавателей вузов. Определяющими факторами при отборе преподавателей вузов является наличие практического опыта и определенная научная подготовка. Наличие педагогических знаний не играет роли в данном случае. Преподаватель, не владея методикой преподавания не в состоянии донести до студентов знания по своей дисциплине.

Студент теряет интерес к дисциплине, преподаватель также не стремится повысить свои педагогические навыки и разочаровывается в своей профессии.

Методика преподавания юридических дисциплин не разработана на должном уровне. Существуют лишь некоторые статьи и отрывочные рекомендации. Методика преподавания предусмотрена в курсе подготовки магистров.

Накопление концепций обучения праву вызвала необходимость создания новой педагогической дисциплины – «Методики обучения праву». Она включает в себя средства и методики обучения праву, способы формирования навыков и умений правового поведения [3, С. 9]. Особенность преподавания права заключается в том, что преподаватель не имеет права навязывать будущему юристу собственное мнение, так как тем самым нарушаются его права. Обучение должно быть основано на принципе сотрудничества. Даже если студент глубоко заблуждается в юридических коллизиях, преподаватель должен уважать его точку зрения.

Особенностью самой методики преподавания юридических дисциплин является ее нахождение на стыке двух дисциплин – юриспруденции и педагогики. Сотрудничество студента и преподавателя, необходимое в других отраслях знаний, не совсем приемлемо при преподавании юридических дисциплин, так как

преподаватель должен на занятиях сообщать только достоверные факты, без наличия в них каких – либо сомнений со стороны студента.

Преподаватель должен руководить работой студента на лекциях в форме выработки у них умения работать с источником и систематизировать полученные знания [4, С. 64-67]. Очень важным при преподавании юридических дисциплин является выработка в ходе занятий умения применять нормы права на практике, в обыденной действительности.

Задачами методики обучения праву являются:

1. выбор правового материала и специальных систем обучения;
2. выработка специальных юридических программ и методик преподавания;
3. отбор таких методических приемов и средств обучения, которые помогут эффективно преподавать юридические дисциплины;
4. стремление к непрерывному совершенствованию методов и приемов преподавания юридических дисциплин.

У педагогической дисциплины «Методика обучения праву» есть следующие функции:

1. практико-организационная функция, заключающаяся в выработке определенного комплекса рекомендаций для преподавателей-юристов относительно аспектов преподавания юридических дисциплин;
2. мировоззренческая функция, направленная на формирование у студентов правовых взглядов на жизнь, и определенных правовых установок;
3. эвристическая функция, заключающаяся в исследовании и выявлении определенных правовых пробелов у студентов.

Согласно теории личности Э. Эриксона развитие личности является непрерывным процессом [5, С. 8] и для любого преподавателя очень важно уметь пробуждать в студентах стремление к саморазвитию и самосовершенствованию. В отношении преподавания права необходимо учитывать и создающую направленность права, его нравственную составляющую для всего гражданского общества.

Не следует забывать и о применении правовой риторики на занятиях по праву. Она развивает коммуникационные навыки и способствует самостоятельной деятельности студентов [6, С. 314-315].

Методы правового обучения имеют свои специфические особенности. Прежде всего, преподаватель должен строго следовать государственному стандарту обучения, а также целям и задачам правового обучения. При проведении лекционных занятий и при обсуждении заданной темы, не стоит отходить от содержания темы. Ка и по всем другим дисциплинам, при изучении правовых дисциплин, материал необходимо излагать в соответствии с возможностями студентов.

В преподавании юридических дисциплин не маловажное место занимает и использование интерактивных методов обучения. Используя современные педагогические технологии, педагог должен выработать собственную стратегию преподавания [7, С. 139-140].

Методика обучения праву имеет свои базовые принципы, которые следует учитывать каждому преподавателю правовых дисциплин. Это такие принципы как:

- свободное сочетание вариативных и альтернативных моделей правового обучения с учетом государственного стандарта;
- обязательный учет индивидуальных особенностей студента;
- дифференциация обучения;
- опора на методы, способствующие активизации познавательной деятельности студентов;
- стремление обучению праву на основе положительных эмоций у обучаемых, в процессе сотрудничества и взаимоуважения;
- использование методов, способствующих развитию исследовательского начала у студентов;
- внедрение в процесс обучения телекоммуникационных и дистанционных технологий.

Преподаватель правовых дисциплин при применении различных методов обучения праву должен, прежде всего, опираться на достижения науки и теоретические знания [8, С. 42-44]. Это, безусловно, не значит, что практическая составляющая при обучении праву не столь важна. Практика имеет место быть лишь после этапа усвоения необходимой теоретической составляющей дисциплины.

В ходе правового образования происходит процесс целенаправленного общения, которое включает в себя такие составляющие как правовая культура, правовое воспитание, правовая компетентность, исторический правовой опыт накопленный обществом в ходе его развития и в целом, все, что касается познания права.

Правовое обучение носит двусторонний характер и состоит из преподавания и учения. Преподавание заключается в деятельности преподавателя по передаче студентам правовой информации и организации их учебно - познавательной деятельности. Преподаватель должен оказывать студентам помощь в затруднительных ситуациях и стимулировать их самостоятельную работу. Также в его обязанность входит объективное оценивание достижений студентов в ходе учебного процесса, и по его окончании [9, С. 37-41].

Учением обозначается деятельность обучающихся по усвоению, закреплению, а также применению правовых знаний и навыков, приобретенных в ходе правового обучения. В процессе учения студент получает стимул к самостоятельному поиску актуальной информации и учится решать учебные задачи. Также студент в процессе обучения постепенно понимает значимость получаемой им правовой информации и правового опыта, учится применять все это в дальнейшей работе. Результатом учения становится познание и обработка полученной информации [10, С. 39-46].

Таким образом, при взаимодействии процессов преподавания и учения преподаватель организует, информирует и контролирует учебную деятельность студента. Студент в ходе учения обрабатывает полученную информацию и применяет в практической деятельности.

Так как юриспруденция относится к общественным дисциплинам, она имеет большое значение для развития общества. Методика преподавания права содержит в себе основные методы и приемы обучения, призванные подготовить профессионального юриста, обладающего высоким уровнем правовой культуры. Преподаватель права, обладая знаниями в области методики преподавания права, может избежать ошибок в ходе преподавания и выработать свой оптимальный вариант эффективного обучения будущих юристов. Необходимо избежать всех экспромов в преподавании права и донести до всех преподавателей права знания по методике и технологии обучения праву.

Сейчас существует большой недостаток кадров для обучения преподавателей вузов методике обучения праву. В нашей стране предпринимались попытки включения методики преподавания праву в конституционное право, но в силу того, что наблюдается большой недостаток специалистов в данной области, инициатива не нашла соответствующей поддержки. Настало время для подготовки соответствующих специалистов и повсеместного введения данной педагогической дисциплины во всех юридических вузах.

Выводы. Методика обучения праву находится на стыке юриспруденции и педагогики. Наличие знаний по данной педагогической дисциплине является необходимым условием эффективности преподавания права во всех высших учебных заведениях России.

Методика обучения праву призвана охарактеризовать и оценить все существующие способы правового обучения и выработать наиболее оптимальный и эффективный способ обучения для будущих юристов. На протяжении всей своей истории человечество выработало большое количество концепций воспитания и правового обучения подрастающего поколения. Для современных преподавателей права необходимо выработать такие методические приемы обучения праву, которые донесут до будущих юристов не только необходимые правовые знания, но научат их применять свои знания в предстоящей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Торгашев Г.А. Методика преподавания юриспруденции в высшей школе. М.: Российский госуд. унив. правосудия, 2016.
2. Колотов А.Ф. Методика преподавания права. Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2014.
3. Певцова Е.А. Актуальные вопросы методики преподавания юриспруденции. М.: МЮИ, 2010.
4. Пугина О.А. Проблемы методики преподавания права // Вестник Тамбовского университета. 2003. № 2.
5. Самарин Н.Ю. Методика преподавания права в юридическом вузе. СПб.: Санкт-Петербургский институт (филиал) ВГУЮ, 2016.
6. Воробьева С.В. Организационно - методологический аспект модернизации правового образования // Вестник Тамбовского университета. 2012. № 3. С. 314-317.
7. Гришкевич М.Г. Методика преподавания права. // Роль современного университета в технической и кадровой модернизации российской экономики. X Международная конференция. 2015. С. 139-140.
8. Фокина Л.В. Инновационные методы преподавания права. // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 3. С. 42-44.
9. Каримулаева Э.М., Шигабудинова М.М. Применение методических приемов обучения праву. // Приоритетные направления развития современной науки Материалы IV Международной научно-практической конференции. 2018. С. 37-41.
10. Барабанов В.В., Ежова Г.В. Научная работа кафедры преподавания истории, обществоведения и права. / Научно-исследовательская деятельность РГПУ им. А.И. Герцена. СПб., 1997. С. 39-46.

Педагогика

УДК 37.022

магистрант Османова Алина Назимовна

Набережночелнинский государственный педагогический университет (г. Набережные Челны);

кандидат филологических наук, доцент Грахова Светлана Ивановна

Набережночелнинский государственный педагогический университет (г. Набережные Челны)

ТРЕНИНГИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА БЕГЛОГО ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ В МЛАДШИХ КЛАССАХ

Аннотация. Важнейшей задачей начальной школы остается формирование у обучающихся младших классов навыков беглого, выразительного и осознанного чтения, что является фундаментом всего последующего образования. В статье рассматриваются традиционные и современные технологии по развитию навыка беглого чтения у обучающихся начальной школы. Авторами предлагается методика организации тренинговых занятий, ориентированных не только на отработку техники выразительного и беглого чтения, но и осознание прочитанного.

Ключевые слова: методика обучения чтению, беглое чтение, скорочтение, осознанное чтение, уроки-тренинги.

Annotation. The most important task of primary school is to form the skills of fluent, conscious and expressive reading, which is the Foundation of all subsequent education. The article deals with traditional and modern technologies for the development of fluent reading skills in primary school students. The authors propose a method of organizing training sessions focused not only on the development of expressive and fluent reading techniques, but also the awareness of what was read.

Keywords: methods of teaching reading, fluent reading, speed reading, conscious reading, training lessons.

Введение. Во все времена и эпохи чтение признавалось основным инструментом обучения и познания мира. Данный навык играет большую роль в образовании и развитии ученика.

После букварного периода на уроках литературного чтения большая часть времени отводится анализу содержания произведения, а на совершенствование техники чтения остается недостаточно времени или данный этап на уроках остается лишь формально. Это неправильно, так как от уровня сформированности техники чтения зависит успеваемость обучающегося по другим предметам. Отсюда – важная задача учителя, заключающаяся в формировании осознанного, беглого навыка чтения у обучающихся младшего школьного возраста. Ее реализация возможна при целенаправленной систематической деятельности на протяжении четырехлетнего начального обучения.

Многочисленные исследования по формированию навыка чтения были проведены учеными-методистами Г.Н. Кудиной, З.Н. Новлянской, Р.Н. Бунеевым, Е.В. Бунеевой, В.А. Левиным, В.В. Виноградовой, В.Г. Горецким, Л.Ф. Климановой. В научных трудах К.Д. Ушинского уделяется большое

внимание обучению и развитию навыка чтения, совершенствование речи в процессе работы с текстом. Исследования А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, И.Р. Гальперина в области теории обучения чтению раскрыли психологические особенности текста, воздействующие на смысловое восприятие.

По мнению В.А. Сухомлинского чтение должно быть беглым – лишь тогда этот инструмент учения будет готов к действию [10, с. 96].

Изложение основного материала статьи. Формирование навыка беглого чтения – процесс долговременный, длительный. К пятому классу чтение у учащихся приближается к темпу разговорной речи. Средняя скорость разговорной речи составляет 120-150 слов в минуту. Данная скорость является оптимальной для осмысления. Навык беглого чтения формируется после того, как обучающийся научился читать целыми словами. В методике обучения чтению важна многократность упражнений для беглого чтения.

Одновременно в процессе формирования беглости чтения развивается:

- периферическое зрение (угол зрения);
- оперативная память;
- словарный запас;
- устойчивое внимание;
- артикуляционный аппарат;
- умение работать с текстом.

Беглость чтения зависит от способа, которым читает ребенок. У большинства детей младшего школьного возраста синтетический способ чтения, то есть чтение целыми словами. Однако практика показывает, что многие дети все равно читают медленно при сформированном способе чтения.

С.Н. Костромина и Л.Г. Нагаева определили основные причины, которые снижают скорость чтения [5, с. 8-9]:

– «природный темп деятельности»: зависит от темперамента ребенка. Если обучающийся «не прочитывает необходимый объем в заданный промежуток времени, необходимо определить его природный темп. Определить темп деятельности можно с помощью теппинг-теста» [5, с. 8];

– регрессии. «Регрессии – возвратные движения глаз с целью повторного чтения уже прочитанного» [5, с. 9]. Определяются регрессии у ребенка путем наблюдения за тем, как движутся глаза: возврат глазами назад – значит, ребенок не понял слово и перечитывает его для понимания. Кроме того, регрессия определяется по плавности чтения. При отсутствии плавности при чтении можем утверждать о наличии регрессии. Причина регрессии может заключаться в слабой концентрации внимания. Учителю необходимо использовать на уроках упражнения на концентрацию внимания;

– отсутствие антиципации (смысловой догадки). Определить отсутствие антиципации можно с помощью упражнения: ребенку предлагается текст с пропущенными окончаниями для прочтения. Если ребенок не справляется с прочтением – значит отсутствует антиципация. Учителю необходимо регулярно проводить подобные упражнения перед чтением. Работа над антиципацией непосредственно связана с развитием речи;

– артикуляция;

– малое поле зрения. Ускорение чтения возможно при сокращении числа и длительности остановок глаз на строке;

– уровень организации внимания. Предлагается «вести работу в двух направлениях: использовать специальные упражнения, тренирующие основные свойства внимания: объем, распределение, концентрацию, устойчивость и переключение; использовать упражнения, в которых внимательность формируется как свойство личности» [5, с. 9];

– уровень развития памяти.

Таким образом, учителю или родителю при формировании навыка беглого чтения, следует соотносить достигаемые результаты с умственными способностями обучающихся. Важно осознать, что чтение – это особый навык, позволяющий качественнее воспринимать и усваивать знания.

Исходя из вышеперечисленных причин, тормозящих скорость чтения, перечислим эффективные приемы формирования беглого чтения, которые чаще всего встречаются в методике:

1. Зрительные диктанты (тексты были разработаны и внедрены в обучающий процесс профессором И.Т. Федоренко [4]).

2. Многократное чтение в разных темпах: чтение в темпе скороговорки, динамическое чтение.

3. Для развития поля зрения необходимо применять цифровые таблицы Шульце, работа с которыми выполняется 10 секунд.

4. Артикуляционная гимнастика (3-4 мин.).

5. Упражнения на внимательность «Найди и покажи». Данное упражнение развивает поле зрения. За несколько секунд ребенку предстоит показать соответствующее изображение.

Стоит отметить, что в научной литературе нет определенных авторских методик по формированию беглого чтения. В основном перечисляются традиционные задания на повышение скорости.

Методика формирования беглого чтения основывается на двух направлениях:

1) использование принципа многочтения (М.И. Оморочкова) в процессе чтения художественных произведений в младшем школьном возрасте [6];

2) использование тренировочных упражнений на развитие артикуляционного аппарата, дыхания и зрительного восприятия.

Принцип многочтения заключается в том, чтобы регулярно обращать обучающегося к перечитыванию отрывков. Это необходимо для осознания идеи произведения, а также для отработки правильного и беглого чтения.

С формированием навыков беглого чтения отрабатываются умения работать с текстом – восприятие и постижение смысла прочитанного. Осознанность зависит от возрастных особенностей детей, интереса к чтению, от жизненного опыта, запаса наблюдений.

В методике принято выделять три этапа обучения работы с текстом: до чтения произведения, в процессе и после чтения.

Цель подготовительного этапа – развитие антиципации, то есть умения предполагать содержание текста по заглавию текста. Это может быть знакомство с творчеством автора или иллюстрация, которая предшествует тексту произведения. Обучающиеся учатся высказывать свои предположения о героях, сюжете и т.п. На данном этапе уместно использовать прием «Диалог с автором» с целью дальнейшей проверки предположений. Важно учить детей, что чтение – это не только воспроизведение прочитанных букв звуками, но и общение между читателем и автором, а текст – всего лишь средство общения. Рекомендуется до чтения произведения проводить артикуляционную разминку, прочитывать отдельно слова, использовать таблицы Шульте на развитие поля зрения. Данные упражнения помогут детям ускорить темп чтения текста. В процессе первичного чтения произведения обучающиеся могут прочитать текст вслух, вполголоса, про себя. Учителю стоит обращать внимание и корректировать недочеты, чтобы дети читали не по слогам, а цельными словами.

Цель этапа работы с текстом во время чтения – формирование навыка понимания текста на уровне содержания. На данном этапе проводится словарная работа, используется прием «выборочное чтение», задаются уточняющие вопросы на понимание фрагмента произведения, проводится беседа по всему произведению, уточняются гипотезы и предположения, высказанные до работы с текстом. Для детальной работы с текстом на данном этапе уместно использовать выразительное чтение понравившегося отрывка, поиск определенного события в тексте. Все перечисленные виды деятельности с текстом способствуют формированию беглого чтения. Обучающийся не просто читает текст, а учится работать с текстом, находить отрывки, понимать прочитанное.

Работа с текстом после прочтения произведения. Цель этапа – понимание «подтекста», «загадки», которую автор скрыл между строк. Данный этап является самым сложным для детей младшего школьного возраста, так как на основе прочитанного произведения необходимо осмыслить идею содержания, выявить замысел автора. Учитель может помочь детям с помощью проблемных, наводящих вопросов выявить смысл текста. Важно учить детей читать не просто автоматически, а вникать в содержание текста.

Формировать беглое чтение у начинающих читателей стоит не навязчиво. Невозможно добиться, чтобы каждый ученик класса читал больше ста слов в минуту, так как у каждого человека индивидуальные особенности деятельности и темпа чтения. Зачастую это зависит от темперамента. Можно нарушить механизм чтения, если младшего школьника заставлять читать быстро. Это приведет к угадывающему чтению. Таким образом, учителям необходимо грамотно продумывать уроки-тренинги или пятиминутки чтения.

Приведем пример занятий по методике Ш. Ахмадуллина [1, с. 59-78].

Занятия проходят в виде игр, увлекательно, динамично и интересно. Продолжительность курса 10 дней, 2 занятия в неделю. Также предусмотрены домашние задания. Перед курсом и в конце курса у учеников проверяют технику чтения. Структура занятий включает следующие этапы работы:

1. Карточка «Таблицы Шульте». На первых занятиях это карточки 3х3, на последующих уроках уровень карточек усложняется.

2. Чтение с указкой – 1 минута.

3. Карточка «Лабиринты».

4. Чтение с указкой – 2 минуты.

5. Карточка «Струп-тесты».

6. Карточка «Таблицы Шульте».

7. Чтение с указкой – 1 минута.

8. Карточка «Аннаграммы».

9. Карточки «Рисуем двумя руками».

10. Чтение с указкой – 3 минуты.

11. Карточка «Алфавит», «Числа».

12. Чтение с указкой – 3 минуты.

13. Пересказ.

Как видим, занятия проходят в интенсивной форме обучения. У учеников не остается времени заскучать, так как виды деятельности часто меняются. Стоит обратить внимание, что упражнения направлены в основном на развитие памяти и расширение поля зрения.

Чуть ниже приводим структуру занятия Т.И. Кондраниной.

Этапы:

1. Чтение по кругу (слоги, цельные слова).

2. Работа со скороговорками.

3. Отработка логического ударения.

4. Упражнения, регулирующие темп чтения.

5. Работа с предложениями (понимание).

На занятиях проводится работа над техникой чтения, выразительностью и пониманием прочитанного.

Опираясь на существующий методический опыт обучения беглому осознанному чтению, предлагаем тренинг, включающий “пятиминутки” и полноценные занятия с применением традиционных и инновационных методов обучения [7, 8, 9]. Занятия проводятся 3 раза в неделю по 30 минут. Структура тренинга включает следующие этапы:

I. Фонетическая (артикуляционная) зарядка.

II. Упражнения на развитие поля зрения и памяти.

III. Чтение и работа с текстом.

IV. Повторное чтение текста с интонацией.

Обоснованием методики работы по формированию беглого чтения является помощь младшим школьникам в овладении оптимальной скоростью чтения, то есть чтением со скоростью разговорной речи в темпе до 170 слов в минуту. Систематические (тренинговые) занятия над правильностью речи необходимы для учеников 1-2 классов, когда стоит отработать четкую, внятную, выразительную речь. Таким образом, рекомендуется больше уделять внимание на понимание прочитанного. Весь материал подобран с учетом возрастных особенностей детей. Также рекомендуется ежедневно тренироваться по тренажерам, помогающим расширить поле зрения, развить память и внимание [2, 3].

Приведем примеры заданий по формированию беглости чтения и выявлению понимания прочитанного.

I. Фонетическая (артикуляционная) зарядка.

Повтори чистоговорку шепотом и медленно / шепотом и быстро / громко и медленно / громко и быстро:

Да-да-да – из трубы бежит вода.

Ша-ша-ша – мама моет малыша.

Ют-ют-ют – очень любим мы уют.

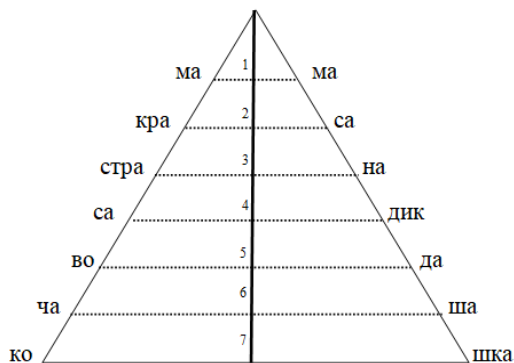
Аш-аш-аш – у Ирины карандаш.

Ща-ща-ща – мы несем домой леща.

II. Упражнения на развитие поля зрения, памяти и внимания.

– Упражнение с клиновидной таблицей.

Инструкция 1: Посмотрите в центр. Не отводите взгляд от центра. Назовите слоги, какие вы видите справа и слева. Отметьте результаты.



Дата _____

На какой строчке остановились _____

– Упражнение с изображениями.

Инструкция 2: Посмотрите внимательно на изображения. Запомните картинки (15 картинок, 10 секунд).

Учитель убирает картинки. Перечислите названия предметов, которые вы запомнили. Отметьте результаты.

Дата _____

Количество картинок _____

– Упражнение на развитие периферического поля зрения. Таблицы Шульте.

Инструкция: Посмотрите в центр квадрата. Не отводите взгляд от центра. Найдите все числа от 1 до 9. Отметьте результаты.

6	4	7
8	1	3
2	5	9

Дата _____

Время _____

III. Чтение и работа с текстом.

М. Горький

Воробьишко.

Жил-был желторотый воробей, звали его Пудик, а жил он над окошком бани, за верхним наличником, в теплом гнезде из пакли, моховинок и других мягких материалов. Летать он еще не пробовал, но уже крыльями махал и всё выглядывал из гнезда.

– Что, что? – спрашивала его воробиха-мама.

– Чем, чем? – спрашивал Пудик.

– Да не чем, а упадешь на землю, кошка – чик! и слоает! – объяснял отец, улетаая на охоту.

Так всё и шло, а крылья расти не торопились. Подул однажды ветер Пудик спрашивает:

– Что, что?

– Ветер. Дунет он на тебя – чирик! и сбросит на землю – кошке! – объяснила мать.

Пудик не верил маме; он еще не знал, что если маме не верить, это плохо кончится. Он сидел на самом краю гнезда и во всё горло распевал стихи собственного сочинения.

Пел, пел, да и вывалился из гнезда, а воробиха за ним, а кошка – рыжая, зеленые глаза – тут как тут.

Испугался Пудик, растопырил крылья, качается на сереньких ногах и чирикает:

– Честь имею, имею честь...

А воробиха отталкивает его в сторону, перья у нее дыбом встали – страшная, храбрая, клюв раскрыла – в глаз кошке целит.

Страх приподнял с земли воробьишку, он подпрыгнул, замахал крыльями – раз, раз и – на окне! Тут и мама подлетела – без хвоста, но в большой радости.

Задание: Прочитайте вслух текст и вопросы к тексту. В тексте найдите ответы на вопросы, прочитай их вслух и подчеркни цветным карандашом. Ответ на каждый вопрос подчеркни своим цветом. Учтите, что на некоторые вопросы в тексте нет ответов. Зачеркни такие вопросы.

- 1) Где жил Пудик?
- 2) Как звали маму-воробиху?
- 3) С какой целью Пудик выглядывал из гнезда?
- 4) Что делал Пудик перед тем, как выпасть из гнезда?
- 5) Что почувствовал Пудик, когда увидел кошку?
- 6) Как воробиха спасла своего птенца?

Обсуждение.

IV. Повторное чтение текста с интонацией (по ролям).

Выводы. Формирование навыка чтения – процесс сложный, складывается из двух взаимосвязанных сторон: смысловой и технической. При формировании беглости чтения у младших школьников параллельно развиваются умения восприятия и постижения смысла прочитанного. Как известно, скорость понимания заложенной информации в тексте отвечает более быстрому темпу чтения. Таким образом, чем выше беглость, тем лучше понимание прочитанного, правильность чтения. В настоящее время предлагается достаточно методов и приёмов обучения беглому осознанному чтению, поэтому учителям рекомендуется тщательно подходить к выбору программ и продумывать целенаправленную работу с текстом.

Литература:

1. Ахмадуллин Ш. Скорочтение для детей. Книга-тренинг для родителей детей 6-8, 9-12 и 13-17 лет. – Казань: ООО «Эксперт», 2017. – 192 с.
2. Грахова С.И., Пономарева Т.А. Детский фольклор как учебный материал для чтения и первичного анализа в начальных классах // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 62. – Ч.Ш. – С. 60-63.
3. Грахова С.И., Галимова А.М. Традиционные и инновационные подходы обучения пересказу школьников с общим недоразвитием речи // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 64. – Ч. 3. – С. 72-75
4. Зайцева В.Н. Резервы обучения чтению // Начальная школа №8 – М.: Молодая гвардия, 1990. – С. 52-62.
5. Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении чтению / С.Н. Костромина, Л.Г. Нагаева. – М.: Ось, 2001. – 89 с.
6. Оморокова М.И. Совершенствование чтения младших школьников: метод. пособие для учителя. – Москва: Аркти, 1997. – 154 с.
7. Салманова А.Н., Грахова С.И. Формирование беглости чтения у детей младшего школьного возраста // Вестник науки: Актуальные вопросы в науке и практике. В 4 ч. – Ч.4. – Уфа: Изд. Дендра, 2018. – С. 30-35.
8. Салманова А.Н., Грахова С.И. Упражнения для формирования беглости чтения у младших школьников // Инновации в науке и практике / Сборник статей по материалам XIV международной научно-практической конференции (18 февраля 2019 г., г. Барнаул). В 2 ч. – Ч.2. – Уфа: Изд. Дендра, 2019. – С. 215-219.
9. Салманова А.Н., Грахова С.И. Development of rapid reading skills in primary-school children // Евразийский союз ученых (ЕСУ). Ежемесячный научный журнал. – № 2 (59). – Ч.5. – М., 2019. – С. 45-47.
10. Сухомлинский В.А., Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский – М.: Просвещение, 1982. – 206 с.

Педагогика

УДК: 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Панченко Татьяна Владимировна
Мурманский арктический государственный университет (г. Мурманск)

О ДИАГНОСТИКЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ПОРТФОЛИО В ВУЗЕ

Аннотация. Статья направлена на разрешение проблемы недостаточной разработанности организационно-управленческих аспектов внедрения электронного портфолио в вузе. С позиций образовательного менеджмента уточнены понятия «веб-портфолио» и «организационно-методическое обеспечение внедрения». Раскрыты сущность принципов системности, перехода от функционирования к развитию, преемственности и интеграции деятельности, участия и ответственности, контролируемости процесса внедрения. Дано описание диагностического инструментария, позволяющего выявить и оценить необходимость и достаточность организационно-методического обеспечения внедрения электронного портфолио.

Ключевые слова: электронное портфолио, организационно-методическое обеспечение, организационно-управленческая диагностика, образовательный менеджмент, метод экспертных оценок, высшее образование.

Annotation. The article is aimed at solving the problem of insufficiently developed organizational and managerial aspects of the introduction of e-portfolio in the university. From the perspective of educational management, the concepts of «web portfolio» and «organizational and methodological support for implementation have been clarified». The essence of the principles of consistency, the transition from functioning to development, continuity and integration of activities, participation and responsibility, the controllability of the implementation process is disclosed. A description is given of diagnostic tools to identify and evaluate the need and sufficiency of organizational and methodological support for the implementation of e-portfolio.

Keywords: e-portfolio, organizational and methodological support, organizational and managerial diagnostics, educational management, expert assessment method, higher education.

Введение. Актуальность и перспективность применения электронного портфолио закреплены в документах, регламентирующих деятельность системы высшего образования в нашей стране ([2], [4], [5] и др.). Однако анализ ситуации, нормативных документов и современных исследований (Алисултанова Э.Д., Апакина Л.В., Безукладников К.Э., Бекузарова Н.В., Государев И.Б., Григорьева И.В., Дунаева Л.А., Ермолович Е.В., Иванова Л.А., Коршунова В.В., Крузе Б.А., Переверзев В.Ю., Сафонова О.П., Синельников С.А., Смолянинова О.Г. и др.) позволяет выявить проблему недостаточной разработанности управленческих аспектов его внедрения в вузе. В данном исследовании электронное портфолио (далее - веб-портфолио) представлено как элемент информационной образовательной среды вуза, являющийся одним из объектов управления инновационной подсистемы образовательной организации. С позиций образовательного менеджмента, организационно-методического обеспечения внедрения мы определяем как совокупность компонентов веб-портфолио как объекта управления, взаимосвязанных функций управления, распределенных по уровням управления образовательной организации, служащих для того, чтобы внедрение было продуктивным и эффективным, и гарантирующих выполнение требований ФГОС высшего образования в части требований к электронной информационно-образовательной среде вуза.

Рассматривания веб-портфолио как нововведение, под внедрением понимаем форму организации решения какой-либо проблемы образовательной деятельности посредством введения в педагогическую систему новшеств (нововведений), реализующую идеи проектного подхода (Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. [3]). Такую проблему для нашего исследования составляла недостаточная разработанность диагностического инструментария, позволяющего выявить и оценить необходимость и достаточность организационно-методического обеспечения внедрения веб-портфолио.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с логикой реализации управленческой диагностики (Григан А.М. [1]) и проектным подходом к внедрению новшеств, нами был разработан диагностический инструментарий, который включал диагностическую карту организационно-методического обеспечения внедрения веб-портфолио в вузе и опросный лист «Экспертная оценка продуктивности внедрения и эффективности управления внедрением веб-портфолио».

В ходе исследования решены задачи: соотнесения организационно-методического обеспечения внедрения веб-портфолио в вузе с компонентами веб-портфолио как объекта управления (нормативным, аналитико-проектировочным, ресурсным, образовательным, учебно-профессиональным и контрольно-оценочным компонентами); распределения полномочий и ответственности за наличие диагностируемых условий по уровням управления внедрением веб-портфолио как объекта управления (административному, структурному подразделению, образовательный/ реализации образовательного процесса и субъектному уровням); установления целевых аудиторий, запросы которых удовлетворяет выполнение соответствующих показателей, и уточнения предвосхищаемых результатов выполнения показателей.

При разработке диагностического инструментария были использованы методы: организационно-управленческой диагностики, экспертных оценок и педагогического проектирования. При проведении исследования был соблюден ряд принципов. Принцип системности предполагал органичное включение веб-портфолио как новшества в существующую образовательную систему вуза и обеспечивал согласованность планируемых управленческих действий, необходимых для продуктивного внедрения веб-портфолио. Механизмом реализации этого принципа выступил учет анализа ситуации внедрения, а также подход к внедрению веб-портфолио как объекту управления, в соответствии с его выявленными компонентами (нормативным, аналитико-проектировочным, ресурсным, образовательным, учебно-профессиональным и контрольно-оценочным). Принцип перехода от функционирования к развитию предполагал эффективное использование ресурсов образовательной организации. Механизмом реализации этого принципа выступило выделение двух групп организационно-методических условий внедрения: обеспечивающих условий, необходимых для запуска и функционирования веб-портфолио, и стимулирующих условий, необходимых для дальнейшего развития и внедрения веб-портфолио. Каждое условие и соответствующие ему показатели и индикаторы направлены на удовлетворение запросов целевой аудитории, охватывающей всех участников образовательного процесса как коллективных субъектов (образовательной организации, студентов, профессорско-преподавательского состава, работодателей и др.). Предвосхищаемыми результатами соблюдения совокупности организационно-методических условий являются: соблюдение законности, требований стандарта и аккредитационных требований, управляемость, согласованность действий, объективность и открытость оценивания, востребованность, удовлетворение запросов работодателей, повышение мотивационного фона студентов, сокращение временных и энергетических затрат, доступность и др. Принцип преемственности и интеграции деятельности предполагал координированное взаимодействие, в соответствии с выявленными уровнями внедрения (административным, уровнем структурного подразделения, образовательным (предметным) уровнем, субъектным уровнем) и привлечение работодателей. Механизмом реализации этого принципа выступило распределение и исключение дублирования функциональных обязанностей и делегирование полномочий. Принцип участия и ответственности предполагал необходимость участия в постановке целей, планировании, организации, руководстве и контроле хода внедрения организационно-методического обеспечения всех участников образовательного процесса, и распределение ответственности в соответствии с уровнями внедрения веб-портфолио. Принцип контролируемости подразумевал определение измеряемых показателей и индикаторов, с помощью которых будет устанавливаться соответствие организационно-методического обеспечения внедрения веб-портфолио требованиям продуктивности, специальную систему мониторинга и регулирования хода внедрения. Механизмом реализации этого принципа выступило проведение внутреннего мониторинга внедрения веб-портфолио в вузе.

При разработке опросного листа «Экспертная оценка продуктивности внедрения и эффективности управления внедрением веб-портфолио» (таблица 1) оцениваемые по 11-балльной шкале 16 утверждений были соотнесены с компонентами веб-портфолио как объекта управления. Для удобства обработки данных были введены условные обозначения после номера утверждения: Н - нормативный компонент, АП - аналитико-проектировочный компонент, Р - ресурсный компонент, О/ УП - образовательный/ учебно-

профессиональный компоненты, КО - контрольно-оценочный компонент. Шкала оценивания - 11-балльная: 0 - показатель не наблюдается, 1- минимум, а 10 - максимум.

Таблица 1

Опросный лист «Экспертная оценка продуктивности внедрения и эффективности управления внедрением веб-портфолио»

Показатели	Оценки по шкале										
1 (Н). Сотрудники ознакомлены с функциональными обязанностями, указанными в «Положении о портфолио»	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2 (Н). Проведена ревизия/ пересмотр документации, сопровождающей внедрение веб-портфолио	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3 (АП). Реализуется координация деятельности по внедрению веб-портфолио	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4 (АП). Соблюден баланс между полезностью веб-портфолио и затратами структурного подразделения	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5 (Р). Наличие у сотрудников необходимого количества времени для реализации определенных «Положением о портфолио» функций по внедрению веб-портфолио	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6 (Р). Организована специальная подготовка/ повышение квалификации кадров, которые должны выполнять функции по внедрению веб-портфолио	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7 (Р). Психологическая готовность к внедрению веб-портфолио в вузе	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8 (Р). Материально-техническая обеспеченность внедрения веб-портфолио	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9 (Р). Управление внедрением веб-портфолио способствует рациональному сокращению временных, психологических и энергетических затрат сотрудников	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10 (Р). Имеется стимулирование сотрудников, для повышения продуктивности внедрения веб-портфолио	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11 (Р, О/ УП). Методическая/ дидактическая обеспеченность внедрения веб-портфолио	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12 (КО). Рекламирование, пропаганда веб-портфолио	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13 (КО). Потенциальная продуктивность внедрения веб-портфолио	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14 (КО). Наличие анализа деятельности/отчетности о внедрении веб-портфолио	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15 (КО). Причины, которые, по мнению эксперта, снижают продуктивность внедрения веб-портфолио (свободный ответ)											
16 (КО). Условия, которые, по мнению эксперта, могут способствовать повышению продуктивности внедрения веб-портфолио (свободный ответ)											

При разработке диагностической карты организационно-методического обеспечения внедрения веб-портфолио в вузе (таблица 2), условия внедрения разделены на две группы и введена двоичная нумерация, первая цифра которой указывает на соответствующую группу: 1 - обеспечивающие условия и 2 - стимулирующие условия. Каждому условию соответствуют конкретные показатели, которые характеризуют качественную степень его выполнения. Эти показатели уточнены индикаторами, которые имеют количественное (балловое) выражение. Наличие индикатора оценивается одним баллом, при этом баллы по каждому индикатору/ показателю и условию суммируются.

Диагностическая карта организационно-методического обеспечения внедрения веб-портфолио в вузе

Показатели	Индикаторы показателей, их балловое выражение	
1. Организационно-методические обеспечивающие условия внедрения веб-портфолио		
<i>1.1. Условие регламентации деятельности по созданию веб-портфолио</i>		
1.1.1 Наличие локального нормативного документа, регламентирующего внедрение веб-портфолио в вузе	0	Документ отсутствует
	1	Наличие документа, регламентирующего деятельность по внедрению веб-портфолио и устанавливающего функциональные обязанности сторон
	1	Все внутренние локальные акты ОО переработаны в соответствии с требованием веб-портфолио
	1	Веб-портфолио включено в программы ГИА
	1	Веб-портфолио как инструмент оценивания закреплено в Уставе ОО
1.1.2 Наличие сопутствующих документов	0	Документы отсутствуют
	1	Оформлены заявления студентов, согласие на обработку ПДН
1.3 Регламентация структуры веб-портфолио в соответствии с требованиями ФГОС высшего образования	0	Регламентация отсутствует
	1	Структура регламентирована
	1	Структура регламентирована и соотнесена с требованиями ФГОС высшего образования (видами деятельности, компетенциями)
	1	Структура веб-портфолио разработана при участии работодателей
1.1.4 Наличие четких критериев оценивания веб-портфолио	0	Критерии отсутствуют
	1	Критерии сформулированы
	1	Критерии сформулированы и соотнесены с рейтинговой системой
	1	Критерии разработаны при участии работодателей
1.1.5 Наличие веб-портфолио в электронной информационной образовательной среде вуза	0	Отсутствуют
	1	Частично имеются в наличии
	1	Количество веб-портфолио соответствует количеству обучающихся
<i>1.2. Условие наличия программно-технической базы</i>		
1.2.1 Наличие интернет-платформы для размещения веб-портфолио (интеграция в электронную информационную образовательную среду вуза)	0	Единая интернет-платформа отсутствует
	1	Интернет-платформа размещена на стороннем сайте
	1	Собственная Интернет-платформа (на сайте вуза)
1.2.2 Удобство администрирования базы данных веб-портфолио	0	Отсутствие возможностей администрирования
	1	Ограниченные возможности администрирования базы данных
	1	Оптимальные возможности администрирования базы данных
1.2.3 Осуществление технической поддержки	0	Отсутствует
	1	Имеется
1.2.4 Предоставление обучающимся и ППС оборудованных мест для работы с веб-портфолио	0	Отсутствует
	1	Имеется, но ограничено во временном и количественном отношении
	1	Соответствует реальным потребностям/ запросам ППС и студентов
<i>1.3. Условие введения фильтров подлинности данных и документов, размещаемых в веб-портфолио</i>		
1.3.1 Проверка подлинности инициативных данных	0	Отсутствует
	1	Проводится эпизодически, по запросу
	1	Достоверность данных проверяется с привлечением органов студенческого самоуправления
	1	Достоверность проверяется специально созданной службой
1.3.2 Проверка подлинности неинициативных данных	0	Отсутствует
	1	Проводится
2. Организационно-методические стимулирующие условия внедрения веб-портфолио		
<i>2.1. Условие наличия взаимодействия в информационной образовательной среде вуза средствами веб-портфолио</i>		
2.1.1 Организация взаимодействия в информационной образовательной среде вуза средствами веб-	0	Отсутствует
	1	Организовано внутреннее взаимодействие с применением веб-портфолио

портфолио	1	Организовано взаимодействие с внешней средой с применением веб-портфолио
	1	Организовано взаимодействие с работодателями, базами практик с применением веб-портфолио
2.1.2 Стимулирование взаимодействия в ИОС вуза средствами веб-портфолио	0	Стимулирование взаимодействия отсутствует
	1	Эпизодическое стимулирование взаимодействия
	1	Плановое стимулирование взаимодействия, реализуемое на уровне структурных подразделений
	1	Организован дистанционный доступ работодателей к элементу информационной образовательной среды вуза, содержащей банк веб-портфолио обучающихся (будущих выпускников)
<i>2.2. Условие введения индексно-рейтинговой системы (ИРС) оценивания веб-портфолио</i>		
2.2.1 Наличие механизмов соотнесения количественных и ранговых шкал (БРС) и качественных шкал оценивания по видам деятельности	0	ИРС оценивания веб-портфолио отсутствует
	1	ИРС оценивания веб-портфолио введена в вузе
	1	База веб-портфолио, представленная в ИРС, отвечает требованию валидности
	1	База веб-портфолио, представленная в ИРС, является объектно-ориентированной
	1	База веб-портфолио, представленная в ИРС, является унифицированной для определенного коэффициента деятельности
	1	Веб-портфолио студентов полностью интегрированы в ИРС вуза
<i>2.3. Условие методического сопровождения и дидактического обеспечения внедрения веб-портфолио</i>		
2.3.1 Введение учебной дисциплины «Технология создания портфолио»	0	Отсутствует
	1	Включена в РУП, имеется РПД
	1	Учебные часы соответствуют реальным потребностям студентов, ведущего дисциплину преподавателя
	1	Наличие учебных часов на проведение зачета, защиты веб-портфолио
	1	Наличие регламентированного индивидуальным планом работы преподавателя времени на дистанционное взаимодействие со студентами
2.3.2 Наличие учебно-методического пособия/методических рекомендаций для студентов	0	Отсутствует
	1	Имеется
2.3.3 Подготовка кадров для внедрения веб-портфолио	0	Отсутствует
	1	Самообразование
	1	Проведены практикумы, консультации
	1	Проведены курсы повышения квалификации
2.3.4 Стимулирование систематической работы обучающихся с веб-портфолио	0	Отсутствует, ограничивается зачетом
	1	Эпизодическое стимулирование
	1	Разработана система мероприятий и направлений деятельности, стимулирующих применение веб-портфолио
	1	Система мероприятий и направлений деятельности разработана при участии баз прохождения практик
	1	Система мероприятий и направлений деятельности разработана при участии работодателей
<i>2.4. Условие востребованности веб-портфолио при трудоустройстве выпускников</i>		
2.4.1 Веб-портфолио выпускника востребовано при трудоустройстве в образовательную организацию	0	Не востребовано
	1	Востребовано при трудоустройстве выпускников

Максимальная сумма баллов по совокупности организационно-методических условий внедрения веб-портфолио в вузе - 48, при этом максимум баллов по двум группам условий (обеспечивающие/стимулирующие) одинаков: по 24 балла. Для оценивания уровней наличия условий по их совокупности и по двум выделенным группам (обеспечивающие и стимулирующие условия), разработана шкала оценивания. В процентном отношении данная шкала предполагает: 0-33% (неудовлетворительный уровень), 34-66% (минимальный уровень) и 67-100% (достаточный уровень).

Шкала оценивания наличия организационно-методических условий внедрения веб-портфолио в вузе (в баллах)

Наименование уровня	Совокупность организационно-методических условий внедрения веб-портфолио в вузе (максимум - 48)	Отдельные группы условий (обеспечивающих/стимулирующих) (максимум - 24)
Неудовлетворительный	0-16	0-8
Минимальный	17-32	9-16
Достаточный	33-48	17-24

Ранжирование баллов по совокупности организационно-методических условий внедрения веб-портфолио в вузе выглядит следующим образом: 13 баллов - условие регламентация деятельности по созданию веб-портфолио (1.1). 12 баллов - условие методического сопровождения и дидактического обеспечения внедрения веб-портфолио (2.3). 7 баллов - условие наличия программно-технической базы (1.2). 6 баллов - условие наличия взаимодействия в информационной образовательной среде вуза средствами веб-портфолио (2.1). 5 баллов - условие введения индексно-рейтинговой системы (ИРС) оценивания веб-портфолио (2.2). 4 балла - условие введения фильтров достоверности данных и документов, размещаемых в веб-портфолио (1.3). 1 балл - условие востребованности веб-портфолио при трудоустройстве выпускников (2.4).

Выводы. Сопоставительный анализ нормативных документов и научной литературы не позволил обнаружить работ, посвященных управленческим аспектам электронного портфолио, с позиций менеджмента и управления в системе высшего образования. Реализовать оценивание организационно-методического обеспечения внедрения представляется возможным с помощью разработанного организационно-диагностического инструментария. Проведенное исследование дало возможность выявить иерархию распределенных полномочий и ответственности за наличие организационно-методического обеспечения по уровням управления внедрения веб-портфолио: наличие обеспечивающих условий требует принятия управленческих решений, главным образом, на административном уровне, затем - на уровне структурного подразделения, и в малой степени - на образовательном уровне/ уровне реализации образовательного процесса; при соблюдении стимулирующих условий полномочия и ответственность распределены практически равномерно между уровнем структурного подразделения, образовательным и административным уровнями; предполагаемого значимого влияния субъектного уровня на внедрение веб-портфолио в вузе не выявлено.

Литература:

1. Григан А.М. Управленческая диагностика: теория и практика / А.М. Григан. - Ростов н/Д: Изд-во РСЭИ, 2009. - 282 с.
2. Концепция развития единой информационной образовательной среды в Российской Федерации [Электронный ресурс]. - URL: https://minobr.gov-murman.ru/files/eios_conception.pdf, свободный. - (Дата обращения: 04.02.2020).
3. Лазарев В.С. Педагогическая инноватика / В.С. Лазарев, Б.П. Мартиросян. - М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2006. - 360 с.
4. Письмо Министерства образования и науки РФ от 20 августа 2014 г. № АК-2612/05 «О федеральных государственных образовательных стандартах» [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70631470/>, свободный. - (Дата обращения: 04.02.2020).
5. Постановление Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. N 313 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Информационное общество (2011 - 2020 годы)» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. - URL: <http://base.garant.ru/70644220/#ixzz4vYgJwcc>, свободный. - (Дата обращения: 04.02.2020).
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. - URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174, свободный. - (Дата обращения: 04.02.2020).

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Нина Сергеевна

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

доктор педагогических наук, профессор Петров Алексей Юрьевич

Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород);

член Союза Художников России, доцент Абдуллина Марина Александровна

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

РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ТЕОРИИ И МЕТОДИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу проблемы развития креативности творческой личности обучающегося в образовательном процессе колледжа, способствующая общехудожественной направленности воспитательного воздействия на личность обучающегося, стимулирования его познавательной активности, формирования творческих способностей. Основными методами исследования являются анализ научно-педагогической и методической литературы, посвященной проблеме развития креативности личности обучающегося профессиональной образовательной организации. Цель исследования - проанализировать проблему развития креативности личности обучающегося в системе среднего профессионального образования. Авторами проведено исследование понятийного аппарата креативности; разработан и предложен авторский взгляд на проблему развития креативности личности обучающегося. Особо выделено, что творческая личность, обладающая дивергентным типом мышления, всегда предлагает нестандартные решения проблем, и обучающийся, владеющий дивергентным мышлением способен мыслить новаторски и смотреть на обыденные вещи исходя из собственной точки зрения, отказавшись от стереотипов. Делается вывод о необходимости развития креативности или дивергентного мышления у обучающихся в системе среднего-профессионального образования.

Ключевые слова: креативность; креативная личность; творческая личность; обучающиеся; развитие; творческие способности.

Annotation. The article is devoted to problems of development of creativity, creative personality of a student in the educational process of the College, contributing orientation of educational influence on the individual learner, stimulate cognitive activity, formation of creative abilities. The main research methods are the analysis of scientific, pedagogical and methodological literature devoted to the problem of developing the creativity of a student's personality in a professional educational organization. The purpose of the study is to analyze the problem of developing the creativity of a student's personality in the system of secondary professional education.

The authors conducted a study of the conceptual apparatus of creativity; developed and proposed the author's view on the problem of developing the creativity of the student's personality. It is emphasized that a creative person who has a divergent type of thinking always offers non-standard solutions to problems, and a student who has divergent thinking is able to think innovatively and look at everyday things from his own point of view, abandoning stereotypes. The conclusion is made about the need to develop creativity or divergent thinking among students in the system of secondary vocational education.

Keywords: creativity; creative personality; creative personality; students; development; creativity.

Введение. Актуальность темы исследования заключается в том, что в основе творческой личности всегда лежит креативность, которая выражена в особой жизненной позиции обучающегося, в своеобразном отношении к миру, к смыслу осуществляемой деятельности, постоянной направленности на творческое действие в жизни. Целью данного исследования является анализ проблемы развития креативности личности обучающегося в системе среднего профессионального образования, которая выдвигает задачу раскрытия сущности поставленной проблемы развития креативности личности обучающегося в профессиональной образовательной организации.

Изложение основного материала статьи. В современной науке созданы определенные предпосылки для решения проблемы развития креативного потенциала обучающихся, но анализ научных рекомендаций, которыми в основном пользуются педагоги профессиональных образовательных учреждений, показал, что они не способствуют в полной мере развитию творческой активности обучающихся профессиональной школы. На сегодняшний день понятие «креативность» встречается довольно часто и является новым «заветным словом эпохи», каковым в XVIII и XIX вв. был «прогресс», в XX в. «творчество» [11].

Дж. Гилфорд в 1950 г. ввел понятие «креативность», обозначающее творческие способности и возможности личности творить, создавать и привносить что-то новое в мир. Определение «креативность» имеет английское происхождение слов «creativity» и «create», что в переводе означает «творчество» и «креативность».

В последние годы определение «креативность» получило широкое распространение, следовательно, поэтому для раскрытия определения необходимо лучше разобраться в понятиях «личность», «способности», «творчество» и «творческая личность».

Личность – это, прежде всего, результат процесса воспитания и самовоспитания. Другими словами, под личностью стоит понимать обучающегося, у которого есть совокупность знаний в различных отраслях деятельности, опыта общения с социумом и выработанных привычек, предпочтений [8]. С.И. Ожегов определение «способность» толкует как одаренность и талантливость, но считать, что способности у каждого обучающегося являются врожденными – ошибка, поскольку под способностями стоит понимать задатки, лежащие в основе развития способностей, которые на протяжении всей жизнедеятельности обучающегося формируются и совершенствуются.

Некоторые исследователи ошибочно полагают, что понятия «креативность» и «творчество» тождественно равны, но это не так. Под творчеством принято считать незапрограммированный и непредсказуемый, внезапный процесс, сопровождаемый созданием нового по определенному замыслу культурных и материальных ценностей, руководствующийся вдохновением и способностями личности.

Также понятие «творчество» можно дополнить мнением кандидата педагогических наук Г.К. Селевко, который считал, что данное понятие может быть выражено как в появлении абсолютно новаторского, не возникающего раньше объекта, так и в открытии чего-то совершенно нового для определенной области, данного времени и для самого субъекта.

Английский психолог Г. Уоллесс в 1926 г. в книге «Искусство мыслить» выделил четыре этапа творчества: подготовка (творческая личность формирует задачи и продумывает их решение); инкубация (созревание идеи, отвлечение от задачи и переключение на другой предмет); инсайт (внезапное озарение); проверка эффективности данного решения. Если придуманное решение на практике оказывается неверным, то первый и второй этап может повториться заново с новой недостающей информацией. Также А.Н. Леонтьев подчеркивал важность и необходимость последнего этапа.

В интересной для обучающихся форме педагог должен стремиться увидеть и развить их творческий потенциал. Под творческим потенциалом следует понимать совокупность у обучающегося имеющихся средств и возможностей в области творчества [10]. Отечественный психолог Л.С. Выготский полагал, что в жизни обучающегося всегда и везде присутствует творчество, выходящее за рамки рутины. Что-то новое и необычное, по мнению автора, признано считать происхождением творческого процесса обучающегося.

В зарубежной литературе существует большое количество противоречивых определений понятий «креативность». Так Э. Маккеллар считал, что креативность должна представлять собой совокупность восприятия, осуществляемого новым способом; Л. Кьюби полагал, что это способность находить новые связи; Г. Лассуэля утверждал, что креативность – это предрасположение совершать и узнавать новшества, а Ф. Тейлор настаивал на трансформации опыта в новую организацию [4].

Американский психолог-исследователь Э. Торренс имел другую точку зрения и полагал, что креативность – это особая чувствительность обучающегося к трудностям, к дисгармонии элементов, дефициту и пробелам знания, при которых обучающийся старается найти нестандартное решение, предлагая свои варианты и гипотезы о способах решения проблемы, обосновывая и модифицируя их. Дж. Гилфорд характеризует креативность как личностный феномен, зависящий от ряда интеллектуальных факторов и способностей к дивергентному мышлению.

Также, по мнению Дж. Гилфорда креативность можно охарактеризовать как личностный феномен, зависящий от ряда интеллектуальных факторов и способностей к дивергентному мышлению.

Творческая личность характеризуется такими качествами, как нравственность, эмоции, задатки способностей и таланта. В теории существует две основные точки зрения на творческую личность [3].

Первая точка зрения, что креативность, а именно творческая способность, есть у каждой личности и она неделима от обучающегося точно также как разговор, чувства и мысли. При этом результат должен быть в первую очередь нестандартным, новаторским и значимым для создателя. Реализация творческого потенциала у личности вне зависимости от масштабов делает обучающегося психически нормальным, но если личность лишит такой возможности, то это приведет обучающегося к невротическому состоянию. Некоторые психоневрологи утверждают, что вылечить всевозможные неврозы в области психотерапии можно путем пробуждения у обучающегося творческих стремлений. Примером этого может быть автобиографическая повесть М.М. Зощенко, в которой он повествовал о том, что вылечился от депрессии, благодаря творчеству.

Вторая точка зрения базируется на том, что внимание не любого обучающегося можно обратить на ценность нового результата, поскольку результат вне зависимости от масштаба должен быть общезначимым. Творческая личность видит в творчестве главную цель и смысл своего существования, поэтому характерной чертой творца является сильная и устойчивая потребность в творчестве [7].

Обобщая опыт своих коллег, Ф. Баррон и Д. Харрингтон провели свое исследование в области креативности и пришли к следующим выводам:

- отличительной чертой креативности является способность реагирования на необходимые новые подходы и новые продукты.

- у процесса креативности, личности и продукта есть определенные свойства, характеризующиеся оригинальностью, состоятельностью, валидностью и адекватностью задачи.

- от мотивации и от творческой личности зависит появление нового продукта творчества.

- продукты креативности могут быть совершенно разными по своей природе: написание поэмы, открытие нового химического элемента, новаторское видение решения проблемы в математической области, создание нового музыкального произведения [6].

Э.П. Торренс считал, что личность может быть креативной только при условии у нее наличия оригинального мышления в нестандартных ситуациях, быстроты мысли, владения новаторским видением к решению различных дилемм, способности создавать большое количество идей в определенной деятельности за определенное количество времени.

Различные исследования и тестирования, проводимые в данной области, привели ученых к мнению, что творческая фантазия, подразумеваемая собой синтез воображения и эмпатии, является фундаментом для психологической основы креативных способностей [8]. Одной из важнейших черт творческой личности является потребность в творчестве, а именно в творческой фантазии. Еще К.Г. Паустовский писал о том, что воображение не стоит избегать, преследовать, одергивать и стесняться «как бедного родственника», поскольку воображение это «тот нищий, что прячет несметные сокровища Голконды».

Большое количество исследователей «познавательного» направления задумывались над тем, каким образом креативность, интеллект, когнитивные способности и реальные достижения связаны друг с другом. Первыми представителями «познавательного» направления стали американские психологи Дж. Гилфорд и Э. Торренс. В своих работах они повествовали о влиянии интеллектуальных и познавательных характеристик на способности создания новаторских идей.

После того как работы профессора Дж. Гилфорда были опубликованы и вышли в свет «концепция креативности как универсальной познавательной творческой способности» стала особенно популярна. В ее основе лежит кубообразная модель структуры интеллекта, созданная психологом в результате обобщения и систематизации результатов своих исследований в данной области. Трехмерная модель Дж. Гилфорда имеет

форму куба и содержит в себе 120 ячеек – факторов интеллекта, представляющие собой три блока структурированных способностей, в основе которых лежат три измерения.

Дж. Гилфорд после выхода кубообразной модели интеллекта дорабатывал свою теорию еще продолжительное время, таким образом, что в последней предлагаемой модели было уже 150 таких факторов.

Преимущество модели в том, что она тщательно проработана и дает возможность многим психологам брать ее за основу для психолого-педагогических моделей диагностики одаренности, но главным ее достоинством является деление человеческого мышления на конвергентное (логическое) и дивергентное (творческое).

Дж. Гилфорд в 60-е годы XX века написал книгу «Природа человеческого интеллекта», в которой описал характеристики мышления. Сравнив, два типа мышления он пришел к выводу, что конвергенция и дивергенция отличаются между собой.

Ученый полагал, что конвергентное мышление – это логическое однонаправленное мышление, требующее от человека четкий ответ, связанный с решением задач. Другими словами, это способность интеллекта обучающегося выдавать определенное количество решений на основе однозначных данных.

Дж. Гилфорд рассматривал дивергентное мышление как тип мышления, выраженный в поиске большого количества ответов в различных направлениях для решения проблем в какой-либо сфере деятельности.

По мнению профессора, базисной основой креативности являются умственные операции личности, присущие которым дивергентное мышление, допускающее модифицирование различных путей решения проблем, приводящих к внезапным выводам и результат. Иначе говоря, американский психолог считал, что в основе основ креативности лежит дивергенция, характеризующаяся творческими способностями.

Дж. Гилфорд полагал, что личность может быть успешна в творческой активности только в том случае, если у нее присутствует большой объем знания, зависящий в первую очередь от IQ интеллекта. Существует предположение, что именно IQ человека может предопределить «верхний предел» успешности решения задач на дивергентное мышление [1].

Американский ученый выступил инициатором разработки системы психологических тестов для изучения продуктивного мышления и творческих способностей человека, собрав в едино результаты полученных многочисленных исследований, он со своими сотрудниками составил специальные тесты на наличие у обучающегося дивергентной продуктивности. В тесте Дж. Гилфорда существует 14 субтестов, включающиеся в себя 10 субтестов на вербальную креативность и 4 на невербальную. Данные задания в тестах разрабатывались не только для обучающихся профессиональной школы, но и для совсем взрослых слушателей.

На сегодняшний день тест на креативность Дж. Гилфорда является одним из самых известных и популярных психолого-педагогических тестов, использующихся в самых различных сферах деятельности обучающихся. Известность тестов заинтересовала и наших педагогов. Так в период с 1986 по 1990 год Е.С. Михайлова представила адаптированный русскоязычный вариант методики, базирующийся на результатах французской адаптации, обобщенных в руководстве Парижского центра прикладной психологии 1977 г. В соответствии со спецификой отечественных социокультурных условий в адаптацию были внесены некоторые коррективы, которых невозможно было избежать.

На наш взгляд, тест Дж. Гилфорда «Социальный интеллект» учит обучающихся не только понимать чувства и эмоции другого обучающегося на вербальное и невербальном уровне, но и позволяет развивать у обучающихся креативное мышление и фантазию, поскольку для выполнения заданий теста обучающемуся необходимо использовать фантазию. Например, пофантазировать как тот или иной герой повел бы себя в ситуации или чтобы он сказал.

Американский психолог Э. Торренс развил идеи Дж. Гилфорда в своих исследованиях и разработал свои тесты в ходе учебно-методической работы по развитию творческих способностей обучающихся. Э. Торренс полагал, что творческий акт должен проходить по алгоритму: восприятие проблемы, поиск решения, возникновение и формулировку гипотез, проверку гипотез, их модификацию и нахождение результата. Э. Торренс считал, что идеальным тестом можно считать только тот, который отражает протекающие все вышеуказанные операции, но несмотря на это психолог в своих тестах ограничился адаптацией и модификацией методик, предложенных группой Дж. Гилфорда.

Тесты Э. Торренса были предназначены для широкой возрастной аудитории. В основе этого теста лежит способность к дивергентному мышлению Дж. Гилфорда, к преобразованиям и ассоциированию, а также к созданию и разработке новых идей. Двенадцать тестов творческой продуктивности Э. Торренса разделены на три группы: вербальные (вербальное творческое мышление), изобразительные (образное творческое мышление) и звуковые батареи (словесно-звуковое творческое мышление).

Тест на развитие креативности Э. Торренса известен по всему миру, поэтому в последнее время появилось большое количество адаптированных версий для России. Рассмотрим адаптированную русскоязычную версию кандидата педагогических наук Е. Туник, которая внесла свои коррективы и объединила тесты Дж. Гилфорда и Э.П. Торренса. Тестирование обучающихся было направлено на исследование факторов: беглость, гибкость, оригинальность и точность, подразумевающие собой стройность и логичность творческого мышления, а также выбор адекватного решения, которое соответствовало бы поставленной цели, а процесс прохождения задания должен длиться около 40 минут [10].

Выводы. Таким образом, по итогам проведенного исследования были сделаны следующие выводы. Во-первых, креативность, творчество и продуктивное воображение оценивается в первую очередь как итоговый продукт, а не сам акт творчества, что приводит к использованию на занятиях обучающимся конвергентного (нетворческого) мышления, активизирующегося в процессе решения заданий с одним правильным ответом.

Во-вторых, успех обучающегося в решении различных жизненных задач связан напрямую с его особенностями мышления. Обучающийся, обладающий дивергентным мышлением – это креативный человек, который может сходу придумать большое количество решений проблемы, а для личности с конвергентным мышлением характерно прямолинейные действия и логические умозаключения.

Исследование понятийного аппарата креативности позволило сделать следующие умозаключения: креативность подразумевает процесс креативной личности, преследующий прагматические цели, выраженные четким задуманным планом, состоящим из идеи чего-либо, технологии и назначения. Из этого следует, что креативность – это, прежде всего, одаренность, восприимчивость к новым идеям, умение решать задачи неординарным способом.

Особо выделено, что творческая личность, обладающая дивергентным типом мышления, всегда предлагает нестандартные решения проблем, что приводит иногда к порой неожиданным выводам и результатам, и обучающийся, владеющий дивергентным мышлением способен мыслить новаторски и смотреть на обыденные вещи исходя из собственной точки зрения, отказавшись от стереотипов.

Таким образом, мы пришли к выводу, что способность, прежде всего, дивергентного, а потом уже и конвергентного мышления нужно воспринимать также как тестовый интеллект, измеряемый высокоскоростными тестами IQ [2].

Так как базой научного исследования рассматриваемой проблемы явился факультет профессионального технологического образования Нижегородского института развития образования, Нижегородский государственный педагогический университет и Городецкий Губернский колледж, то обсуждение материалов проводилось на конференции факультета профессионального технологического образования и кафедре декоративно-прикладного искусства и дизайна ФГБОУ ВО «НГПУ им. К. Минина (Мининский университет)».

В заключении данного исследования следует вывод, что система образования ущемляет творческое мышление обучающимися различными тестами для определения уровня интеллекта, задействуя линейное, то есть конвергентное мышление, так как во время процесса выполнения заданий на занятиях обучающийся отбирает только ту информацию, которая была ранее ему известна и подтверждена, а факты, опровергающие эту информацию, не принимаются к сведению и даже не пытаются разобраться и найти в них что-то новое. Вне зависимости от своего характера обучающийся может быть творческим при условии, что личность не рождается сразу креативной, а становится таковой со временем, развивая свой талант на протяжении всей жизни.

Исследование показало, что социальный интеллект – это система интеллектуальных способностей обучающегося, независимых от фактора общего интеллекта и связанных, прежде всего, с познанием поведенческой информации. Социальный интеллект находится в зависимости со способностями обучающегося высказывать быстрые суждения об обучающемся, прогнозируя наиболее вероятные реакции обучающегося, таким образом, это особый «социальный дар», являющийся частью социального приспособления.

Литература:

1. Белоцерковец, Н.И., Чупаха, И.В. Развитие дивергентного мышления школьников: история, проблема, поиск решений // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2. С. 177-179.
2. Гришина, А.В. Анализ индивидуально-личностных факторов игровой компьютерной зависимости / А.В. Гришина, Е.Н. Волкова // Вестник Мининского университета. 2019. Том 7. № 4 [Электронный ресурс]. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1043/758>. (Дата обращения: 09.02.2019).
3. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей: учеб. пособие для бакалавриата, специалитета и магистратуры. М.: Юрайт, 2019. 350 с.
4. Захарова, О.Г. Определение понятия «креативность» в научной литературе // Аспекты и тенденции педагогической науки. 2017. №2 (8). С. 15-17.
5. Лески, К. Креативные шторм: позволь себе создать шедевр: нестандартный подход для успешного решения любых задач. М.: Эксмо, 2018. 249 с.
6. Немов, Р.С. Общая психология Т. 2. Книга 3. Воображение и мышление: учебник и практикум для СПО. 6-е изд., пер. и доп. М.: Юрайт, 2019. 224 с.
7. Поташев, М.О. Путь решения. М.: Аст, 2016. 210 с.
8. Петрова, Н.С., Петров, Ю.Н., Петров, А.Ю. Этапы формирования многоуровневой и ранней профориентационной деятельности в условиях // Проблемы современного педагогического образования. Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2019. С. 235-239.
9. Стернберг, Р. Интеллект успеха. Минск.: Попурри, 2015. 343 с.
10. Цзян, Ш., Уколова, Л.И. Факторы развития творческой личности // Образование и наука в современных условиях. 2016. С. 137-139.
11. Шишкина, Л.И. Креативность и творчество: соотношение понятий // Управленческое консультирование. 2015. №4 (76). С. 176-182.

Педагогика

УДК 371.1

кандидат педагогических наук, доцент Петрунина Марина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА: РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ДРАМАТИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы эстетического воспитания младшего школьника средствами драматизации. Автор говорит о необходимости поиска путей и средств эстетического воспитания младшего школьника в условиях реализации идей драматизации как возможности более эффективного приобретения опыта взаимодействия в эстетически ориентированном ключе.

Важно учитывать, что именно в младшем школьном возрасте чувство красоты природы, окружающих людей, вещей создает в ребенке особые эмоционально-психические состояния. Объясняется, что педагог должен уметь примерять на себя такие роли, чтобы сделать свои занятия интересными и востребованными, тем самым помогая эстетическому воспитанию младшего школьника.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, драматизация, программно-методическое обеспечение, роли педагога в условиях использования идей драматизации.

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of aesthetic education of primary school children by means of dramatization. The author speaks of the need to find ways and means of aesthetic education of younger schoolboys in the conditions of realization of ideas of dramatization as a more efficient purchasing experience in aesthetically oriented way.

It is important to take into account that it is at the primary school age that a sense of the beauty of nature, surrounding people, and things creates special emotional and mental States in a child. It is explained that the teacher should be able to try on such roles in order to make their classes interesting and in demand, thereby helping the aesthetic education of the younger student.

Keywords: aesthetic education, dramatization, software and methodological support, the role of the teacher in the conditions of using the ideas of dramatization.

Введение. Направленность современного образования на гуманизацию воспитательного процесса и формирование у ребёнка осознания того, что он является неотъемлемой частью окружающего мира (природы, культуры, истории), не в полной мере решает такую важную цель воспитания, которая определяет приобщение ребёнка к общечеловеческим, духовным ценностям и присвоение их.

В государственных нормативно-правовых актах, отражающих перспективы воспитания, а также Законе Российской Федерации «Об образовании», «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» обоснованно подчеркивается необходимость воспитания такого подрастающего поколения, которое обладает способностями жить в эстетической гармонии с миром. Важно и другое (для младшего школьника в том числе): понимать ценности окружающего мира, осознавать значимость эстетического развития человека как наивысшей ценности.

Изложение основного материала статьи. В содержании эстетического воспитания на первое место, на что указывают не только нормативные документы, но и исследования ученых, выходят проблемы формирования у детей ценностного отношения к окружающему миру, приобщения их к эстетическим ценностям, что, в конечном итоге, способствует созданию условий для творческого саморазвития ребенка. Особенно значимы при определении сути «эстетического» философские взгляды А.Ф. Лосева, а исследования М.М. Бахтина о феномене «эстетического» позволяют осмыслить парадигму «Я – Другой». В то же время эстетическое по своей сути социально, так как отражает так называемый «сущностный характер бытия» (В.И. Попова, С.В. Сальцева) [5]. Указанная проблема достаточно широко разработана в трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов (Б.Т. Лихачев, А.С. Макаренко, В.Н. Шацкая, Д.Б. Кабалевский, Б.М. Неменский).

При этом особую значимость приобретает собственно эстетическая деятельность обучающегося (М.А. Петрунина), которая представляет собой процесс развития эстетической направленности личности, отражающей важность как эстетической гармонии с миром, так и понимание ценностей и смыслов жизни на основе знаний законов красоты [4]. Основы художественно-эстетического освоения мира представлены в работах Ждановой С.Н., проблемы приобретения и сохранения духовно-нравственного опыта ребенка исследованы Т.Г. Русаковой [6].

Можно констатировать и другое: в настоящее время наблюдается активный поиск и разработка новых педагогических технологий, обеспечивающих оптимальные пути гармонизации личности с окружающим миром. Однако следует заметить, что проблема эстетического воспитания младшего школьника требует особого внимания в сложившейся (зачастую кризисной и для других возрастных групп обучающихся) социокультурной ситуации.

Заявленная проблема касается, прежде всего, подготовки студента (будущего педагога), который в современных условиях должен находить оптимальные пути и средства эстетического воспитания младшего школьника, в условиях реализации идей драматизации в том числе (как возможности более эффективного приобретения опыта взаимодействия (в нашем случае педагога и школьника) в эстетически ориентированном ключе.

Идеи драматизации (Я.А. Коменский, К. Орф), пути и средства использования сюжетно-ролевых игр (О.С. Задорина), определение ролей педагога в урочной и внеурочной деятельности, представлены в работах Л.В. Байбородовой, легли в основу программно-методического обеспечения реализации идей драматизации [1].

Программно-методическое обеспечение решения заявленной проблемы состоит, прежде всего, в определении направлений деятельности будущего педагога по эстетическому воспитанию младшего школьника:

1. Осмысление сути эстетического воспитания младшего школьника средствами драматизации.
2. Анализ педагогического опыта эстетического воспитания младшего школьника средствами драматизации.
3. Создание ситуаций (проигрывание ситуаций), атмосферы взаимопонимания и доверительности педагогов и обучающихся.
4. Развитие эстетической культуры студента в целях понимания ценностей и смыслов окружающей жизни, осмысления гармонии знаний, соотнесенности чувств и творческих действий младшего школьника.

Дальнейшие действия (на основе изучения интересов и отношений студентов к заявленной проблеме) связаны с разработкой Программы эстетического воспитания младшего школьника средствами драматизации.

Целью программы эстетического воспитания являлось не только формирование у студентов в проекции на обучающегося понимания и принятия специфического содержания понятия «эстетическое», но и обоснованное обращение к эстетическим понятиям, осмысление их в педагогически ориентированном ключе, в общении с искусством и природой, в быту и межличностном общении.

Потребовалось изучение нестандартных ролей педагога в условиях использования идей драматизации. Известно, что педагог имеет возможность использовать такие роли, как драматург (разработчик и сценарист урока, внеурочного занятия); режиссер (организатор - «постановщик»), артист (собственно исполнитель).

Определение ролей потребовало их осмысления и представления для принятия (либо непринятия). Так, выступая в роли драматурга, студенту необходимо было обосновать тот вариант урока (внеурочного занятия), который предложен автором методического пособия или создать свой замысел, сценарий. Следовало учесть и то, что, планируя предстоящее общение и выбирая возможные варианты урока, студент (педагог-драматург) должен начинать свое взаимодействие с учениками (либо студентами, исполняющими эту роль) задолго до самого урока (внеурочного занятия). Педагог-драматург определял, что будет говорить он и каковы возможные ответы детей, как будет действовать в предполагаемой ситуации.

Таким образом, выстраивая все роли в своем спектакле, объединяя их, педагог-драматург определял так называемую «партитуру общения». То есть сценарный ход урока предполагает не только построение логики взаимодействия людей, но и их гармоничную компоновку, организацию, в том числе в целях нравственного воздействия на учеников, выделение в заявленном аспекте основных (по мысли и силе эмоционального воздействия) эпизодов урока.

Кроме того, важно учитывать, что формировать личность и эстетическую культуру нужно в наиболее благоприятном для этого младшем школьном возрасте. Ведь именно в этом возрасте чувство красоты природы, окружающих людей, вещей создает в ребенке особые эмоционально-психические состояния, в том числе пробуждает интерес к жизни, обостряет любознательность, развивает мышление, память, волю и другие психические процессы.

Это означает, что определяя оптимальные условия для реализации планируемых целей, педагог должен осмыслить и создать композицию урока (внеурочного занятия). Композиция урока может быть представлена так: основная идея – то есть продумывается направленность урока и общий замысел воплощения этой идеи; основные события урока состоят в том, чтобы определить не только темп работы, но и так называемые «эмоциональные завязки» как средства обоснования кульминации урока; важны при этом приемы создания благоприятной атмосферы для гармоничных действий педагога и обучающегося.

По своей сути вопросы педагогического замысла, ведущей идеи, композиции, его эмоциональной тональности, выбор путей организации деятельности учеников и способов взаимодействия следует отнести к понятию «стратегия урока». В этой связи тактическая сторона урока – это как раз те конкретные средства, которые позволяют реализовать замысел, а также выбрать приемы, которые учитель целенаправленно использует для информирования школьников, контроля (организации самоконтроля), стимулирования, оказания помощи (поддержки) в реализации основной идеи урока и интересов обучающихся.

Однако при выборе стратегии урока, на наш взгляд, необходимо учитывать эстетическую составляющую, поскольку средствами эстетического воспитания является все то, что педагог сознательно отбирает (учитывая интересы обучающихся) для целенаправленного воздействия на эстетическое развитие личности. Учитывая точку зрения Э.В. Ильенкова, считаем, что в эстетическом воспитании младшего школьника центральное место отводится формированию у детей способности видеть мир глазами Другого, способности к сопереживанию, состраданию [2]. Речь идет и об использовании искусства, поскольку среди средств эстетического воспитания оно занимает главное место как наиболее универсальное, по своей предназначенности концентрирующее в образно-эмоциональной форме интерпретацию не только эстетических сторон действительности, природы, но и труда, познания, игры, в том числе отношений людей (взаимоотношений) и самого человека.

Необходимо учитывать, что предметы, раскрывающие картину мира в эстетически воспринимаемых образах (литература, музыка, изобразительное искусство, театр, кино), обеспечивают, кроме того, развитие художественного вкуса, а также общее развитие личности, осмысленное понимание роли искусства, его специфических средств изображения окружающей действительности.

Таким образом, приемы построения урока (внеурочного занятия) можно соотнести с приемами построения композиции художественного произведения, которая включает: экспозицию (настрой учащихся на восприятие); завязку (формулировка проблемы); основную часть (развитие мысли, приводящее к кульминации); заключение (развязку). Важно, чтобы заявленные составляющие соответствовали замыслу, содержанию и форме урока (внеурочного занятия в том числе).

Следует уточнить, что в разработке сценария урока педагог – драматург действует от осознания целей взаимодействия (через отбор содержания и постановку конкретных задач) к мысленному проигрыванию педагогических ситуаций, определению средств эмоционального настроя учеников на восприятие, привлечению и удержанию их внимания.

Следующая интерпретация действий педагога – режиссерская включает несколько точек зрения: одна из точек зрения состоит в том, что режиссер – это распорядитель на празднике. При этом мы исходили из того, что педагогическая режиссура – это ненавязчивое, незаметное управление педагогическим процессом; это наука и искусство создания гармонически целостного, законченного педагогического процесса, обладающего определенным художественным единством. То есть педагог (как режиссер) выступает непосредственным организатором воспитательного пространства.

Важно осмыслить, что есть режиссура внешняя, связанная с построением логики внешних событий и выражающаяся через действия, и режиссура внутренняя, определяющая осмысление пространства в психологически ориентированном ключе (психологическая игра). Согласно С.А. Смирнову, партитура урока педагога – режиссера должна быть представлена не столько в виде плана учебного материала, сколько в виде картинок-образов взаимодействий, в форме особых мизансцен [3].

«Мизансцена» (от фр. *Miseenscene* – размещение на сцене) – расположение актеров на сценической площадке во время спектакля, создающее ту образную картину, которая соответствует замыслу режиссера и отражает определенные отношения героев. Вслед за Н. Е. Щурковой под педагогической мизансценой следует понимать такое расположение участников педагогического процесса, во время их совместной деятельности, при котором 9так называемый рисунок расположения) указывает на отношения, актуальные в данный момент и проживаемые всеми членами группы [7].

Можно выявить основные слагаемые мизансцены: пространство мизансцены – те пределы, в рамках которых разворачивается картина взаимодействия (в нашем случае педагога и ученика); центр мизансцены – объект или субъект, несущий в себе ценностное содержание; количество участников мизансцены – педагог должен знать и учитывать субъектов мизансцены, их возможную смену; связи между участниками мизансцены проявляются в интонациях, жестах, позах; предметное сопровождение мизансцены – то есть оформление.

Заявленная логика эстетического воспитания младшего школьника средствами драматизации выполняет следующие функции: психологическую, позволяющую предоставить оптимальные условия для комфортного самочувствия ребенка; наглядно-иллюстративную, обеспечивающую целенаправленность действий и взаимоотношений участников совместной деятельности; нравственно-ориентационную, направляющую внимание ребенка на другого, находящегося рядом, о самочувствии которого, может быть, необходимо позаботиться, который интересен тем, что не похож ни на кого.

В связи с этим необходимо учитывать, что овладение средствами драматизации способствует тому, чтобы осуществить перенос замысла драматурга с языка литературы на язык действия; выделить в этой связи основные (по мысли и силе эмоционального воздействия) эпизоды урока.

Перспективным является обращение к действиям самого педагога, содержащим артистизм, то есть проявлению способности к импровизации в условиях педагогического процесса: приобретение навыков хорошего рассказчика, а также владение искусством отбора наиболее эстетически яркой, смысловой информации, которая направлена на развитие познавательного интереса обучающихся.

Выводы. Таким образом, искусство создания и воплощения замысла урока или внеурочного занятия заключается в способности педагога как творца понять, что является особенно важным и необходимым для собственно эстетического воспитания младшего школьника. Из этого следует, что педагог должен уметь примерять такие роли на себя, чтобы сделать свои занятия интересными и востребованными, тем самым помогая не только эстетическому воспитанию младшего школьника, но и развитию личности в целом.

Необходимо учитывать, что процесс воспитания в урочной и внеурочной деятельности, хотя и имеет много общего, но у каждого из этих видов деятельности есть своя специфика: прежде всего обязательный и избирательный характер деятельности учащихся; кроме того определенность и вариативность содержания; заданная структура и логика обучения и свободное общение во внеурочной деятельности; разновозрастной или разновозрастной состав учащихся (в том числе постоянный и изменчивый состав групп учащихся).

Возможности эстетического воспитания младшего школьника средствами драматизации базируются на знании индивидуальных особенностей учащихся, а также знании учащихся друг друга, что позволяет в большей степени использовать влияние классного коллектива на эстетическую направленность развития личности обучающегося.

Литература:

1. Байбородова, Л.В. Внеурочная деятельность школьников в разновозрастных группах / Л.В. Байбородова. – М.: Просвещение, 2014. – 176 с.
2. Ильенков, Э.В. Личность и творчество / Э.В. Ильенков. - 1999. - 272 с. ISBN: 5-7859-0075-0
3. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. П 24 для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и ... Под ред. С.А. Смирнова. - 4-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 512 с.
4. Петрунина, М.А. Формирование социальной активности обучающихся: учебное пособие / М.А. Петрунина; Мин-во образования и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет». – Оренбург: ГБУ РЦРО, 2016. – 56 с.
5. Попова, В.И. Пути и средства развития коммуникативно-ролевого опыта студента педвуза. Гуманитарные чтения «Севастопольская гавань»: материалы научно-практической конференции, Севастополь, 20-21 сентября 2019 года / под ред. Е.А. Барминой. – Севастополь : ФГАОУ ВО «СевГУ», 2019. – С. 131-136 с.
6. Русакова, Т.Г. Педагогическая поддержка становления духовного мира дошкольника и младшего школьника / Т.Г. Русакова // Вестник Оренбургского государственного университета. Приложение: Гуманитарные науки. – 2005. – № 4.1. – С. 141-146.
7. Щуркова, Н.Е. Стратегия воспитания: человек в пространстве ценностей гуманистической культуры // Народное образование. – 2017. - № 8(1464). – С. 95-104.

Педагогика

УДК 37.017.4

кандидат педагогических наук, старший преподаватель

100 кафедры общевоенных дисциплин Пирогланов Шамсуддин Шахретович

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар);

курсовой офицер-преподаватель Сабадин Дмитрий Андреевич

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар);

преподаватель 100 кафедры общевоенных дисциплин Бережной Николай Александрович

Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени Героя Советского Союза Анатолия Константиновича Серова (г. Краснодар)

ВОСПИТАНИЕ ГОРОДСКОГО ПАТРИОТИЗМА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ КАК ПРЕДИКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования городского патриотизма в молодежной среде, приобретающая все большую актуальность в контексте формирования базовых ценностей и активной гражданской позиции современной молодежи.

Ключевые слова: воспитание, городской патриотизм, ценностные ориентации, гендерные различия, перцепция образа города в молодежной среде.

Annotation. The article deals with the problem of forming urban patriotism in the youth environment, which is becoming increasingly relevant in the context of the formation of basic values and active citizenship of modern youth.

Keywords: education, urban patriotism, value orientations, gender differences, perception of the image of the city in the youth environment.

Введение. Сегодня все чаще актуализируется проблема утрачивающегося с каждым днем равнодушия по отношению к территории проживания. Если старшее поколение продолжает являться инициатором городского патриотизма, то молодежь с ее огромными возможностями нужно приобщать к данному процессу. Нужно развивать территориальную активность молодого населения через педагогические и воспитательные технологии приобщения юношей и девушек к решению актуальных задач, связанных с созданием комфортной, благоустроенной среды проживания, развитие социального творчества городских

семей, домохозяйств - это, на сегодняшний день, одна из приоритетных воспитательных задач по формированию городского патриотизма.

Изложение основного материала статьи. Для активизации и поддержки гражданской активности молодежи во всех сферах городской жизни нужно предоставлять возможность в той или иной форме участвовать в ее реализации, их голос должен учитываться и при подведении итогов ее выполнения. Особую значимость эта проблема приобретает в связи с необходимостью передавать молодому поколению историческое наследие территорий города [1].

Основанный в 1793 г. Краснодар – столица благодатного хлебного края, ежегодно радушно принимает миллионы гостей из разных уголков страны и зарубежья. Многие туристы, путешествующие в сезон отпусков в Крым на железнодорожном транспорте, специально делают здесь остановку по дороге в Севастополь, Феодосию, Ялту или, возвращаясь с великолепных курортов полуострова, чтоб полюбоваться красотами удивительного города с почти миллионным населением. Цветущий город радует всех не только интересными архитектурными решениями, но и большим количеством исторических памятников [2].

Можно много говорить о тех замечательных элементах исторического наследия, которые необходимо сохранять и беречь. Основной вектор для начала решения этой проблемы был направлен на изучение мнения молодых людей об их отношении к городу, в котором они проживают, о том, представляет ли он для них какую-то ценность.

На первом этапе эмпирического исследования была применена анкета, позволяющая всесторонне оценить следующие особенности целевой аудитории: количество лет проживания в городе Краснодар, ряд биографических характеристик респондентов, количественные показатели гендерного состава выборки, семейное положение, уровень образования, род деятельности, осуществляемый в данном городе. Особый интерес, релевантный цели нашего исследования, составили ответы на вопросы, касающиеся непосредственно отношения к городу: например, как часто респонденты гуляют по городу, любят ли они его, какие ассоциативные образы возникают у них при упоминании города, какое место города является любимым, что именно больше всего нравится в городской жизни или связывает с Краснодаром.

Определенный блок вопросов данной анкеты был направлен на изучение диалога с городом, на процессы взаимодействия и вовлеченности в ритм жизни города Краснодар: какие потребности удовлетворяет город, принимают ли респонденты сложившийся ритм города, или, например, если бы представилась возможность что-то поменять в ритме жизни города, то что участники эксперимента хотели бы изменить, чувствуют ли они причастность к городскому пространству/ сообществу, принимают ли участие в жизни города и как именно.

Особый интерес, на наш взгляд, представляют ответы на вопросы о новых возможностях, появляющихся для жителей Краснодара и что хотелось бы поменять в городской жизни.



Рисунок 1. Количественные данные, характеризующие отношение к городу Краснодар респондентов мужской части выборки, %

При обобщении ответов на вопрос, связанный с желанием что-то поменять в ритме жизни города 10% испытуемых назвали транспортную инфраструктуру и дороги, 10% - старые дома, а основная часть мужской выборки (80%) ничего не стали бы менять.



Рисунок 2. Количественные данные, характеризующие наличие-отсутствие чувства причастности к городскому пространству-сообществу среди респондентов мужской части выборки, %

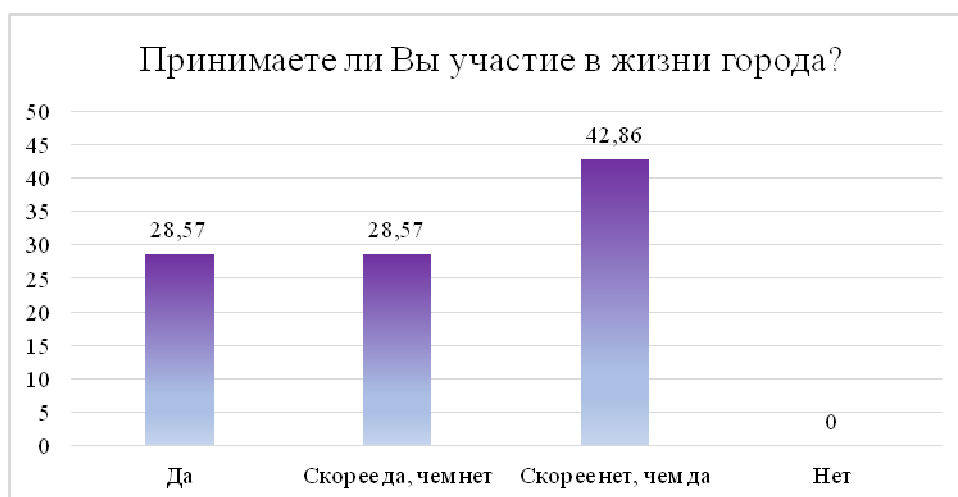


Рисунок 3. Количественные данные, характеризующие активное-пассивное-отсутствующее участие в жизни города респондентов мужской части выборки, %

На вопрос, раскрывающий вариативность участия респондентов в жизни города были названы следующие виды занятий:

- экологическая жизнь города;
- волонтерство;
- активная гражданская позиция;
- участие в различных соревнованиях;
- охрана чистоты города.

В качестве новых возможностей, которые появляются для жителей Краснодара, были названы: развитие футбола; продвижение в «Лидеры Кубани»; появление новых мест работы и возможностей строительства карьеры; интенсивный рост индустрии недвижимости; продление трамвайных веток; развитие общественного транспорта в целом.

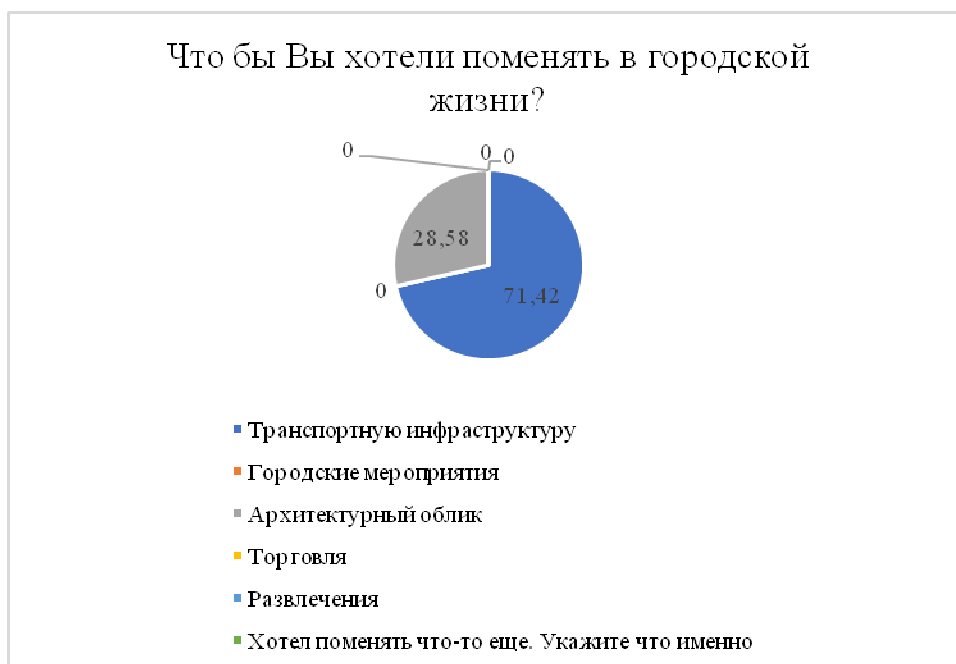


Рисунок 4. Количественные данные, характеризующие необходимые изменения в жизни города по мнению респондентов мужской части выборки, %

В ходе обработки анкет женской части целевой аудитории были получены следующие эмпирические данные.

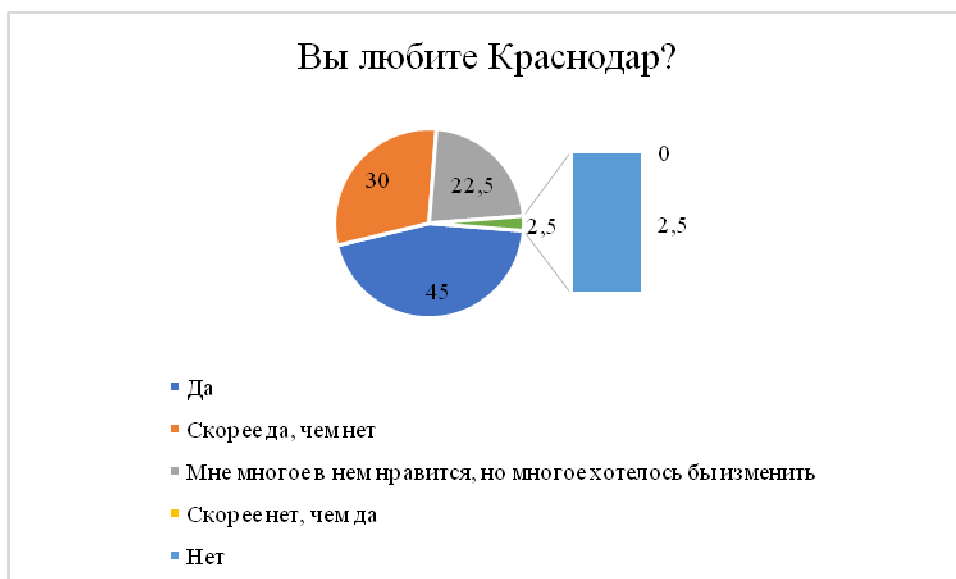


Рисунок 5. Количественные данные, характеризующие отношение к городу Краснодар респондентов женской части выборки, %

На вопрос об ассоциациях, которые вызывает город Краснодар у респондентов женской части выборки, проживающих в городе Краснодар свыше 10 лет были названы только положительные образы ассоциативного ряда: дом, Родина, солнце, море, детство, семья, друзья, счастье. Каждая из этих ассоциаций встретила у 5-7,5% респондентов.

При обобщении ответов на вопрос, связанный с желанием что-то поменять в ритме жизни города 70% испытуемых назвали транспортную инфраструктуру и дороги, 20% - старые ветхие дома, необходимо изменить внешний вид города, уменьшить количество приезжих с конфликтным и «токсичным» менталитетом, 20% сетовали на проблему затопления улиц и «транспортный коллапс из-за пробок в часы пик», рынок труда сделать более доступным для молодежи, а основная часть женской выборки (75%) ничего не стали бы менять.



Рисунок 6. Количественные данные, характеризующие наличие-отсутствие чувства причастности к городскому пространству-сообществу среди респондентов женской части выборки, %

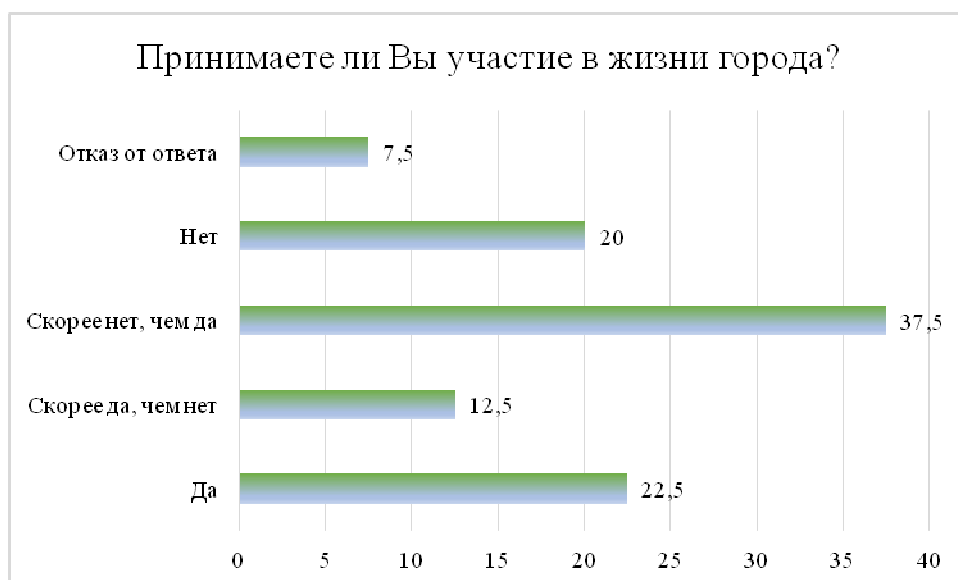


Рисунок 7. Количественные данные, характеризующие активное-пассивное-отсутствующее участие в жизни города респондентов мужской части выборки, %

На вопрос, раскрывающий вариативность участия респондентов женской части выборки в жизни города были названы те же виды занятий, что и в мужской части выборки:

- экологическая жизнь города;
- волонтерство;
- творчество;
- участие в различных соревнованиях;
- охрана чистоты города путем сортировки ТКО.

В качестве новых возможностей, которые появляются для жителей Краснодара, были названы: озеленение города, строительство новых школ и торгово-развлекательных центров, развитие футбола; поддержка малого бизнеса и частного предпринимательства, развитие SMM (Social-Media-Marketing); появление новых мест работы и возможностей строительства карьеры; интенсивный рост индустрии недвижимости; продление трамвайных веток; развитие общественного транспорта в целом, низкая цена на объекты недвижимости привлекательна с точки зрения инвестиций.



Рисунок 8. Количественные данные, характеризующие необходимые изменения в жизни города по мнению респондентов женской части выборки, %

Выводы. По результатам проведенного эмпирического исследования можно прийти к выводу о том, что молодежь равнодушна к проблемам территорий проживания. В свободных ответах на вопросы примененной анкеты молодые люди говорили о том, что можно с минимальными затратами продолжать украшать облик города. Сегодня весьма грустно смотреть на заброшенные и пустынные парки, скверы и другие общественные места. А профессионально сделанные, в позитивном ключе, монументальные скульптуры, могут заметно скрасить эти места, - считают участники нашего анкетирования. Темы для творчества могут быть самые разнообразные (как детские, так и взрослые). Это могут быть персонажи русских народных сказок, всенародно любимых художественных фильмов и мультфильмов (с узнаваемым портретным сходством), изображения из мира природы: звери, животные, флора. Это может быть русский фольклор, это могут быть лирически-романтические темы человеческих взаимоотношений.

Так, например, каждый гражданин на уровне быта может позаботиться о том, чтобы отдельно сортировать опасные отходы - токсичные, взрывоопасные или радиоактивные. Среди таких отходов - батарейки, ведь одна батарейка загрязняет 20 квадратных метров земли и 400 литров воды. Поэтому для начала следует узнать, где поблизости расположены пункты переработки мусора и сдавать отсортированный мусор туда. А для сортировки остального мусора завести дома контейнеры. Каждый может самостоятельно открыть пункты приема батареек - в многоквартирном доме, у себя на работе или в университете.

Значительно уменьшить использование мусора позволит ношение экосумки и отказ от использования одноразовых вещей - салфеток, посуды, полотенец. Полезной для экологии будет отказ от покупки шоколадок, завернутых в фольгу - это вещество очень долго разлагается. Правильные экологические паттерны поведения состоят в том, чтобы отдавать предпочтение вещам, изготовленным из повторно переработанных материалов.

Исторический центр неповторим. Застройка эры, предшествующей глобализации, обладает собственными уникальными и ни с чем не сравнимыми оттенками, обоснованными историей, климатом и культурой. Это привлекает туристов, которые тратят немалые суммы в культурных центрах мира. Прогрессивное общество ценит свое прошлое, сохраняет, преумножает и зарабатывает на нем. А тесная связь центра города с историей страны иногда помогает разрабатывать новые туристические продукты. Мегалополисы становятся комфортнее для своих жителей. В развитых странах городские власти делают все, что изменяет жизнь горожан к лучшему: появляется новый функциональный транспорт, прогрессивная инфраструктура, дороги и современные здания со всеми удобствами.

Но в старых городах остается исторический центр – районы, которые часто не соответствуют требованиям жизни в современном обществе. Улицы там не способны выдерживать активный городской трафик, а реставрация порой обходится дороже, чем новые строения. Тем не менее, исторический центр – место, которое ассоциируется с городом в первую очередь. Он напоминает о прошлом и рассказывает, кто мы, откуда пришли и куда движемся. Без него пропала бы взаимосвязь человека и места обитания, а будни наполнились бы серостью типовой застройки. Современное общество давно приняло ценность исторического центра, обеспечив его заботой и защитой.

Таким образом, в современной образовательной среде необходимо создавать все необходимые условия для формирования городского патриотизма в молодежной среде, как базовой ценности, позволяющей сохранить и украсить территорию проживания.

Литература:

1. Кузьмин А.В., Трифонов Ю.Н. О структуре патриотизма // Ученые записки Тамбовского отделения РСОМУ. 2016. №6. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 08.02.2020).
2. Томилина Светлана Николаевна, Манецкая Светлана Викторовна Современный патриотизм: сущность и проблемы // Научный журнал КубГАУ - Scientific Journal of KubSAU. 2015. №110. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 08.02.2020).

УДК: 373.24

магистрант Пожидаева Виктория Михайловна

ФГБОУ ВО "Оренбургский государственный педагогический университет" (г. Оренбург);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного

и начального образования Фархшатова Ирина Абдуллаевна

ФГБОУ ВО "Оренбургский государственный педагогический университет" (г. Оренбург)

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Современное общество характеризуется интенсивным развитием в различных областях жизни, что отражается на требованиях, которые оно предъявляет к человеку. В настоящее время обществу необходима личность социально активная, способная своевременно реагировать на внешние изменения, находиться в постоянном состоянии саморазвития и самосовершенствования. В связи с этим на сегодняшний день приобретает актуальность проблема развития социального интеллекта детей, начиная с дошкольного возраста. В статье приведен теоретический анализ понятия «социальный интеллект» в интерпретации зарубежных и отечественных ученых. Установлено, что многие исследователи придерживаются мнения о том, что социальный интеллект является частью структуры общего интеллекта личности. На основе анализа научных источников было организовано эмпирическое исследование с целью выявления уровня развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста. Полученные результаты доказывают, что проблема развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста актуальна и достаточно распространена. В связи с этим сделан вывод о том, что необходимо организовать работу по развитию социального интеллекта у дошкольников. Выделены и описаны психолого-педагогические условия развития социального интеллекта, которые будут способствовать успешному его развитию.

Ключевые слова: социальный интеллект; социальное развитие; развитие социального интеллекта; диагностика социального интеллекта; психолого-педагогические условия; старший дошкольный возраст.

Annotation. Modern society is characterized by intensive development in various areas of life, which is reflected in the requirements that it imposes on the person. Currently, society needs a socially active person who is able to respond to external changes in a timely manner, to be in a constant state of self-development and self-improvement. In this regard, today the problem of the development of social intelligence of children, starting from preschool age, becomes urgent. The article presents a theoretical analysis of the concept of "social intelligence" in the interpretation of foreign and domestic scientists. It is established that many researchers are of the opinion that social intelligence is part of the structure of the General intelligence of the individual. Based on the analysis of scientific sources, an empirical study was organized to identify the level of development of social intelligence in children of older preschool age. The obtained results prove that the problem of development of social intelligence in children of senior preschool age is relevant and quite common. In this regard, it is concluded that it is necessary to organize work on the development of social intelligence in preschoolers. Psychological and pedagogical conditions of development of social intelligence which will promote its successful development are allocated and described.

Keywords: social intelligence; social development; development of social intelligence; diagnosis of social intelligence; psychological and pedagogical conditions; senior preschool age.

Введение. В настоящее время общество развивается достаточно быстро, поэтому каждый человек должен уметь своевременно реагировать на внешние изменения, заниматься непрерывным саморазвитием и самосовершенствованием, чтобы его возможности всегда были востребованы и актуальны. Социальный интеллект позволяет человеку успешно адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям и требованиям общества, легко вступать во взаимодействие с окружающими, понимать мотивы их поведения, выстраивать положительные взаимоотношения и прогнозировать их. Развитие социального интеллекта является актуальным вопросом современной педагогической науки, так как именно он способствует полноценному раскрытию личности, её самореализации, саморазвитию, самодостаточности.

Проблеме развития социального интеллекта посвящено большое количество отечественных и зарубежных исследований, но некоторые вопросы о факторах и условиях его становления требуют подробного рассмотрения и анализа в научной литературе. Первые упоминания о проблеме социального интеллекта прослеживаются в исследованиях учёных начала XX века.

Изложение основного материала статьи. Термин «социальный интеллект» был введён американским психологом Эдвардом Ли Торндайком, который подразумевал под данным термином способность к достижению успеха в межличностных отношениях, умение поступать мудро, а также способность управлять окружающими. В его понимании «социальный интеллект» подразумевал способность «понимать других людей», а также знать, «как вести себя с ними» [1]. Чуть позже зарубежный психолог Г. Олпорт интерпретировал социальный интеллект как «особый социальный дар», обеспечивающий гладкость в отношении с людьми, продуктом которого является социальное приспособление, а не глубина понимания [2]. В работах Г. Айзенка социальный интеллект представлен как интеллект индивида, формирующийся в ходе его социализации, под воздействием социокультурных условий [3].

Обращение к проблеме социального интеллекта можно встретить в работах отечественных психологов: М.И. Бобнева, Ю.Н. Емельянов, В.Н. Куницына, Д.В. Люсин, Д.В. Ушаков, А.Л. Южанинова. Среди отечественных исследователей впервые термин «социальный интеллект» употребил Ю.Н. Емельянов. Он писал, что «сферу возможностей субъект-субъектного познания индивида можно назвать социальным интеллектом, понимая под этим устойчивую, основанную на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта, способность понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события» [4]. Другой взгляд на сущность социального интеллекта выражала в своих работах Н.А. Кудрявцева. В её исследования социальный интеллект представлен в системе общего интеллекта. Она считала, что основным компонентом в структуре социального интеллекта выступает самооценка человека [5]. А.Л. Южанинова также включает социальный интеллект в интеллектуальную структуру, в которой он занимает свое место после практического и логического интеллекта [6]. В работах В.Н. Куницыной социальный интеллект представлен как способность, которая возникает на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих

черт, которые способствуют прогнозированию развития межличностных отношений и готовность к социальному взаимодействию [7].

В работах О.Б. Чесноковой «социальный интеллект» в дошкольном возрасте рассматривается не как врожденная способность, а как «возможность приобретения ребенком способности ориентироваться в человеческих отношениях, в ситуациях межличностного общения и формирования умения устанавливать причинно-следственные связи между действиями или отношениями индивидов в ходе становления социальной деятельности» [8].

Дошкольное детство – надёжная платформа для развития и становления успешной личности. Многие психологи (Д.И. Фельдштейн, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн) говорили о том, что первые годы жизни являются для ребенка критически важным периодом для социального, интеллектуального и личностного развития. В дошкольном детстве у ребенка формируется самосознание, закладываются первые представления о самом себе, образуются устойчивые формы межличностного взаимодействия, моральные и социальные нормы [9].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования впервые выделяется направление социально-коммуникативное развитие, как одно из ведущих в развитии дошкольника. В рамках данного направления затрагивается развитие личности ребенка, его мотивации, способностей к разнообразной деятельности. Важным этапом в развитии личности ребенка является развитие социального интеллекта. Именно он отвечает за благополучную социально-психологическую адаптацию ребенка к постоянно меняющимся условиям. Успешная адаптация, в свою очередь, способствует формированию целостного представления об окружающем мире, умения ориентироваться во взаимоотношениях с людьми. Социальный интеллект имеет первостепенное значение для успешной интеграции человека в общество, он позволяет эффективнее взаимодействовать с окружающими людьми.

Ребенок дошкольного возраста устроен иначе, чем взрослый, поэтому процесс восприятия и понимания окружающего социального мира у него происходит по-другому, что обуславливается его психофизиологическими и индивидуальными особенностями. К ним относятся особенности развития, восприятия, мышления, воображения, высокой эмоциональности, усвоения норм поведения и взаимоотношений между сверстниками и взрослыми. Данные особенности, в то же время, оказывают влияние на успешное прохождение адаптации в новой системе социальных отношений, на активное развитие его познавательных возможностей.

В вопросе становления и развития социального интеллекта первостепенную роль играет семья, как первичный институт, и непосредственно стиль семейного воспитания, так как в семье закладываются первоосновы личности. Также на становление социального интеллекта влияют индивидуально-психологические особенности личности. К ним относят темперамент и любознательность. Социальный интеллект предполагает познание в субъект — субъектных отношениях, поэтому любознательность напрямую связана с продуктивностью данного познания. Социальный интеллект помогает ребенку лучше понимать поступки окружающих людей, их действия. Также социальный интеллект выступает как фактор успешной социальной адаптации, которая оказывает влияние на рост достижений личности и снижение невротизации. Человек с достаточно развитым социальным интеллектом способен самостоятельно оценить свои достоинства и недостатки, умеет построить эффективные межличностные взаимодействия.

Опираясь на существующие исследования, можно сделать вывод, что социальный интеллект детей старшего дошкольного возраста рассматривается, как развивающаяся способность ребенка на основе осваиваемых социальных знаний, восприятия, сопереживания взаимодействовать в окружающем жизненном пространстве, решать общественные и личностно-значимые задачи.

С целью выявления актуальности поставленной проблемы было организовано эмпирическое исследование, в ходе которого получены данные об уровне особенностей развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 92», г. Оренбург. В исследовании принимали участие 30 детей в возрасте 6-7 лет.

В процессе исследования применялись методики: адаптированная Е.С. Михайловой (Алешиной) «Методика исследования социального интеллекта» по Дж. Гилфорду и М. Саллиvenu; адаптированная А.М. Александровской методика многофакторного исследования личности Р. Кэттелла. С помощью подобранных методик можно исследовать все три компонента социального интеллекта: когнитивный, эмоциональный, поведенческий (М.И. Бобнева, А.И. Савенков, О.Б. Чеснокова). Когнитивный компонент предполагает под собой социальные знания, социальную память, социальную интуицию и социальное прогнозирование. Эмоциональный компонент представлен социальной выразительностью, способностью к саморегуляции и сопереживанию. Поведенческий компонент включает в себя социальное восприятие, социальное взаимодействие и социальную адаптацию.

Адаптированная Е.С. Михайловой (Алешиной) «Методика исследования социального интеллекта» по Дж. Гилфорду и М. Саллиvenu позволяет измерить общий уровень социального интеллекта, так как она включает в себя четыре субтеста, которые выявляют: отношение ребенка к окружающей действительности, умение определять эмоции, использовать эмоциональную окраску высказываний, умение понимать окружающих, умение анализировать свое поведение и поступки. Тестирование проводилось индивидуально с каждым ребенком.

По первому субтесту «Истории с завершением» дети выбирали окончание предложенной истории. Для этого ребенку показывалась картинка, на которой изображена определенная ситуация, и несколько вариантов ее окончания на других картинках. Ребенок выбирал вариант, который он считал правильным. По данному субтесту 20% детей имеют показали низкий уровень, то есть эти дети не способны определить последствия чужих действий, не умеют прогнозировать собственное поведение, поэтому они испытывали значительные трудности при выполнении заданий. Обычно такие дети имеют трудности в процессе адаптации в обществе, довольно часто попадают в конфликтные ситуации. Средний уровень показали 60% детей. Для данных детей характерна способность к познанию поведения, но иногда они могут ошибаться в определении чужих эмоций, в связи с чем не всегда могут понять, что произойдет в ответ на какое-либо действие. Лишь 20% детей показали высокий уровень способности к определению последствий и прогнозированию той или иной ситуации.

Во втором субтесте «Группы экспрессии» детям демонстрировали эмоции, изображенные на картинках, затем собрали из деталей лицо с определенной эмоцией. В заключении ребенок подбирал подходящую

эмоцию для Колобка, находящегося в различных ситуациях. На высоком уровне с данными заданиями справились 20% детей, у них практически не возникало трудностей при прохождении заданий. 70% детей показали средний результат, что говорит о присутствии трудностей при определении чужих эмоций и демонстрации собственных. Такие дети чаще всего при общении с собеседником не обращают внимания на невербальные реакции, поэтому могут неправильно расценивать информацию. Низкий уровень показали 10% детей. Они вовсе не способны продемонстрировать какую-либо эмоцию и испытывают значительные трудности в определении эмоций собеседника, что является причиной возникающих в общении трудностей.

Субтест «Вербальная экспрессия» включал в себя задания, в которых ребенок соотносил определенную фразу («Привет!», «Пока!») с предложенными картинками, то есть на какой картинке данная фраза имела бы место быть. Взрослый задавал вопрос: «Где про это нарисовано?», после чего ребенок выбирал подходящий вариант картинки. По данному тесту выявлено 10% воспитанников с низким уровнем развития вербальной экспрессии. Такие дети плохо определяют смысл разных вербальных сообщений, не могут определить их эмоциональную окраску. Средний уровень показали 60% детей, которые умеют определить значение вербальных сообщений правильно, но иногда всё же могут ошибаться в значении слов другого человека. Высокий уровень вербальной экспрессии выявлен у 30% дошкольников. Такие дети чувствительны и внимательны к эмоциональной окраске слов, поэтому безошибочно могут определить характер взаимоотношений и правильно понимать информацию в контексте определенных ситуаций.

Четвертый субтест «Истории с дополнением» предлагает задание, где в серии сюжетных картин вторая пропущена. Ребенку необходимо восстановить верную цепочку событий. Ниже представлены три варианта ответа, один из которых ребенок выбирает. Данный тест выявил наибольшее количество детей с низким уровнем – 40%. Полученный результат свидетельствует о том, что дети не понимают различные ситуации межличностного общения, не могут определить последовательность действий людей в различных ситуациях. 50% детей имеют средний уровень, что говорит о наличии некоторых трудностей при рассмотрении и анализе ситуаций межличностного взаимодействия. Дети, показавшие высокий уровень, способны к анализу поведения людей в различных ситуациях на высоком уровне.

Проведя количественный и качественный анализ методики исследования социального интеллекта, адаптированной Е.С. Михайловой (Алешинной), мы вывели средний результат по каждому показателю и определили количество детей с высоким, средним и низким уровнем развития социального интеллекта. Полученные данные показывают, что 23% детей имеют низкий уровень развития социального интеллекта. Эти дети испытывают трудности при адаптации в обществе, при выстраивании взаимоотношений с окружающими людьми, так как они не способны верно определять вербальные и невербальные смыслы различной информации собеседника, прогнозировать поведение и поступки людей. 63% детей имеют средний уровень развития социального интеллекта. Это говорит о том, что дети способны выстраивать различные взаимоотношения с окружающими, но не всегда правильно могут предсказать развитие ситуации, что вызывает конфликты, недопонимания. Всего 14% детей показали высокий уровень развития социального интеллекта. Данные дети в основном не имеют трудностей при адаптации в обществе, налаживании контактов, понимании других людей в различных ситуациях.

С целью оценки индивидуально-психологических особенностей личности ребенка мы использовали методику многофакторного исследования личности Р. Кэттелла (детский вариант), адаптированную Э.М. Александровской. Данная методика представляет собой опросник, который определяет особенности личности по различным шкалам. Опираясь на задачи нашего исследования, мы задействовали такие шкалы, как общительность, уверенность в себе, ответственность и самоконтроль.

Методика проводилась индивидуально с каждым ребенком в форме беседы по вопросам теста. Тесты представлены в двух вариантах – для мальчиков и для девочек. Результаты представлены в соответствии с выбранными шкалами. Так, по шкале «общительность» мы выявили 34% детей с низким уровнем. То есть такие дети имеют трудности при установлении межличностных контактов, сдержаны при выражении своих чувств и мнения. 60% детей показали средний уровень общительности, что говорит о том, что такие дети готовы к взаимодействию, но иногда сдержанны. Лишь 6% детей не имеют проблем при прохождении социальной адаптации.

Исследование по шкале «уверенность в себе» показали, что 20% детей с низким уровнем крайне чувствительны и эмоционально неустойчивы, в результате чего часто болезненно воспринимают неудачи. Дети со средним уровнем (80%) чаще всего проявляют себя как любознательные, активные, эмоционально устойчивые личности. Высокий уровень по данной шкале отсутствует.

По шкале «ответственность» выявлено 30% детей с низким уровнем, что говорит о их неорганизованности, неактивности, отсутствии интереса к некоторым видам деятельности и цели к развитию. Средний уровень показали 60% детей. Такие дети ощущают за собой определенный груз ответственности, поэтому они настойчивы и дисциплинированы. 10% детей показали высокий результат, что говорит о достаточно высокой организованности ребенка, настойчивости в достижении целей, соблюдении правил поведения.

Что касается шкалы «самоконтроль», то низкий уровень выявлен у 37% детей. Дети с данным уровнем недисциплинированы, не способны самостоятельно выполнять задания и требования со стороны общества. В свою очередь, 63% детей показали средний уровень самоконтроля, что свидетельствует о достаточном уровне дисциплинированности, организованности, способности к контролю своего поведения и эмоций. Дети с высоким уровнем самоконтроля отсутствуют.

Полученные результаты исследования развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста по двум методикам говорят о том, что достаточное количество детей имеют низкий (25%) и средний (65%) уровень развития социального интеллекта. В то время как высокий уровень составляет всего лишь 10%. Экспериментальным исследованием доказано, что данная проблема достаточно актуальна в настоящее время и требует решения. Возникает необходимость создания определенных психолого-педагогических условий, которые будут способствовать уменьшению низких показателей и повышению средних к высокому уровню.

Выводы. Проанализировав научную литературу и, исходя из результатов нашего исследования, мы пришли к выводу, что необходимо организовать определенные психолого-педагогические условия, чтобы развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста проходило эффективно. Ученые выделяют основные психолого-педагогические условия: сюжетно-ролевые игры, диалоговые формы

взаимодействия, социально-ориентированные задачи [10; 11; 12]. На основе выделенных условий, мы считаем, что необходимо организовать комплексную работу с использованием сюжетно-ролевых игр, разнообразных ситуаций диалогового общения (беседы, круглые столы), дежурств, поручений, коллективной работы, которая обеспечит эффективность развития социального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие социального интеллекта крайне важная ступень в становлении полноценной развитой личности ребенка, так как от него зависит успешность социально-психологической адаптации дошкольника к изменяющимся условиям жизни. Необходимо проводить с детьми комплексную работу по развитию социального интеллекта, выстраивая ее в соответствии с предложенными психолого-педагогическими условиями.

Литература:

1. Thorndike E.L. Intelligence and its uses / E.L. Thorndike. – Harper's Magazine, 1920. – P. 227-235.
2. Allport G.W. Pattern and growth in personality / G.W. Allport. – New York: Holt Rinehart and Winston. – 1961.
3. Айзенк Г.Ю. Интеллект: Новый взгляд / Г.Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. - № 1. – С. 111-113.
4. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности / Ю.Н. Емельянов. – М.: Просвещение, 1995. – 183 с.
5. Кудрявцева Н.А. Единство интеллекта. Научный отчет (Грант РФФИ 1993-1994). – СПб., 1995.
6. Южанинова А.Н. К проблеме диагностики социального интеллекта личности / А.Н. Южанинова // Проблемы оценивая в психологии. – Саратов, 1984. – С. 63-67.
7. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение / В.Н. Куницына // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – Вып. 1. – Ч.1. – С.-Пб., 1995. – С. 48-61.
8. Чеснокова О.Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей // Вопросы психологии, 2005. – № 6. – С. 35-45.
9. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 192 с.
10. Адамова П.А., Винникова В.В., Газарова Т.А., Борохович Л.Ю. Развитие социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста: способы реализации // Образование и воспитание. – 2017. – №2. – С. 21-24.
11. Игнатьева Э.А. Психологические особенности взаимодействия людей в информационном обществе: Монография / Э.А. Игнатьева, Н.В. Софронова. – М.: Спутник, 2014. – 158 с.
12. Петровская Л.А. Обучение общению как форма социально-психологического воздействия на межличностное восприятие // Вопросы психологии познания людьми друг друга и общения. Сб. научн. тр. – Краснодар. – 1978. – Вып. 261. – С. 22-29.

Педагогика

УДК: 796.01

доктор педагогических наук, профессор Попова Александра Фёдоровна
Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск);
кандидат педагогических наук, доцент Лобашова Арина Александровна
Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск);
кандидат биологических наук, доцент Мосеева Людмила Ивановна
Уральский государственный университет физической культуры (г. Челябинск)

ФОРМИРОВАНИЕ АДАПТАЦИОННОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРА ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Статья посвящена феномену адаптации личности менеджера, занимающегося физкультурно-оздоровительной деятельностью, с позиций рациональности. Разработаны методологические основы адаптивной рациональности личности менеджера, определены параметры комплексной оценки его управленческой адаптированности. Направленность адаптивной рациональности определяется удовлетворением потребностей в здоровом образе жизни и интеграцией в последовательно более высокий уровень целостного существования конкретной (развивающейся) личности.

Ключевые слова: рациональность личности, управленческая адаптированность, личностно-ориентированный подход, адаптационное мышление личности.

Annotation. The article is devoted to the phenomenon of adaptation of the personality of a Manager engaged in physical culture and health activities from the standpoint of rationality. Methodological bases of adaptive rationality of the Manager's personality are developed, parameters of a complex assessment of his managerial adaptability are defined. The orientation of adaptive rationality is determined by satisfying the needs for a healthy lifestyle and integrating into a consistently higher level of holistic existence of a specific (developing) personality.

Keywords: rationality of the individual, managerial adaptability, personality-oriented approach, adaptive thinking of the individual.

Введение. Адаптация – одно из самых активно используемых понятий на протяжении сравнительно большого (исторического) отрезка времени. При этом используются самые различные ее теории: социального сравнения, ролевая атрибутивная, а также теории аттитудов и теории наивных представлений о здоровье. На их основе разработан ряд адаптационных технологий (программ) и регулятивных методик. Объекты исследований самые различные: управленческая личность, спортивный менеджер, молодой педагог, то есть лица, для которых адаптационные механизмы крайне важны с позиций профессиональной деятельности. Рассматриваемую проблему справедливо называют «вечной» и «общенаучной», исследуемой психологами, биологами, социологами, педагогами, прежде всего. Она также может рассматриваться и с методологических позиций адаптивной рациональности физкультурно-оздоровительной деятельности.

В преломлении к тематике нашей работы обращают на себя внимание ряд публикаций, посвященных социальной адаптации человека с ограниченными возможностями здоровья [5, 6, 7, 15]. При этом рассматриваются разные варианты адаптации, когда взаимодействие со средой значительно отличается от оптимального (В.П. Казначеев). Другие авторы речь ведут о бесконечности и непрерывности адаптивного процесса, стресс-синдромах и активизации всех систем организма и личности, достижении адаптивного равновесия, перестройке поведения в соответствии с новыми условиями жизнедеятельности (Т.В. Азарова, М.В. Битанова, М.А. Галагузова, Н.П. Дубин, М.М. Кольцова, А.В. Мудрик). Отмеченное также касается личности менеджера, занимающегося физкультурно-оздоровительной деятельностью, о феномене адаптации которого – с позиций рациональности – и идет речь в нашей статье. Особый акцент при этом нами делается на формирование параметров комплексной оценки управленческой адаптированности, единого подхода к которой пока еще не сложилось.

Цель исследования: разработка методологических основ адаптационной рациональности личности менеджера, занимающегося физкультурно-оздоровительной деятельностью.

Изложение основного материала статьи. Результаты исследования определяются следующими методологическими основами: понятийный аппарат, личностно-ориентированный подход к исследованию рассматриваемых вопросов, принципы, методы, механизмы, модели и функции менеджмента физкультурно-оздоровительной деятельности, исследуемой с позиций адаптационной рациональности.

1. Понятийный аппарат исследования. Понятие рациональности всегда находилось в центре внимания экономистов, психологов, педагогов. В последние годы исследования по этой тематике проводятся в рамках дисциплин «экономическая психология» и «экономическая педагогика ФКиС».

В соответствии с известными теориями, уходящими корнями к А. Смиту, рационализм при этом связывался с эгоизмом, благодаря которому (а не доброте) можно достичь своих целей (А. Маршалл). Рациональность связывалась также с «правильностью» и «бережливостью», а также максимизирующем доход выбором (К. Бентам). Г. Беккер понятие рациональности распространял на жизнедеятельность человека вообще с позиций утилитарности (максимального счастья или удовольствия, отсутствия боли и страданий).

Однако с течением времени концепция рациональности стала эволюционировать по двум направлениям. Первое связывалось с рациональностью личности (не просто человека), а второе – с наличием субъективного составляющей при принятии решений и невозможностью объективной оценки мотивов человека. Интерес в этом плане представляет позиция Л. Роббинса, утверждающего, что человеческое поведение следует изучать «с точки зрения соотношения между целями и ограниченными средствами, которые могут иметь различное употребление» [12].

Говоря иначе, концепция рациональности эволюционирует по «постнеклассической» линии, противоречащей аксиоме транзитивности предпочтений (О. Моргенштерн, Дж. Нейман). То же самое можно прочитать в работах М. Фридмана и Д. Сэвиджа, предложившим углубить теорию экономического человека исследованием функции ожидаемой полезности [16].

Впоследствии Г. Саймон предложил концепцию ограниченной рациональности [13]. По мнению данного автора, существует определенный уровень целей (или желаний), который человек может охарактеризовать как «удовлетворительный». В этой связи следует уделять внимание не только рациональности целеполагания, но и рациональности процедур принятия решений.

2. Личностно-ориентированный подход. Особую роль в эволюции концепции рациональности в теории экономического человека сыграли работы, определившие так называемую «психологическую экономику». Так, в работах Д. Канемана подчеркивается, что полное использование имеющихся в распоряжении экономического человека данных – редкое исключение, а отсутствие логики – явление универсальное и устойчивое. Говоря иначе, невозможно процедуры выбора описать однозначно, ибо на ответ может влиять формулировка вопроса, а не какая-либо ожидаемая полезность или «удовлетворительный результат» [1].

Делая некоторое обобщение мнений в отношении эволюции концепции рациональности экономического человека, укажем также на важность учета его когнитивных особенностей. При этом, чем рациональнее индивид, тем сложнее процедура решения (тем больше факторов и соответствующей им информации должно быть принято во внимание). И здесь мы подходим к понятию экономической личности [10]. Ей свойственно продуманное использование условий и средств для достижения поставленной цели. При этом в значительной степени может присутствовать риск и даже жертвенность. Критерии последней мы связываем с идентификацией, эмпатией и рефлексией. Это осознание «действующим индивидом» того, как другой «воспринимает меня» [9]. Из этого вытекает понятие социальной адаптации, под которой понимается приспособление индивида к новым условиям своей деятельности и его способность создавать их для комфортной жизнедеятельности (Н.П. Дубин, В.В. Дегтярева, В.Г. Казанцева).

Обобщая все, о чем писалось выше, укажем на возможность использования в практике физкультурно-оздоровительной деятельности такого понятия, как «адаптационная рациональность». По сути, это квинтэссенция нашего концептуального подхода к исследованию рассматриваемых вопросов.

Адаптационная рациональность имеет двойственную природу. Во-первых, это интерпретативная рациональность и, во-вторых, социальная адаптация, способность создавать условия для эффективной физкультурно-оздоровительной деятельности (конкретного ее направления).

Под адаптационной рациональностью в самом общем ее представлении следует понимать приспособляемость менеджера к окружающей среде средствами физкультурно-оздоровительной деятельности. В её состав включены качества, которые в той или иной степени определяют эффективность деятельности менеджера физкультурно-оздоровительной организации. Прежде всего, это целерациональность поведения и действий, энергичная инициативность в сфере осуществления физкультурно-оздоровительной деятельности, искусство принимать быстрые решения по обеспечению социальной адаптации, а также другие профессиональные умения и личностные (деловые) качества, способствующие процессу принятия управленческих решений, осуществляемому в рамках физкультурно-оздоровительной организации.

3. Принципы менеджмента. С позиций рассматриваемого нами вопроса, посвященного методологическим основам формирования адаптационной рациональности физкультурно-оздоровительной деятельности, принципы эти следующие:

1) самоуправление (предоставление менеджерам физкультурно-спортивных организаций творческой свободы);

2) ответственность за эффективность принятых решений и достижение на этой основе делового успеха всей физкультурно-оздоровительной деятельности;

3) создание эффективной сетевой структуры физкультурно-оздоровительных организаций с быстрым вертикальным и горизонтальным обменом информацией и ответственностью за результаты своей деятельности;

4) поддерживаемое руководство определяемой адаптационной рациональностью деятельности менеджеров (не простое командование и контроль);

5) целеполагание, основанное на относительных (не абсолютных) целевых установках интерпретативной рациональности и социальной адаптивности;

6) гибкие стратегии, определяемые возможностью менеджеров физкультурно-спортивной организации думать самостоятельно и изобретать новые способы поставки «клиентских ценностей»;

7) распределение управления физкультурно-оздоровительной деятельностью (точечная детализация запланированных мероприятий по различным уровням менеджмента, заблаговременное предупреждение о возможных изменениях, затрагивающих коммерческую деятельность);

8) мотивация и вознаграждение тех, кто улучшает взаимодействие и обеспечивает движение всей физкультурно-оздоровительной организации в нужном направлении. Адаптационная рациональность здесь играет важную роль – как с позиций ее понимания, так и практического использования с целью достижения делового успеха.

4. Механизмы. Прежде всего, это образно-мыслительный механизм, который играет в системе менеджмента физкультурно-оздоровительной организации роль методологического индикатора. Это проявляется в формировании субъектных представлений о намерениях в отношении возможных управленческих решений по обеспечению эффективной дуальной связи «цели – средства их достижения». Мышление при этом, являясь образным по своему содержанию, играет роль измерительного механизма в рамках данной – физкультурно-оздоровительной – деятельности.

Кроме того, это учетно-аналитический и финансово-контрольный механизмы, формирующие подсистему физкультурно-оздоровительного менеджмента и обеспечивающие информацией для планирования и контроля средств в сфере адаптационной рациональности. Учетно-аналитический механизм, кроме того, акцентирует внимание на аналитической деятельности руководителей физкультурно-оздоровительной организации, а финансово-контрольный – на реальности предложений по обеспечению запланированных мероприятий, направленных на достижение целевых установок в сфере развития (совершенствования) адаптационной рациональности менеджмента данной организации.

5. Методы и модели. К их числу можно отнести администрирование и внутриорганизационное предпринимательство. Важную роль играют модели предпринимательского менеджмента данных организаций. Они имеют отношение к генерированию идей, вовлечению инвестиций и обеспечению управления, ориентированного на адаптационную рациональность действий, основным направлениям предпринимательского менеджмента физкультурно-оздоровительной организации, речь о которых будет идти далее.

6. Основные функции менеджмента физкультурно-оздоровительной организации, определяющие основные направления адаптационной рациональности деятельности данной организации.

Во-первых, это стратегическое планирование, основанное на многовариантном прогнозе физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях возрастающей с течением времени конкуренции на региональном уровне. Целевая установка в этих условиях связана с получением новых клиентов и созданием новых рынков реализации услуг, основанных на социальной адаптации и успешном элиминировании влияния рыночных ситуаций.

Важную роль при этом играют деловые качества менеджеров, занимающихся физкультурно-оздоровительной деятельностью (способность идентифицировать потребности, формулировать соответствующую задачу, концентрировать энергию на претворение ее в жизнь).

Во-вторых, это инновационный маркетинг. В этом плане каждый менеджер должен носить в себе «дух предпринимательства», выражающийся в разработке (совершенствовании) новых услуг.

В-третьих, это обеспечение роста производительности труда, обеспечивающего эффективность физкультурно-оздоровительной деятельности, что определяется применяемыми технологиями и работниками физкультурно-оздоровительной организации.

В-четвертых, это функция аналитической деятельности, суть которой заключается в разработке детализированных планов и постановке конкретных задач сотрудникам физкультурно-оздоровительной организации с учетом соотношения желаемого с имеющимися возможностями (с применением личностно-ориентированного подхода).

В-пятых, это функция делегирования полномочий посредством создания центров ответственности за результаты физкультурно-оздоровительной деятельности. Каждый менеджер при этом должен иметь возможность контролировать свою деятельность, анализируя собственные успехи и неудачи.

В-шестых, это бюджетирование и внутреннее ценообразование. Речь идет о разработке расчетно-условных цен на услуги одного центра прибылей или инвестиций другому.

В-седьмых, это функция организационного культуростроения, имеющего отношение (через аутсорсинг и навигационную деятельность) к властным отношениям внутри хозяйствующего субъекта. Здесь важен механизм изменения организационной культуры, основанный на адаптационной рациональности физкультурно-оздоровительной деятельности.

В-восьмых, это институциональная функция. Её развитие обеспечивает прогнозируемость экономических результатов и эффективность принимаемых решений в сфере социальной адаптации тех лиц, на развитии которых специализируется конкретная физкультурно-оздоровительная организация. Именно с этих позиций необходима оценка возможностей институционального анализа интерпретативного (адаптационного) рационализма действий менеджеров физкультурно-оздоровительной организации.

В-девятых, это функция управленческого учета. Цели должны быть количественно выражены. Плановые задания разбиваются на этапы, прохождение которых должно контролироваться. Важно, чтобы контроль ресурсов обеспечивался составлением смет их расходования. Основой управленческого учета является внутренняя отчетность. По своему содержанию это совокупность информации, к которой предъявляются требования целесообразности, объективности, сопоставимости и эффективности.

В-десятых, это функция контроля, которая заключается в оценке и внесении коррективов в деятельность отдельных менеджеров в рамках «поля адаптационной рациональности».

В совокупности все эти функции определяют «функциональное поле» физкультурно-оздоровительной деятельности. Высшее руководство организации, занимающееся этой деятельностью, должно всегда держать данное поле в центре своего внимания, поскольку именно оно определяет организационное строение физкультурно-оздоровительной организации. И с этих позиций речь идет о методологических основах формирования адаптационной рациональности исследуемой нами деятельности.

Выводы. Назовем основные постулаты методологии исследований в сфере адаптационной рациональности физкультурно-оздоровительной деятельности.

1. Для менеджера, занимающегося физкультурно-оздоровительной деятельностью, адаптационное мышление – это активное звено общественного сознания, о котором судят, прежде всего, по реальным действиям.

2. Адаптационная рациональность предполагает наличие конкретных способов адаптации поведения и мышления личности менеджера к реалиям внешней среды. В социальном мире они передаются в процессе общественного развития данной личности через определенные механизмы культуры и социализации. Моделирование данных механизмов имеет непосредственное отношение к инновационным технологиям физкультурно-оздоровительной деятельности. Индивиды формируются под влиянием социальной структуры, создающей необходимость адаптации к этим новаторским технологиям.

3. Признание ограниченной рациональности связывается с наличием риска и неопределенности в принятии управленческих решений, а значит, и признанием права на ошибку в практических действиях менеджера. Его поведение при этом рассматривается через набор ограничительных рутин и институтов, знание которых определяет когнитивные способности данного индивида, занимающегося физкультурно-оздоровительной деятельностью.

4. Набор рутин и институтов формирует связи между субъектами экономических отношений, делая поведение менеджера понятным и предсказуемым. Адаптационные аспекты мышления при этом активизируют его физкультурно-оздоровительную деятельность в нужном направлении.

5. Личностно-ориентированный подход в нашем исследовании имеет отношение к личности менеджера, занимающегося физкультурно-оздоровительной деятельностью с детьми. Его мышление, являясь адаптационным, определяется отзывчивостью, взаимопомощью, доверительностью отношений, эмпатией и рефлексией.

6. Адаптационная рациональность физкультурно-оздоровительной деятельности в работе представлена в виде совокупности принципов, функций и моделей, определяющих технологию принятия решений в сфере социальной адаптации детей раннего возраста.

7. К методологическим основам формирования адаптационной рациональности менеджера физкультурно-оздоровительной деятельности мы относим опорную часть изучаемого явления (то, что является его сущностью и определяет его целостность). Это также философский принцип, воспроизводящий взаимосвязи в структуре данного формирования и определяющий подходы к оценке сути адаптационного рационализма с выделением причин и следствий, руководящих свойств и отношений в рамках физкультурно-оздоровительной организации.

8. Адаптационную рациональность мы связываем с целесообразным использованием уже существующего научного и культурного материала в отношении здорового образа жизни и достижением на этой основе стабильности жизнедеятельности в данной (конкретной) среде. Говоря иначе, её направленность определяется удовлетворением потребностей в здоровом образе жизни и интеграцией в последовательно более высокий уровень целостного существования конкретной (развивающейся) личности.

Литература:

1. Беккер, Г. Экономический анализ и человеческое поведение / Г. Беккер // Thesis. – 1993. – Вып. 1. – С. 24-40.
2. Велединский, В.Г. Спортивно-оздоровительный сервис / В.Г. Велединский. – М.: КНОРУС, 2014. – 216 с.
3. Высочин, Ю.В. Роль регуляторных методик в адаптации мышечного тонуса и безопасности жизнедеятельности человека / Ю.В. Высочин, Ю.П. Даниленко, Г. Яценко // Вестник ЧелГУ. – 2014. – № 13. – С. 38-41.
4. Дентярева, В.В. Социально-философский анализ социальной адаптации человека с ограниченными возможностями здоровья: автореф. дисс... канд. пед. наук / В.В. Дентярева. – Новосибирск, 2008. – 22 с.
5. Жильцов, М.Б. Адаптационный аспект социализации детей с синдромом Дауна / М.Б. Жильцов // Проблемы подготовки научных и научно-педагогических кадров: опыт и перспективы. – Челябинск: УралГУФК, 2018 – С. 47-51.
6. Забелин, П.В. Предпринимательский менеджмент / П.В. Забелин, П.В. Нестеров, В.Г. Федцов. – М.: ПРИОР, 1999. – 224 с.
7. Казанская, В.Г. Подросток: социальная адаптация психологам, педагогам, родителям / В.Г. Казанская. – СПб.: Питер, 2011. – 286 с.
8. Попов, А.Н. От «человека экономического» к «личности экономической» / А.Н. Попов, Е.А. Попова // Известия УрГЭУ. – 2002. – № 5. – С. 12-19.
9. Попов, А.Н. Рациональность экономической личности / А.Н. Попов, Т.И. Бухтиярова, Е.А. Попова. – Екатеринбург: ГСХА, 2001. – 190 с.
10. Попова, Е.А. Интерпретативная рациональность личности / Е.А. Попова, А.Н. Попов, Т.И. Бухтиярова. – Челябинск: ЧГАУ, 2000. – 201 с.
11. Ракиашвили, А.А. Эволюция концепции рациональности в экономической теории / А.А. Ракиашвили // Журнал экономической теории. – 2010. – № 1. – с. 45-57.
12. Роббинс, Л. Предмет экономики науки / Л. Роббинс // Thesis. – 1993. – Вып. 1. – С. 10-23.
13. Саймон, Г. Рациональность как процесс и продукт мышления / Г. Саймон // Thesis. – 1993. – Вып. 3. – С. 16-38.
14. Скок, Н.И. К вопросу о влиянии на адаптацию ограниченных возможностей здоровья человека / Н.И. Скок // Вестник ЧелГУ. – 2014. – № 13. – С. 41-43.

15. Теоретические основы социальной адаптации в младшем подростковом возрасте. Режим доступа: <http://www.solidpsycholog.ru/sops-868-1.html>.

16. Фридман, М. Анализ полезности при выборе среди альтернатив, предполагающих риск / М. Фридман, Л. Дж. Сэвидж // Вехи экономической мысли. – СПб.: Экономическая школа, 1993. – С. 208-249.

17. Черникова, Е.Г. Особенности социально-профессиональной адаптации молодых педагогов общеобразовательных школ / Е.Г. Черникова // Вестник ЧелГУ. – 2014. – № 4. – С. 150-153.

Педагогика

УДК 377.44

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна

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

кандидат технических наук, доцент Булганина Светлана Викторовна

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

студент Бурханов Сергей Владимирович

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

ИЗУЧЕНИЕ ЦИФРОВЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В работе представлены результаты исследования состояния цифровых навыков студентов, обеспечивающих эффективность их обучения в условиях цифрового образования. В работе проведено сравнение уровня цифровых навыков студентов со средним уровнем развития цифровых навыков по стране, оценены т.н. «мягкие» навыки, обеспечивающие качество обучения в новых условиях, описаны цифровые навыки, необходимые для эффективного использования веб-сайта и электронной образовательной среды университета. Отмечено, что несмотря на достаточной высокий уровень владения студентами цифровыми навыками, не все цифровые навыки в полной мере используются последними в условиях электронной образовательной среды. Сделаны выводы о необходимости развития цифровых навыков студентов в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: цифровые навыки, студенты, развитие, электронная образовательная среда, веб-сайт, «мягкие» навыки.

Annotation. The paper presents the results of a study of the state of digital skills of students, ensuring the effectiveness of their training in digital education. The work compares the level of digital skills of students with the average level of development of digital skills in the country, estimates the so-called “Soft” skills that ensure the quality of training in the new conditions, the digital skills necessary for the effective use of the website and the electronic educational environment of the university are described. It was noted that despite the students' high level of digital skills, not all digital skills are fully utilized by the latter in the electronic educational environment. Conclusions are drawn about the need to develop digital skills of students in the process of vocational training.

Keywords: digital skills, students, development, e-learning environment, website, soft skills.

Введение. Цифровизация образования является в настоящее время основным трендом его развития [5, 9]. Новый формат цифрового образования позволит обеспечить цифровую экономику необходимыми кадровыми ресурсами, что отмечается в действующих стратегических документах.

Согласно программе «Цифровая экономика Российской Федерации», основной целью развития образования в русле цифровизации является: формирование эффективных условий для обеспечения цифровой экономики кадрами, совершенствование системы образования, которая должна обеспечивать цифровую экономику компетентными работниками, создание системы мотивации по освоению необходимых компетенций и участию кадров в развитии цифровой экономики России [10].

Также в федеральном проекте «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» указана необходимость создания к 2024 г. современной и безопасной цифровой образовательной среды, которая будет обеспечивать формирование ценности к саморазвитию и самообразованию у обучающихся образовательных организаций всех видов и уровней, путем обновления информационно-коммуникационной инфраструктуры, подготовки кадров, создания федеральной цифровой платформы [11].

Перечисленные цели, стоящие перед системой образования, обуславливают интерес к изучению и анализу актуального состояния цифровых навыков студентов вузов, поскольку от степени развития цифровых навыков зависит эффективность обучения и способность работников к профессиональному успеху и развитию в условиях цифровой экономики [13].

Целью данного исследования выступает анализ владения цифровыми навыками студентов.

Задачи исследования:

- определение уровня владения студентами цифровыми навыками и сравнение этого уровня со средними данными по России;
- описание и оценка общих навыков, обеспечивающих эффективность обучения в цифровом образовании;
- анализ цифровых навыков студентов, обеспечивающих эффективное использование веб-сайта и электронной образовательной среды вуза;
- формулировка выводов о необходимости дальнейшего развития цифровых навыков студентов.

Изложение основного материала статьи. Исследование цифровых навыков студентов было осуществлено посредством анкетирования, которое было проведено в декабре 2019 - январе 2020 года. Общее количество респондентов составило 135 человек. В опросе приняла участие преимущественно молодежь в

возрасте 15-24 лет (92,6% от выборки), все респонденты обучаются по программам бакалавриата и магистратуры. 63% респондентов составили женщины и 37% - мужчины.

В начале исследования нам представлялось интересным определить уровень владения студентами цифровыми навыками. Оценка владения цифровыми навыками осуществлялась путем сравнения показателей, полученных в результате анкетирования, с показателями, приведенными в статистическом исследовании Высшей школы экономики [1].

Полученные результаты показывают, что студенты в целом владеют цифровыми навыками лучше, чем в среднем по стране (таблица 1). Выявлено, что подавляющее большинство респондентов владеют навыками работы с текстовым редактором и электронными таблицами (94,1% и 69,6% соответственно), технологиями передачи файлов (76,3% по сравнению с 27,4% по стране), программами редактирования фото-, видео- и аудиофайлов (74,1% по сравнению с 20,6% в среднем по стране), создания электронных презентаций (74,8% по сравнению с 9,1%). Более сложными навыками, связанными с подключением и установкой новых устройств, изменением параметров программного обеспечения, установкой операционной системы и самостоятельным написанием программного обеспечения, владеют меньшее количество студентов.

Таблица 1

Владение студентами цифровыми навыками

Цифровые навыки	Доля респондентов, %	В среднем по стране, %
Работа с текстовым редактором	94,1	41,7
Передача файлов между компьютером и периферийными устройствами	76,3	27,4
Работа с электронными таблицами	69,6	22,7
Использование программ для редактирования фото-, видео- и аудиофайлов	74,1	20,6
Подключение и установка новых устройств	59,3	9,7
Создание электронных презентаций с использованием специальных программ	74,8	9,1
Изменение параметров или настроек конфигурации программного обеспечения	28,1	3,4
Установка новой или переустановка операционной системы	33,3	3,0
Самостоятельное написание программного обеспечения с использованием языков программирования	5,9	1,2

В рамках исследования необходимо было выяснить, какие цифровые навыки востребованы у студентов в процессе обучения. Это позволит сделать выводы о том, какие навыки определяют успешность обучения в условиях перехода к цифровому образованию и, соответственно, в развитии каких цифровых навыков студенты заинтересованы больше всего. Для получения этой информации использовались вопросы, касающиеся отдельно навыков, обеспечивающих эффективность обучения в целом, навыков, необходимых для использования веб-сайта университета, и навыков, наиболее ценных для обучения в условиях электронной образовательной среды образовательной организации.

Сначала анализировались навыки, обеспечивающие общую эффективность обучения современных студентов. При формулировке вариантов ответа на вопрос о владении такими навыками, мы учитывали, что цифровое образование предъявляет высокие требования к навыкам самостоятельной работы: студенты должны быть готовы к планированию собственной образовательной деятельности, выбору вариантов образовательной траектории, эффективным онлайн-коммуникациям, совместной групповой и проектной работе в дистанционном формате. В результате в список навыков, востребованных в цифровом образовании, вошли не столько непосредственно навыки цифровые, сколько т.н. «мягкие навыки», обеспечивающие эффективное обучение, общение и творчество в новых, цифровых условиях [2, 3, 4].

Для ответа на этот вопрос респондентам было предложено отметить те навыки, которыми, по их мнению, они владеют на высоком уровне. Владение навыками, необходимыми для эффективного обучения в условиях цифрового образования, представлены в таблице 2.

Владение студентами навыками, обеспечивающими эффективность обучения в цифровом образовании

Общие навыки, обеспечивающие эффективность обучения	Доля респондентов, в %
Взаимодействие и сотрудничество с другими людьми (навыки коммуникаций и взаимодействия в разных формах)	79,2
Применение аналитического мышления и решения проблем (навыки самостоятельного выбора и принятия решений в условиях неопределенности)	54,3
Проявление инновационности и креативности (навыки создания новых вариантов и генерирования идей)	55,4
Обучаемость и открытость новому (навыки самообразования во всех формах)	65,3
Самоуправление (навыки планирования, самоконтроля и прогнозирования последствий осуществляемых действий)	41,2
Междисциплинарное и межкультурное взаимодействие (навыки взаимодействия с представителями других профессий, культур, национальностей, в т.ч. на иностранном языке)	23,4
Этика и социальная ответственность (навыки учета социальных последствий поведения и решений)	33,8
Управление людьми, проектами, процессами, ресурсами (навыки работы в команде и проявления инициативы)	47,6

Анализ полученных от респондентов ответов позволяет утверждать, что в наибольшей степени респонденты владеют навыками коммуникации и взаимодействия с другими людьми (79,2%), самообразования (65,3%), навыками самостоятельного выбора и принятия решений в условиях неопределенности (54,3%), формирования новых вариантов и генерирования идей (55,4%). Можно говорить о том, что в условиях цифровизации и повсеместного использования цифровых технологий развитие этих навыков усиливается: студенты активно общаются онлайн, все чаще самостоятельно выбирают варианты, активно формируют и распространяют цифровой контент. Значительно хуже у респондентов развиты навыки, касающиеся работы в команде и проявления инициативы (47,6%), самоуправления и самоконтроля (41,2%), проявления ответственности за собственное поведение (33,8%), междисциплинарным и межкультурным взаимодействием (23,4%). Перечисленные навыки необходимо развивать в процессе обучения.

Далее нами была проведена оценка навыков студентов, которые необходимы для использования веб-сайта университета в образовательных целях. Для современных образовательных организаций веб-сайт превратился в полноценный инструмент коммуникации и предоставления образовательных услуг. Наблюдается активное размещение на сайтах различные онлайн-платформ и сервисов, поддерживающих образовательные и административные процессы, реализующих онлайн-сопровождение и консультирование студентов (например, онлайн-расписание, электронная зачетная книжка, предоставление справок и пр.). Поэтому умение студентов использовать все возможности веб-сайта является важным фактором эффективного обучения в вузе. Результаты ответов респондентов относительно навыков использования веб-сайта университета представлены в таблице 3.

Таблица 3

Цифровые навыки студентов, связанные с использованием веб-сайта

Цифровые навыки студентов, необходимые для использования веб-сайта	Доля респондентов, в %
Поиск информации	98,1
Использование электронных сервисов (например, расписание и т.д.)	66,7
Использование обратной связи	56
Получение консультаций	39,6
Коммуникации с участниками образовательного процесса (форумы и пр.)	24,8
Предоставление и получение документов онлайн	69,5
Участие в видеоконференциях, вебинарах и пр.	11,4

Данные, представленные в таблице 3, наглядно свидетельствуют о том, что в целом студента владеют навыками, необходимыми для использования веб-сайта, на достаточно высоком уровне. Наиболее развитыми навыками выступает навыки поиска информации по сайту 98,1%, предоставление и получение документов в режиме онлайн (69,5%) и использование электронных сервисов, таких как расписание (66,7%). Эти навыки необходимы для использования наиболее востребованных функции веб-сайта. Более низкие показатели цифровых навыков были отмечены относительно навыков использования обратной связи (56%), получения консультаций (39,6%) и коммуникации с участниками образовательного процесса – другими студентами, преподавателями и администрацией (24,8%). При этом многие респонденты отмечали, что не могут оценить степень развития таких навыков, поскольку никогда не использовали указанные функции веб-сайта. По этой же причине опыт участия в видеоконференциях и вебинарах имеет только 11,4% опрошенных.

Завершал данное исследование вопрос о цифровых навыках, которые необходимы студентам для эффективной работы с использованием электронной образовательной среды университета. Электронная образовательная среда представляет собой интегрированную совокупность электронных, информационных и образовательных ресурсов, информационно-телекоммуникационных технологий и соответствующих технических и технологических средств, обеспечивающих эффективное сопровождение образовательного, управленческого и пр. процессов университета [6]. Основной тенденцией современного образования

становится все более активное использование электронных образовательных сред в образовательном процессе, включая реализацию полностью дистанционных программ, что обуславливает необходимость наличия у студентов соответствующих навыков. Результаты анкетирования по данному вопросу отражены в таблице 4.

Таблица 4

Цифровые навыки студентов, необходимые для обучения в электронной образовательной среде вуза

Цифровые навыки студентов, необходимые для обучения в ЭОС	Доля респондентов, в %
Доступ к электронным файлам	100
Размещение ответов на задания и иных документов	95,3
Прохождение тестирования	94,5
Осуществление коммуникаций с участниками образовательного процесса (чат, форум)	48,3
Онлайн-консультации с преподавателем	23,9
Накопление и хранение результатов образовательной и внеучебной деятельности (портфолио)	24,9
Работа на интернет-тренажерах	28,5
Совместное создание документов (облачные технологии, вики)	35,6
Использование электронных библиотек	53,2

Оценивая цифровые навыки студентов для эффективного обучения с использованием электронной образовательной среды, можно утверждать, что основными навыками доступа к контенту, размещения заданий и тестирования владеют практически все студенты, что свидетельствует об окончательной интеграции традиционного (контактного) и электронного (дистанционного) образования. Около половины опрошенных студентов обладают навыками осуществления коммуникаций с другими участниками образовательного процесса (в виде чатов и форумов) и использованием электронных библиотек и порталов в образовательной деятельности.

В то же время наблюдается явный недостаток навыков, обеспечивающих осуществление онлайн-консультаций с преподавателем, накопление и хранение информации о результатах обучения и внеучебной деятельности, совместной работой с использованием облачных технологий и вики. Этими навыками владеет в среднем около трети студентов, что, по нашему мнению, препятствует полноценному использованию электронных образовательных сред в образовательных целях.

Выводы. Подводя итог работе, необходимо отметить, что изучение и развитие цифровых навыков обучающихся – важное направление для исследований как в теоретическом, так и в практическом плане. Несмотря на то, что современные студенты в целом хорошо владеют цифровыми навыками, однако наблюдается стремление использовать в обучении только типовые навыки, связанные с предоставлением и получением информации. Более сложные и важные навыки, связанные с самостоятельным добыванием информации, планированием собственной работы, командным взаимодействием, осуществлением коммуникаций с другими студентами, преподавателями и администрацией высоко развиты у меньшего числа студентов. Поэтому использовать все возможности цифровых технологий в образовательном процессе становится проблематичным.

Также существует необходимость развивать цифровые навыки студентов, поскольку от уровня их развития напрямую зависит эффективность обучения и дальнейшей профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики. Возможной рекомендацией в данном случае будет создание таких моделей и методик обучения, которые были бы построены на органичном сочетании использования цифрового контента с контактной работой с преподавателем.

Литература:

1. Абдрахманова Г.И., Вишневский К.О., Гохберг Л.М. и др. Цифровая экономика: 2019: краткий статистический сборник. М.: НИУ ВШЭ, 2019.
2. Боровских Н.В., Кипервар Е.А. Цифровые компетенции административно-управленческого персонала: проблемы идентификации и перспективы формирования в условиях цифровизации экономики // Креативная экономика. 2019. Том 13. № 10. С. 1943-1956. doi: 10.18334/ce.13.10.41193.
3. Волкова И.А., Петрова В.С. Формирование цифровых компетенций в профессиональном образовании // Вестник Нижневартского государственного университета. 2019. № 1. С. 17-24.
4. Гилева Т.А. Компетенции и навыки цифровой экономики: разработка программы развития персонала // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2019. №2. С. 22-34.
5. Гнатышина Е.В., Саламатов А.А. Цифровизация и формирование цифровой культуры: социальные и образовательные аспекты // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. №8. С. 19-24.
6. Груздева М.Л., Тукунова Н.И. Анализ современного состояния исследований и разработок в области построения информационно-образовательных сред высших учебных заведений // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, No2. С. 1.
7. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев; под науч. ред. В.И. Блинова – М.: Издательство «Перо», 2019. 98 с.
8. Кешелава А.В., Буданов В.Г., Румянцев В.Ю. Введение в «Цифровую» экономику. ВНИИГеоСИСТЕМ, 2017. 28 с. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://spkurdyumov.ru/uploads/2017/07/vvedenie-v-cifrovuyu-ekonomiku-na-poroze-cifrovogo-budushhego.pdf>. (дата обращения: 27.01.2020).
9. Мелешко В. Главный тренд российского образования – цифровизация [Электронный ресурс]. URL:<http://www.ug.ru/article/1029> (дата обращения: 27.01.2020).

10. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации», Утв. распоряж. Правительства РФ от 28.07.2017 № 1632-р. Офиц. веб-сайт Правительства РФ. [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>. (дата обращения: 27.01.2020).

11. Проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», Утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам от 25.10.2016 № 9 [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgJAN89vZbUUtmuF5IZYfTvOAG.pdf> (дата обращения: 27.01.2020).

12. Стрекалова Н.Б. Риски внедрения цифровых технологий в образование // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2019. Т. 25. №2. С. 84-88. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-2-84-88>.

13. Тебекин А.В. Перспективы и риски цифровизации дополнительного профессионального образования // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т.9. №1. С. 2558-2566. DOI: 10.15372/PEMW20190119

Педагогика

УДК 377.44

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна

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

кандидат педагогических наук, доцент Лебедева Татьяна Евгеньевна

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

студент Ксенофонтова Анастасия Игоревна

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

РИСКИ ЦИФРОВИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В работе дано описание процесса цифровизации профессионального образования и рисков, сопровождающих его. Проанализированы источники, дающие описание негативных последствий цифровизации в профессиональном образовании. Отмечено отсутствие единой и полной классификации рисков в профессиональном образовании, имеющей значимость для практического использования. Сделана попытка представить описание рисков в профессиональном образовании с позиции обучающегося, преподавателя и рисков, связанных с организацией образовательного процесса. Описанные риски могут использоваться для более глубокого понимания и описания процессов, происходящих в профессиональном образовании.

Ключевые слова: риски, цифровизация, профессиональное образование, преподаватель, обучающийся.

Annotation. The paper describes the process of digitalization of vocational education and the risks that accompany it. Sources that describe the negative effects of digitalization in vocational education are analyzed. The absence of a unified and complete classification of risks in vocational education, which is of importance for practical use, is noted. An attempt is made to present a description of the risks in vocational education from the perspective of the student, teacher and the risks associated with the organization of the educational process. The described risks can be used for a deeper understanding and description of the processes occurring in vocational education.

Keywords: risks, digitalization, professional education, teacher, student.

Введение. Цифровизация как глобальный и объективный процесс трансформации технологий во всех сферах жизни человека оказывает огромное влияние на образование, в т.ч. профессиональное. Суть цифровизации как процесса состоит в вытеснении аналоговых технологий цифровыми, что привело к изменению способов создания, использования, передачи и хранения информации, сменило технологии во всех сферах жизни человека, повлияло на социальную и культурную ситуации. Цифровизация на практике означает все более широкое использование нейронных сетей, искусственного интеллекта, технологии «интернета вещей» и «Big data» в различных видах деятельности: от частичной автоматизации процессов до аналитического и прогностического моделирования и поддержки принятия решений [6, 7].

Большое значение цифровизации для развития экономики страны подчеркивается государством. Для цифровой экономики необходимы профессиональные кадры, готовые эффективно работать в условиях широкого применения новых технологий. Для реализации этих задач разработан приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в РФ», в рамках которой осуществляется системное повышение качества образования и распространяются цифровые решения на всех уровнях системы образования, создаются реальные условия для непрерывного образования всех категорий граждан. Планируется, что развитие российского цифрового образовательного пространства обеспечит рост обучающихся по дистанционным образовательным программам с 35 тыс. до 11 млн человек к концу 2025 г.

При этом процесс цифровизации образования сопровождается большим количеством рисков, обусловленных как самой природой цифровизации, так и т.н. «социальной инерцией», которая характеризует неготовность общества, общественных систем и институтов к изменениям, связанным с цифровизацией [3]. Особенно большое количество рисков возникает в системе образования, в которой наблюдается ряд значимых и серьезных противоречий:

- между отсутствием адекватных психолого-педагогических теорий, объясняющих способы эффективного обучения и воспитания в цифровой среде, и реальной образовательной практикой, построенной на традиционных педагогических моделях;

- между низкой технической оснащённостью образовательных учреждений цифровыми технологиями и средствами и использованием этих средств и технологий в реальной жизни;

- между необходимостью преподавателей быть в авангарде образовательной практики, в т.ч. в вопросе владения современными технологиями, и отсутствием необходимых навыков их использования и пр. [4, 9].

Эти противоречия порождают большое количество проблем и рисков в профессиональном образовании. Описание и изучение рисков, существующих в профессиональном образовании, имеет в настоящее время большое теоретическое и практическое значение. Негативное влияние цифровизации на образование зафиксировано и широко освещается в специализированной литературе, но попытку описать и систематизировать риски, на наш взгляд, недостаточно, поскольку образовательная практика только столкнулась с цифровизацией, и общество только начинает сталкиваться с негативными последствиями этого процесса. Этим обусловлена актуальность и значимость выбранной темы публикации.

Целью статьи является описание и классификация рисков цифровизации, существующих в профессиональном образовании.

Задачами работы выступали:

- подбор и освещение источников, посвященных анализу рисков цифровизации в профессиональном образовании;

- формулировка рисков цифровизации, отражающих специфику профессионального образования, и их классификация;

- формирование выводов относительно потребности в дальнейшем исследовании рисков, связанных с цифровизацией профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Прежде чем описывать существующие в профессиональном образовании риски, необходимо раскрыть содержание самого понятия «риск». Чаще всего под риском понимается характеристика ситуации, которая имеет неопределенный исход, приводящий к неблагоприятным изменениям. Подчеркивается, что риск всегда является результатом неопределенности, связанной, в свою очередь, с тем, что невозможно по каким-либо причинам спрогнозировать точный результат. И это связывает понятие риск с понятием возможности, поскольку результат в случае рискованных действий может не принимать как отрицательный, так и положительный характер. Поэтому необходимо подчеркнуть, что это не всегда негативный исход, но и потенциальная возможность, обусловленная тем, насколько осознанно, продуманно и своевременно принимается решение. Таким образом, риски всегда сопровождают любой процесс, а любая характеристика процесса может выступать как возможностью, так и риском.

Несмотря на то, что сегодня существуют различные позиции исследователей относительно того, стоит ли человечество на пороге цифровой эпохи или она уже началась и активно разворачивается, риски цифровизации в профессиональном образовании стали предметом изучения и обсуждения, поскольку их негативные проявления уже наблюдаются в профессиональном образовании.

Исследованиям рисков в профессиональном образовании посвящено несколько исследований последних лет, при этом интерес к этой проблеме возрастает. Однако можно констатировать, что системное представление о рисках цифровизации в профессиональном образовании не сформировано. Тем не менее существует потребность предложить такое описание рисков, которые было бы ориентировано на образовательный процесс и могло бы выступать руководством для преподавателей, приступающих или активно использующих цифровые технологии в образовательном процессе.

Наиболее полно среди изученных нами работ риски в профессиональном образовании отражены в коллективном труде под общей редакцией В.И. Блинова, в котором представлена попытка описать дидактическую концепцию цифровой дидактики в профессиональном образовании. В этом труде дано описание следующих рисков: риск деформации мышления, мировоззрения, ценностных ориентаций людей, риск избыточного «цифрового оптимизма», риск подмены цифровизации образования оцифровкой, риск диктата разработчиков цифровых средств, этические риски и управленческие риски, связанные с процессом цифровизации образования [5, С. 59-62]. Описание рисков, приведенное в этой работе, достаточно полно охватывает все возможные аспекты возможных негативных проявлений цифровизации в профессиональном образовании, характеризуя не только риски, возникающие непосредственно в процессе профессионального обучения, но и потенциальные угрозы для профессионального образования как системы.

Другую классификацию рисков в профессиональном образовании приводит в своей работе А.В. Тебекин, описывая риски в дополнительном профессиональном образовании. Среди них риск неоправданного применения недостаточно изученных педагогических технологий, риск утраты навыков письменной фиксации материала и следующее за ним ухудшение когнитивных и аналитических способностей, риск «примитивизации» учебного материала в формате электронных учебников, риск формирования у обучающихся экранной зависимости и «цифрового слабоумия», риск вытеснения живого общения электронными коммуникациями, риск большого негативного влияния цифровизации на здоровье обучающихся [11].

Риски в профессиональном образовании перечисляет в своей работе Н.Б. Стрекалова, указывая, что в результате цифровизации могут произойти:

- деградация базовых когнитивных компетенций (навыков письма, счета, чтения, логических навыков);

- формирование «публичной» модели преподавателя, характеризующейся высокими требованиями к его психологическим качествам;

- снижение личного общения и обусловленные этим снижение качества образования;

- распространение технократического образа специалиста, снижение интеллектуальной и гуманитарной составляющих образования;

- движение в сторону «образовательных услуг» при снижении ответственности за результаты обучения со стороны администраций образовательных организаций;

- потеря статуса образования и снижение контингента обучающихся [10].

Таким образом, во всех проанализированных работах дает обзор широкого круга рисков профессионального образования, однако представленные классификации неудобны для практического использования, не дают конкретного описания, невозможно вычленивать, оценить реальные педагогические ситуации и оценить факторы и степень риска в реальной практике.

На основе анализа описанных источников нами сделана попытка классифицировать риски в профессиональном образовании [1, 2, 8]. На наш взгляд, необходимо выделять три группы рисков:

- относящиеся к обучающемуся как к субъекту познавательной деятельности, который активно использует цифровые технологии в повседневной жизни и обучении («риски обучающегося»);
- относящиеся к педагогу как субъекту образовательного процесса, который использует цифровые технологии и информационные ресурсы в педагогической деятельности в условиях практического отсутствия разработанных и апробированных педагогических методик и технологий, адекватных запросам и реалиям цифрового образования («риски преподавателя»);
- относящиеся к образовательному процессу, а именно к его организации в условиях применения различных цифровых технологий («риски образовательного процесса»).

Описание выделенных рисков в профессиональном образовании, связанных с цифровизацией, и их характеристика представлены в таблице 1.

Таблица 1

Риски цифровизации в профессиональном образовании

Группа рисков	Примеры и характеристики рисков
	Риски обучающегося
Риски деградации памяти, внимания, мыслительных функций	<ul style="list-style-type: none"> - риск замедления развития памяти обучающихся по причине постоянного доступа к информации и её избыточности; - риск развития «клипового мышления», «цифрового слабоумия» и экранной зависимости вследствие неконтролируемой практики использования цифровых устройств, коротких форматов в обучении, превалирующей практики выбора стереотипных решений; - риск неспособности к целенаправленной сосредоточенной аналитической деятельности в процессе обучения как результат деградации графических навыков и избытка уже готового к использованию материала; - риск снижения учебной мотивации и снижение ценности знания по причине иллюзии его «вечной» доступности
Риски, связанные с сохранением здоровья	<ul style="list-style-type: none"> - риск ухудшения функций организма (зрения, слуха, обмена веществ, мышц и пр.) вследствие отсутствия ограничений при работе с цифровыми технологиями; - риск развития компьютерной зависимости
Риски, связанные с формированием профессиональных навыков	<ul style="list-style-type: none"> - риск невозможности сформировать профессиональные навыки (осуществления перехода от мысли к действию) посредством исключительного применения цифровых средств и устройств; - риск сужения профессионального кругозора и уровня профессионализма в связи с сокращением личного общения в процессе профессиональной подготовки; - риск снижения профессионального уровня как результат иллюзии о высокой доступности информации о различных профессиях и видах деятельности и широкого распространения различных краткосрочных форматов обучения
Риски, связанные с поведением (учебным и профессиональным)	<ul style="list-style-type: none"> - риск манипуляций поведением обучающихся, выражающийся в возрастании влияния средств массовой информации, социальных сетей и пр. на них; - риск снижения ответственности за собственным поведением в образовательном процессе в формате обучения 24/7; - риск снижения способности обучающихся к планированию и самоорганизации в следствие легкости передачи этих функций искусственному интеллекту; - риск деградации критического профессионального мышления, обусловленный информационным шумом и дезинформацией
	Риски преподавателей
Риски, связанные с владением цифровыми технологиями	<ul style="list-style-type: none"> - риск владения цифровыми технологиями на более низком уровне, чем обучающиеся, в силу возрастных, социальных, культурных и прочих различий; - риск педагогических ошибок, вызванных отсутствием четких методик преподавания с использованием цифровых технологий; - риск снижения профессионального уровня преподавателей по причине широкой доступности информации и ослабления внимания к вопросам усвоения учебной информации обучающимися
Риски, связанные с мотивацией профессиональной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> - риск снижения профессиональной мотивации как следствие передачи части значительного количества профессиональных функций искусственному интеллекту, возникновения конкуренции живого преподавателя с электронными образовательными системами; - риск диктата разработчиков электронных образовательных ресурсов, уничтожающий возможность педагогического творчества и импровизации
Риски, связанные с качеством преподавания	<ul style="list-style-type: none"> - риск тотального переноса всего образовательного процесса в электронную образовательную среду и минимизации участия преподавателя в образовательном процессе; - риск, обусловленный практической сложностью реализации творческого подхода к преподаванию и обучению; - риск нивелирования индивидуального подхода к обучающемуся, обусловленного практическим отсутствием личных коммуникаций между преподавателем и обучающимся
	Риски образовательного процесса
Риски, связанные с формированием содержания образования	<ul style="list-style-type: none"> - риски трудности проверки достоверности источников информации и, соответственно, качества образовательного контента (информацию легко фальсифицировать); - риски низкого качества образовательного контента вследствие оцифровки уже имеющихся ресурсов без учета особенностей цифровой образовательной среды;

	<ul style="list-style-type: none"> - риск исчезновения воспитательной функции профессионального образования, сведение целей профессиональной подготовки к формированию узкопрофильного работника; - риски развития «контентной слепоты» обучающихся по причине преобладания визуального типа подачи информации над содержательным
Риски, связанные с организацией образовательного процесса	<ul style="list-style-type: none"> - риск вытеснения преподавателя из образовательного процесса, признания его слабым звеном электронной системы обучения; - риски, связанные с размыванием дисциплины и правил поведения во время образовательного процесса, что обуславливает трудности самоорганизации обучающихся; - риск излишнего оптимизма относительно возможностей обучающихся к самообразования и самообучения посредством цифровых образовательных ресурсов
Риски, связанные с управлением образовательным процессом	<ul style="list-style-type: none"> - риски узкой специализации работников образовательных организаций на обслуживании отдельных процессов, что может привести к отсутствию системного представления о процессе в целом; - риски упрощения и бессистемности управления образовательным процессом, ориентации исключительно на формальные показатели эффективности; - риски прозрачности и доступности информации, обусловленные накоплением больших массивов персональной информации

Выводы. В заключении работы необходимо отметить, что цифровизация неоспоримо оказывает большое влияние на развитие образования, неся в себе большое количество рисков и возможностей. Процесс цифровизации стремителен, и образовательная практика столкнулась с большим количеством проблем и вопросов, которые только предстоит решить.

Описанная в работе классификация рисков в профессиональном образовании представляет лишь частную попытку осмыслить происходящие изменения с позиций субъектов образовательного процесса, не претендуя на абсолютную полноту и объективность. Дальнейшее исследование перечисленных рисков необходимо для образовательной теории и практики, поскольку основной риск цифровизации – риск превращения цифрового образования в «суррогатное обучение» или обучение «второго сорта».

Литература:

1. Афанасьев А. Цифровизация образования, все минусы электронной школы. Что будет с детьми? [Электронный ресурс]. URL: <https://vc.ru/flood/43800-cifrovizaciya-obrazovaniya-vse-minusy-elektronnoyshkoly-chto-budet-s-detmi> (дата обращения: 27.01.2020).
2. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Электронный научно-публицистический журнал "Homo Cyberus". 2019. №1(6). [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019. (дата обращения: 27.01.2020).
3. Гнатышина Е.В., Саламатов А.А. Цифровизация и формирование цифровой культуры: социальные и образовательные аспекты // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. №8. С. 19-24.
4. Груздева М.Л., Туkenова Н.И. Анализ современного состояния исследований и разработок в области построения информационно-образовательных сред высших учебных заведений // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, No2. С. 1.
5. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко, В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев; под науч. ред. В.И. Блинова – М.: Издательство «Перо», 2019. 98 с.
6. Кешелава А.В., Буданов В.Г., Румянцев В.Ю. Введение в «Цифровую» экономику. ВНИИГеосистем, 2017. 28 с. [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://spkurdyumov.ru/uploads/2017/07/vvedenie-v-cifrovuyu-ekonomiku-na-poroge-cifrovogo-budushhego.pdf>. (дата обращения: 27.01.2020).
7. Клячко Т. Цифровизация образования – надежды и риски [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://vogazeta.ru/articles/2018/2/26/blog/2148-tsifrovizatsiya_obrazovaniya_nadezhdy_i_riski (дата обращения: 27.01.2020).
8. Маниковская М.А. Цифровизация образования: вызовы традиционным нормам и принципам морали // Власть и управление на Востоке России. 2019. №2. С. 100-118. doi:10.22394/1818-4049-2019-87-2-100-106.
9. Мелешко В. Главный тренд российского образования – цифровизация [Электронный ресурс]. URL:<http://www.ug.ru/article/1029> (дата обращения: 27.01.2020).
10. Стрекалова Н.Б. Риски внедрения цифровых технологий в образование // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2019. Т. 25. №2. С. 84-88. DOI: <http://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-2-84-88>.
11. Тебекин А.В. Перспективы и риски цифровизации дополнительного профессионального образования // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т.9. №1. С. 2558-2566. DOI: 10.15372/PEMW20190119

УДК: 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Ратуева Ольга Николаевна
Сибирский Федеральный Университет (г. Красноярск);
кандидат культурологии, доцент Лазуткина Елена Владимировна
Сибирский Федеральный Университет (г. Красноярск);
старший преподаватель Здолбицкая Марина Юрьевна
Сибирский Федеральный Университет (г. Красноярск)

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ТУРИСТСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема интегративного подхода к содержанию и цели профессионального туристского образования. В ней рассматриваются виды интегративных связей в обучении иноязычному общению, объединение и органичное соединение содержания образовательных систем, методик и программ разных предметов и предметных областей в рамках развития профессионального образования в вузах туристской направленности с целью повышения конкурентоспособности выпускников.

Ключевые слова: интегративный подход, туристское образование, коммуникация, иностранные языки, английский язык.

Annotation. This article deals with the problem of an integrative approach to the content and purpose of professional tourism education. It examines the types of integrative relationships in teaching foreign language communication, the integration and organic connection of the content of educational systems, methods and programs of different subjects and subject areas in the development of professional education in universities of tourist orientation in order to increase the competitiveness of graduates.

Keywords: integrative approach, tourism education, communication, foreign languages, English.

Введение. Характер интегративных связей определяет профессионально-ориентированное преподавание иностранного языка в туристском вузе, связывает данный предмет с предметами других циклов и специальных предметов. Современная ситуация в системе профессионального туристского образования подразумевает переход образовательных систем от национального к многонациональному характеру и предполагает необходимость не только расширения знания иностранных языков, но и развитие умения сочетать выше обозначенные знания со знаниями общеобразовательных, а также специальных туристских дисциплин, и, кроме того, развитие навыков использования совокупности всех знаний и умений, полученных в стенах туристского вуза на практике. Изучая интегративный подход в профессиональном образовании, необходимо заметить то, что данный подход объединяет и соответственно соединяет составляющие образовательных систем, методик и программ разных предметов или предметных областей. Таким образом, в данное время существует проблема интегративного подхода к содержанию и цели профессионального туристского образования.

Изложение основного материала статьи. Необходимым для образования в сфере туризма являются междисциплинарный, мультидисциплинарный и трансдисциплинарный интегративные подходы в обучении и их иерархия. Они отражают разные ступени интеграции в структурировании учебных программ и учебного материала.

Междисциплинарный подход как первый уровень иерархии рассматривает одну дисциплину под углом зрения другой дисциплины. Мультидисциплинарный подход - следующий уровень иерархии - включает несколько дисциплин, сосредоточенных вокруг одной проблемы или вопроса. Трансдисциплинарный подход - высший уровень интеграции - означает построение обучения за пределами дисциплин, т.е. обучение начинается с постановки проблемы или вопроса, и через процессы решения проблемы привносятся знания тех дисциплин, которые способствуют решению проблемы [6]. Следует отметить, что трансдисциплинарный подход наиболее эффективен для таких областей как индустрия туризма и гостеприимства, но одновременно представляет наибольшую сложность для профессорско-преподавательского состава как нетрадиционный и практически неосвоенный, требующий финансовой поддержки, переподготовки преподавателей и переработки всего учебно-методического комплекса, включая учебно-методические пособия и учебные программы. При обучении иностранным языкам в вузе туристской направленности возникает реальная необходимость использования вышеперечисленных подходов при составлении учебных программ и планов.

На данный момент, английский язык является не только учебной дисциплиной, но и необходимым обстоятельством для коммуникации культур, интеграции России в мировую экономику, в которой туристская индустрия занимает одно из ведущих мест [3]. Таким образом, английский язык является основой межкультурной коммуникации, интегрирует все сферы человеческой жизнедеятельности, и туристскую индустрию в том числе. Основой обучения иностранным языкам в туристском вузе сегодня является коммуникативная деятельность, общение. Умение общаться является базой организации общественной сферы, сферы менеджмента и производства, а также сферы обслуживания. Следовательно, можно предположить, что овладение основами иноязычного общения служит своеобразной базой не только для формирования коммуникативной культуры и компетентности студента в рамках его будущей профессиональной деятельности, но и для профессионального становления личности студента [2].

Успешная коммуникативная подготовка студентов в вузе обусловлена спецификой работы менеджера туризма в современных условиях. Данная подготовка включает разные методы обучения, направленные на формирование не только профессиональных, но и коммуникативных навыков и умений студентов. Крупнейший американский специалист по межкультурной коммуникации Э. Холл утверждает, что культура – это коммуникация, а коммуникация – это культура. Коммуникативную культуру можно определить, как индивидуальное коммуникативное поведение человека, базирующееся на культурных ценностях и нормах его народа [5]. Отсюда следует, что под формированием коммуникативной культуры должно пониматься овладение умениями и навыками общения, посредством нравственно-этического, исторического, культурного и социального соотнесения своего поведения с действиями других людей.

В связи с тем, что одной из основных задач туристского вуза должна являться коммуникативная подготовка студентов, то весь цикл предметов должен способствовать развитию коммуникативных навыков,

формированию коммуникативной культуры и компетентности, а также развитию коммуникативного потенциала личности студентов.

Дисциплина иностранный язык входит в гуманитарный блок общеобразовательной подготовки бакалавров направления «Туризм». Но влияние иностранного языка на содержание профессионального образования не ограничивается лишь гуманитарным циклом. Профессионально-ориентированное преподавание иностранного языка в туристском вузе обусловлено характером интегративных связей данного учебного предмета с предметами других циклов и специальных предметов. Синтез знаний, получаемых в туристском вузе, происходит в процессе исследования таких фундаментальных объектов познания как: природа, общество, человек, экономика, техника, труд, язык. Темы, в рамках которых происходит овладение иноязычными коммуникационными умениями, в основном сводится к этим же объектам познания. Важно отметить то, что существует определенная взаимозависимость между интегративными связями и коммуникативными умениями. Интегративные связи служат одновременно основой формирования коммуникативных умений и результатом осуществления коммуникативной деятельности.

Наш опыт показывает, что можно выделить два вида интегративных связей в обучении иноязычному общению: через общность знаний и через общность умений. Интегративные связи являются действенным стимулом коммуникативно-познавательной деятельности, пробуждают интерес к предметам, стимулируют студентов к самостоятельному поиску новых языковых средств, к использованию новых источников информации (как на русском, так и на иностранном языке). В конечном счете, использование интегративных связей в обучении иностранным языкам создает дополнительные возможности для развития коммуникативных умений студентов в туристском вузе.

Интегративный тип познания студентов формируется в учебном процессе высшей школы, сочетая в себе непосредственный опыт, системное мышление, нетривиальный подход к проблеме, интуицию.

В настоящее время в высшей школе, ориентированной на предметное изучение и блочное построение дисциплин, трудно создать у студентов современное целостное представление о науке. В наметившихся тенденциях развития высшего образования просматриваются интегративные процессы, которые мы исследуем на примере обучения иностранному языку.

Согласно государственного образовательного стандарта, предполагается обучение студентов четырём основным аспектам иностранного языка: чтению, письму, говорению, аудированию [1, 4].

Рассмотрим обучение данным аспектам на примере английского языка. На начальном этапе обучения английскому языку проводится вводно-коррективный курс по фонетике английского языка, как для начинающих изучение иностранного языка, так и обладающих уровнем Elementary и Pre-Intermediate. Перед преподавателем стоят следующие задачи: дать чёткую картину системы многочисленных и разнообразных правил чтения; сформировать произносительные навыки, соответствующие стандартным нормам британского варианта английского языка (специфика артикуляции, интонации, основные особенности полного стиля произношения, характерные для сферы профессиональной коммуникации); научить чтению транскрипции. Обучение фонетике происходит на основе лексического материала, что представляет собой интеграцию фонетики и лексики. В ходе полного курса обучения иностранному языку учащиеся должны овладеть лексическим минимумом в объёме 4000 учебных лексических единиц общего и терминологического характера (бытовая, терминологическая, официальная и другая лексика). Лексический курс предполагает усвоение студентами свободных и устойчивых словосочетаний, фразеологических единиц, а также основных способов словообразования.

В свою очередь обучение лексики неразрывно связано с обучением грамматическим навыкам, которые обеспечивают коммуникацию без искажения смысла при письменном и устном общении. Овладение студентами основными грамматическими навыками, характерными для профессиональной речи, позволяет студентам понимать монологическую и диалогическую речь по средствам слушания. Монологическая речь развивается в связи с чтением и слушанием. Студенты выступают с самостоятельным сообщением по прочитанному или прослушанному материалу с личной оценкой.

Речь студента должна отвечать таким параметрам, как коммуникативная направленность, непрерывность, логичность, а также включать основные типы речи – описание, повествование, убеждение. В целом всё обучение монологической речи должно быть направлено на овладение умением логически раскрыть мысль, выделить главное, сделать выводы или заключение.

Обучение монологической и диалогической речи ведётся в тесной взаимосвязи. Учитывая творческий характер речи для овладения коммуникативными умениями, необходимо использовать способности к воображению, фантазии, которые, безусловно, отражают индивидуальность личности студента.

В условиях современного коммуникативного подхода к обучению английскому языку с базового уровня вводится обучение и диалогической речи. На занятиях создаются ситуации коммуникативного характера, позволяющие студентам в диалогах разыгрывать сцены из профессиональной деятельности по различным темам, используя наиболее употребительные и относительно простые лексико-грамматические средства.

Основой говорения является чтение. Чтение интегрирует три основных аспекта обучения иностранному языку (фонетику, лексику, грамматику). Чтение является, пожалуй, самым важным средством получения информации.

Следует упомянуть то, что изучение туристской лексики на английском языке начинается в первые годы обучения в туристском вузе, что также перекликается с изучением профессиональных туристских дисциплин на русском языке и способствует дублированию информации, сравнению туристских реалий и терминов на разных языках, нахождению соответствий и различий, стимулированию мыслительной деятельности и активизации умственного процесса, и, как следствие, более полному усвоению учебного материала.

Быстро развивающийся современный мир предъявляет человеку все возрастающие и перманентно меняющиеся требования в профессиональной сфере любого профиля. Существовавшая до недавних пор система среднего и высшего образования в силу своей инертности не отвечает современным требованиям. Намечился ощутимый разрыв между требованиями, предъявляемыми молодым специалистам, вливающимся сегодня в стремительно развивающийся профессиональный мир и уровнем их профессиональной подготовки, предоставляемой системой образования. Результатом осознания подобного несоответствия стал творческий поиск работников сферы образования новых форм и путей предоставления образовательных услуг, соответствующих современным тенденциям развития общества. Одним из путей повышения конкурентоспособности выпускников российских вузов стал интегративный подход в преподавании.

Основным достоинством предметной интеграции научного знания стало увеличение эффективности познавательного процесса. Разработка моделей интегративной образовательной среды осуществляется, в том числе и в рамках развития профессионального туристского образования.

В институтах туристской направленности Красноярского края кроме английского языка преподаются другие иностранные языки: немецкий, испанский, французский и китайский, что обусловлено реальной необходимостью качественной подготовки профессионалов туристской индустрии. Выбор китайского языка, предлагаемого студентам для изучения, обусловлен географическим положением Красноярского края (непосредственной близостью к стране изучаемого языка), постоянно возрастающим интересом к Китаю и его культуре среди российских туристов.

Выводы. Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что в современной педагогике рассматривается несколько определений термина "интеграция". Все они основываются на утверждении, что целостный образовательный процесс — это новые неделимые циклы фундаментальных курсов, объединенных междисциплинарными связями, а не совокупность традиционных автономных курсов. Интеграция позволяет перейти от локального, изолированного рассмотрения разных учебных дисциплин к их взаимосвязанному, комплексному изучению. Интегративный подход в обучении стимулирует психоэмоциональное развитие личности и развитие творческого мышления. Высшая школа предоставляет человеку условия и возможности для обучения, становления образованным человеком, целостной мыслящей личностью. Высшее учебное заведение обеспечивает формирование у студентов не только узкоспециальных знаний, но и универсальных, обобщенных знаний, формирует общую культуру и развивает системное мышление.

Литература:

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года с изменениями 2019 года.
2. Мошняга Е.В. Социально-педагогические условия совершенствования подготовки специалистов туристской деятельности: диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 1997.
3. Набокова Л.С., Ноздренко Е.А., Мильникова Е.В., Ратуева О.Н., Костылев С.В. Consumer consciousness of global society: the intentions of the younger generation. 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts. SGEM, Bulgaria, 24 - 30 August 2017: Book 5, Vol 45, pp. 203-210.
4. Приказ Минобрнауки России от 08.06.2017 N 516 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 43.03.02 Туризм". [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_219253/ (дата обращения: 15.12.2019)
5. Edward T. Hall. Beyond Culture. Garden City: Anchor/Doubleday, 1976.
6. Ryan P. An integrative approach to English language teacher education. Issues in interdisciplinary studies. 2015. No. 33, pp. 181-209.

Педагогика

УДК: 378.4

старший преподаватель Рожнов Андрей Александрович

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К ПРОЦЕССУ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В предложенной статье раскрывается понятие профессиональная деятельность педагога, и определяются её особенности на современном этапе развития общества. Указаны приоритеты современного образования и выделены основные требования, предъявляемые для их реализации. Сделан акцент на особенностях применения основных педагогических функций в качестве средства реализации профессиональной деятельности педагога. Выделены положительные и отрицательные стороны внедрения современных тенденций в образовательный процесс, в контексте восприятия их педагогом.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, педагог, профессия, образовательный процесс, профессиональные качества, компетентность, компетенция.

Annotation: In the proposed article, the concept of professional activity of a teacher, and defines its features at the current stage of development of society. The priorities of modern education are indicated and the main requirements for their implementation are highlighted. Emphasis is placed on the peculiarities of using the main pedagogical functions as a means of implementing the professional activity of a teacher. The positive and negative aspects of the introduction of modern trends in the educational process, in the context of their perception by the teacher, are highlighted.

Keywords: professional activity, teacher, profession, educational process, professional qualities, competence.

Введение. Термин «профессиональная деятельность» приобрёл научную основу, в значительной степени, благодаря следующим отечественным ученым В.М. Бехтереву, С.М. Богословскому, Э.Ф. Зееру, С.Г. Гальперину, А.К. Гастееву, Н.Д. Левитову, С.Е. Минцу, В.Н. Мясичеву, А.П. Нечаеву, И.П. Павлову, К.К. Платонову, И.М. Сеченову, К.Д. Ушинскому, И.Н. Шпильрейну, и др.

Особенности ее развития начинаются в детском возрасте задолго до поступления в вуз, они обусловлены познанием окружающего мира и приобретением знаний о различных профессиях, на основе возникающей эмоциональной привлекательности. С некоторыми из них человек, в процессе своего развития, сопоставляет себя, формируя представление о том, каким бы он выглядел, освоив их, тем самым оставляя за собой, во временной перспективе, право выбора. В контексте профессионального развития человека, это время называется периодом выбора профессии [10; 15; 2] отвечающим за формирование готовности человека к профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная деятельность, педагога, представляет собой деятельность субъекта, направленную и ориентированную на воспитание, обучение, развитие подрастающего поколения. «Она основана на овладении исторически накопленным в педагогике научным

практическим опытом человеческого общества, его саморазвитием, где опорой являются познанные законы, закономерности и тенденции» [7].

Следовательно, профессия, в идеале – более сложная категория, чем простая совокупность знаний, умений и навыков (чаще всего фундаментальных), необходимых для выполнения определенного вида деятельности. Профессию следует рассматривать, как систему средств и способов выражения сущности человека в условиях разделения труда. «Относительно современных условий, профессиональная деятельность представляет сферу профессиональной жизнедеятельности человека, внутри которой проявляется степень усвоения личностью норм и ценностей общества, в котором живет человек» [1]. Современная педагогическая деятельность, направленная на достижение и реализацию образовательных и воспитательных целей и задач, носит комплексный характер, включающий в себя учебно-познавательную, трудовую, общественную, спортивно-оздоровительную и художественно-эстетическую деятельность, главной целью которых является формирование и развитие разнообразных личностных и профессиональных качеств учащихся. В дополнении к этому, сегодняшний уровень развития общества и государства, находящихся в условиях преобразования экономики, социальных и гражданских отношений, а также трансформации технологической сферы, расширяют эти рамки, повышая уровень требований к профессиональной деятельности педагога, в контексте придания ей статуса оказания образовательных услуг [13].

Одним из важных приоритетов системы современного образования является достижение такого результата, который отвечал бы сложившимся требованиям общества и приводил к формированию, у будущих специалистов, ключевых умений и навыков, являющихся залогом самореализации педагога, и выступающих драйвером его компетентного роста в сфере современных педагогических технологий, профессионального саморазвития, социальной и коммуникативной компетенций. Именно потребность - быть компетентным, в области относительно новых тенденций в педагогике, таких как: образовательный маршрут, профильное обучение, ступени и уровни образования, удаленное обучение, является залогом успешной профессиональной деятельности современного педагога.

При повышении уровня своей компетентности, педагог сталкивается с необходимостью, во многом, по-новому формулировать задачи, для осуществления своей профессиональной педагогической деятельности [17], которая во многом будет зависеть от учёта следующих требований, предъявляемых современным образованием:

- понимания целей, преследуемых обучаемыми в образовательном процессе и оказание посильной помощи ученику при выборе образовательного маршрута в условиях перехода к профильному обучению;
- умения выстраивать образовательный процесс, направленный на конкретную ступень образования, для которой необходимо ставить соответствующие цели, характерные для требуемого уровня образования (базовая программа, углубленное изучение, профильная подготовка);
- владения технологиями и навыками проектирования и моделирования, позволяющими привлекать к образовательному процессу, непосредственно, носителей специфической информации и умений, которые могут быть включены в учебный процесс удаленно;
- обоснованного применения в образовательном процессе современных педагогических технологий;
- проектирования траектории и осуществления собственного профессионального саморазвития.

Помимо этого, современная образовательная деятельность характеризуется высокой социальной ответственностью педагога за результаты своих действий и повышением уровня технологичности выполняемого им труда. Нередко, в школах, вместо фундаментальной подготовки обучающихся и использования дополнительных ресурсов, которые способствуют не только закреплению полученных знаний, но и их углублению, происходит подтягивание знаний учеников на сдачу ЕГЭ [9], а применение современных педагогических технологий, при подготовке специалистов в вузах либо сводится к минимуму, либо из-за недостаточной компетентности преподавателя не даёт эффективного результата, хотя существует много исследований доказывающих их положительное воздействие на обучаемых [14; 8; 16; 6]. К особенностям современной педагогической деятельности необходимо также отнести информационные перегрузки, в сочетании с дефицитом времени на усвоение и переработку непрерывно поступающих сведений, а также большое количество документации, которую надо вести и обрабатывать, включая цифровой вариант.

Выполнение данных требований находится в непосредственной зависимости от умения педагога систематизировать и упорядочивать свою деятельность посредством реализации в современном процессе обучения информирующей, контролирующей и оценочной педагогических функций.

- Информированная функция призвана помочь обучающему и обучаемому включиться в единый процесс информационного обмена, посредством чёткого разграничения ролей, в котором первый, будет источником информации, а второй будет выступать в роли акцептора. Дальнейшим условием её развития будет снижение доли готовой информации, в результате чего у большинства учеников запускаются процессы самообразования и самоподготовки, а диалог с педагогом приводит к развитию их социальных и коммуникативных компетенций. Их возросший качественный уровень становится условием перехода на следующий этап развития информирующей функции, заключающийся в прямом сотрудничестве учеников и педагога по осуществлению самообразования, поиску и получению новых знаний, приобретению навыков и как следствие к более широкому формированию компетенций.

- Использование контролирующей функции позволяет педагогу осуществлять мониторинг успеваемости ученика либо группы учащихся в течении определенного промежутка времени (урок, четверть, полугодие и т.д.) используя для этого текущие и итоговые формы наблюдения. Основываясь на их результатах появляется возможность сделать вывод о качестве усвоения учебного материала, появлении конкретных навыков и формирования определенных компетенций. Снижение объёма контроля от абсолютного до доверительного, как следующий уровень развития этой функции, обеспечит эффективное протекание учебного процесса и как следствие, создаст условия для возможности применения и апробации, в процессе обучения различных педагогических технологий.

- Грамотное применение оценочной функции поможет получить объективную оценку результатов учебной деятельности ученика, тем самым получить объективную информацию о его способностях и выявить его дальнейший учебный потенциал получения соответствующего уровня образования (базовая программа, углубленное изучение, профильная подготовка). При этом, на начальном этапе, оцениваются исключительно

конкретные задания, а при дальнейшем развитии данной функции оценка применяется к целостным видам деятельности, таким как освоение конкретного объёма информации, либо навыков по конкретному предмету или виду учебной деятельности. Итогом становится оценка подготовки выпускника в целом, как определение качественной характеристики результатов его обучения в школе и готовности обучения по конкретному профилю образования.

Выводы. Таким образом, успешность, как самого современного педагогического процесса в целом, так и педагогической деятельности конкретного взятого педагога в частности, во многом зависит от уровня его профессиональных качеств. В настоящее время о проблеме качества подготовки выпускников системы высшего образования, обусловленной не только отсутствием определенных знаний и профессиональных качеств, написано много трудов различных авторов [11; 12; 3; 4]. К сожалению, без надлежащей сформированности профессиональных педагогических качеств педагога, современные требования, предъявляемые к образовательному процессу, значительно ограничивают его творчество, свободу, профессиональный рост и стремление к самосовершенствованию, что может привести к негативным тенденциям в его личностной сфере, характеризующихся рядом таких деформаций, как стандартность мышления, авторитарный стиль руководства, не умение преподнести материал и т.д. В результате, данные проявления, приводят педагога к закрытости и невосприимчивым к любым новшествам и переменам [5] и как следствие, создаёт препятствия к реализации его главного назначения, выражающегося в следующих формах:

- обеспечения условий, для вовлечения учащихся в познавательную деятельность и приведение её в форму самостоятельности;
- создания положительного эмоционального фона в ходе преподавания учебных предметов и активизация учеников на занятиях;
- осуществления, совместно с учениками, объективной качественной экспертизы полученного результата и соответствующих выводов.

Для качественной реализации профессиональной деятельности педагога в современной школе необходимо учитывать, как положительные, так и отрицательные стороны педагогической деятельности, опираясь на опыт ученых и собственный.

Литература:

1. Балакирева Э.В. Ценности и смыслы профессионального подхода к современному образованию // Человек и образование. - 2018. - №1. - С. 27-32
2. Бугославская А.В. Проблема определения критериев выявления уровня профессионально-личностного становления будущих психологов // Проблемы современного образования. – 2019. - № 62-1. - С. 63-66.
3. Васильев Д.В. Модернизация последипломного образования в медицине: дистанционный подход обучения в резидентуре / Д.В. Васильев, Н.Н. Васильева // Вопросы педагогики. – 2020. - №1-1. – С. 58-62.
4. Йулдошева З.Х. Исторический аспект проблемы совершенствования школьной картографической подготовки // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2020. - №1. – С. 156-158.
5. Калел Д.Е., Дарымбекова Т.Д., Ахметжанова Ж.Б. К вопросу о профессиональном выгорании педагогов общеобразовательных школ в системе инклюзивного образования // Актуальные вопросы в науке и практике: сборник статей по материалам XIV международной научно-практической конференции. (Самара, 04 февраля 2019 г.). – Уфа, С. 97-103.
6. Могилевская Т.Е. Мониторинг заболеваемости курсантов при различных условиях и характере обучения / Т.Е. Могилевская, Б.М. Сапаров, И.М. Джолиев, А.С. Мишин // Глобальный научный потенциал. – 2019. - №11. – С. 82-86.
7. Немчинова Л.С. Профессиональная деятельность как педагогическая категория // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы 6 Международной научно-практической конференции (г. Новосибирск, 2-4 апреля 2019 г.) Новосибирск, 2019. - С. 84-86.
8. Носова М.Б. Результаты разработки методической системы, направленной на формирование дискурсивной компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе // Научно-методический электронный журнал концепт. – 2020. - №1. – С. 51-64.
9. Петрович М.П., Оленев А.А. Использование СКА МАХИМА на уроках алгебры при подготовке к ЕГЭ // Студенческая наука для развития информационного общества: сборник материалов IX Всероссийской науч. -техн. конференции. Ч.2. (г. Ставрополь, 19-21 декабря 2018 года). – Ставрополь, 2019. – С. 331-337.
10. Пудова Е.А. Особенности выбора профессии учениками с разной гендерной ориентации // Ключевые проблемы и передовые разработки в современной науке. Сборник научных трудов по материалам IV Международной научно-практической конференции (г. Смоленск, 5 ноября 2019 года). - Смоленск, 2019. - С. 172-174.
11. Рожнов А.А. Особенности применения концентрации заимствований в процессе формирования коммуникативности наблюдательности у студентов вузов / А.А. Рожнов, М.А. Соломченко, Л.В. Жилина // Успехи гуманитарных наук. 2019. - №6. - с. 171-175.
12. Семёнова Л.А. Проблемы преемственности в профессиональной подготовке конкурентоспособного специалиста в области горного дела // Научно-методический электронный журнал концепт. – 2020. - №1. – С. 79-88.
13. Сергеева М.Г. Методический подход к проблеме трансформации педагогической деятельности преподавателя в условиях цифровизации образования / М.Г. Сергеева, Л.Ж. Караванова // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - №4. - С. 149-153.
14. Соломченко М.А. Совершенствование процесса обучения волейболу студентов вузов с помощью игровых технологий / М.А. Соломченко, А.А. Рожнов, В.В. Бойко // Учёные записки Орловского государственного университета. - 2019. - №4. - С. 281-284.
15. Францева М.В. Психологическая устойчивость профессионального выбора подростков в условиях современной школы // Сборник научных трудов по материалам IV Международной научно-практической конференции (г. Смоленск, 5 ноября 2019 года). - Смоленск, 2019. - С. 37-41.
16. Чигина Н.В. Диалог культур как фундаментальная идея технологии формирования культурогической компетентности студентов сельскохозяйственного вуза / Н.В. Чигина, С.В. Сырескина, В.В. Камуз // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 1В. С. 758-764.

17. Мониторинг уровня сформированности метапредметных результатов обучения математике в 5 классах: учебное пособие / Л.В. Шкерина, М.А. Кейв, О.В. Берсенева, Н.А. Журавлева. - Красноярск, 2018. - 188 с.

Педагогика

УДК: 37

кандидат педагогических наук, доцент Романова Галина Александровна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

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

кандидат педагогических наук, доцент Штанько Ирина Вениаминовна

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

РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА ОРГАНИЗАЦИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ОВЗ

Аннотация. В настоящее время имеется достаточно много противоречий в вопросах, связанных с организацией профориентационной работы молодежи, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. Особое значение решение этой проблемы приобретает в организациях дополнительного образования.

Ключевые слова: профессиональная ориентация; профессиональное самоопределение; обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; дополнительное образование; инклюзивная образовательная среда.

Annotation. Currently, there are quite a lot of contradictions in issues related to the organization of career guidance for young people, including those with disabilities. The solution of this problem is particularly important in organizations of additional education.

Keywords: professional orientation; professional self-determination; students with disabilities; additional education; inclusive educational environment.

Введение. Во многом сегодняшние методы и средства профориентационной работы уже не обеспечивают ее эффективность, поскольку не учитывают реалии нашего времени и индивидуальные запросы обучающихся. Это приводит к необходимости поиска новых форм работы в условиях дополнительного образования, разработки и реализации новых образовательных программ, которые обеспечили бы возможность раскрытия индивидуальной предрасположенности воспитанников к тому или иному виду деятельности, подготовку к осознанному выбору профессии в досуговой, творческой, развивающей образовательной среде.

Изложение основного материала статьи. Проблемы проектирования, организации образовательной среды организаций дополнительного образования, равно как и вопросы ее влияния на личностное развитие молодежи занимают одно из ведущих мест в системе проблем современного образования [5; 6]. Взгляды специалистов во многом ориентированы на исследование воспитывающего потенциала образовательной среды, его возможностей в становлении личности [5; 7; 8], немаловажную роль они отводят образовательной среде в профессиональном самоопределении и профессиональной ориентации подростков и молодежи. В настоящее время имеется достаточно много противоречий в вопросах, связанных с организацией профориентационной работы. Так, к сожалению, приходится отметить, что значительная часть педагогов дополнительного образования не обладает профориентационной компетенцией. Важно готовить педагогов к разработке программ дополнительного образования различных уровней, в том числе к разработке индивидуальных образовательных маршрутов освоения данных программ.

Ситуация неготовности подростков с ОВЗ к осознанному профессиональному выбору усугубляется и поведением родительского сообщества, ориентированного зачастую на обязательное поступление ребенка в вуз и нередко для получения тех профессий, которые сегодня в России уже не востребованы. Со стороны обучающихся наблюдается изолированность от реальности, невключенность в современные и перспективные профессиональные практики, их отличает довольно расплывчатое представление о профессиях. Поэтому выбор профессии многими из них оказывается случайным. Решая проблему профессионального самоопределения, каждому важно четко определить, какие качества, способности, умения, личностные характеристики ему надо иметь для овладения той или иной профессией; почему именно этой профессией он хочет овладеть и для чего. Если требования профессии в основном совпадают с Я-концепцией человека, процесс профессионального самоопределения будет весьма успешным, если нет, то следует внести изменения в Я-концепцию или же отказаться от сделанного выбора. Это подтверждает тезис о том, что профессиональная ориентация может быть представлена как система мер, создающих внешние условия для осознанного выбора профессии, а профессиональное самоопределение – как комплекс мер, направленных на преодоление внутренних причин, затрудняющих этот выбор.

Образовательные стандарты актуализировали задачу обновления качества и содержания образования, идет бурное внедрение инновационных технологий, соответствующих требованиям времени. Разворачивается практика инклюзивного образования на всех его уровнях. Появляются различные модели интеграции детей, подростков, молодежи с ОВЗ в образовательно-воспитательную среду образовательных учреждений [6].

В русле рассматриваемой проблемы инклюзивная образовательная среда организаций дополнительного образования, несомненно, обладает весомым развивающим потенциалом.

Содержание образования включает не только информационные компоненты, в условиях инклюзии активно реализуются специфические механизмы учебной деятельности, позволяющие осваивать один и тот же образовательный контент каждым обучающимся по-своему, двигаясь в соответствии с индивидуальной образовательной траекторией.

В Концепции модернизации российского образования обозначен принцип равной доступности полноценного качественного образования для молодых людей в соответствии с их интересами и склонностями, независимо от материального достатка семьи, места проживания и состояния здоровья [3].

Система отечественного образования сегодня ориентирована на создание таких условий, при которых дети и подростки с ОВЗ могут получить равный доступ к образовательным ресурсам, возможность реализации своих увлечений, а в перспективе - успешный социальный старт. Разработка педагогических условий включения детей и подростков с ОВЗ в развивающую социокультурную образовательную среду является сегодня актуальной педагогической проблемой, которая находит активное обсуждение не только в педагогическом сообществе, но и вовлекает в дискуссию педагогов-практиков, родителей, общественность [7].

В данной статье мы раскроем сущность культурологического подхода, опирающегося на ведущие положения концепции реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья с помощью творческих видов социокультурной деятельности, в частности, художественно-творческой [1].

Разнообразная художественная деятельность связана с процессами познания, восприятия, с эмоциональной и общественной сторонами жизни человека. Она реализуется через художественное освоение мира, следовательно, обладает большими возможностями как для социализации, так и для адаптации и коррекции коммуникативных способностей и возможностей детей и подростков с ОВЗ.

Искусство обладает психотерапевтическим и лечебным эффектом, о чем свидетельствуют древние трактаты: еще в третьем веке до нашей эры в Парфянском царстве построили специальный музыкально - медицинский центр, где музыкой лечили от душевных переживаний и тоски. Царь Давид вылечил царя Саула от депрессии своей игрой на арфе. Николай Рерих рассматривал искусство с точки зрения различных отраслей человекознания, писал о силе искусства, его границах, об энергии настоящего художника и влиянии искусства на человека [9].

В последнее время большую популярность приобретают арт-терапевтические техники, которые эффективны в преодолении кризисных ситуаций, являются естественной формой коррекции эмоционального состояния. Кроме того, искусство и художественная деятельность создает творческое поле и возможности овладеть навыками и мастерством, выбрать будущую профессию в этой области.

Поговорим о возможности искусства в коррекции, адаптации и социализации личности подростков с ОВЗ, а также в профессиональной ориентации. В системе дополнительного образования детей художественная направленность представлена широким выбором общеразвивающих программ разного уровня: стартового, базового и продвинутого. Пять направлений – музыка, изобразительное и декоративно-прикладное искусство, хореография и театр, варьируются в разных форматах. Тем самым именно дополнительное образование детей имеет огромный арсенал возможностей для решения вышеуказанных проблем детей и подростков с ОВЗ.

Мы сконцентрируем свое внимание на подростках с ОВЗ на этапе их профессиональной ориентации в системе дополнительного образования. Одной из важных задач на этом этапе является включение подростков в совместную творческую деятельность со сверстниками, их социализация, раскрытие возможностей освоения различных видов художественной деятельности для будущей профессии.

Анализ педагогической практики показывает, что для ребят старшего подросткового возраста должны быть созданы условия не только для реализации своих интересов, способностей, но и профессиональной ориентации.

Разрабатывая образовательные и предпрофессиональные программы в учреждениях дополнительного образования для старших школьников с ОВЗ, необходимо закладывать решение следующих задач:

- создание дифференцированных условий (оптимальный режим образовательных нагрузок, вариативные формы получения образования и специализированной помощи) на основе рекомендаций медико-социальной психологической службы;
- создание психолого-педагогических условий: коррекционная направленность образовательного процесса, учет индивидуальных особенностей школьника, соблюдение комфортного психоэмоционального режима;
- создание условий для успешной социализации личности через общение со сверстниками, педагогами и специалистами творческих профессий.

Характеризуя программы, остановимся на тех, которые предшествуют предпрофессиональным, направлены на «включение» интереса, знакомство с предметной областью, и рассмотрим элективные вводные курсы и пропедевтические.

Элективный курс (electus) в переводе с латинского - «избранный, отобранный». Работа элективных курсов направлена на удовлетворение образовательных потребностей (интересов, склонностей) обучающегося. Это курс – презентация предмета изучения. Обычно такой курс носит краткосрочный характер и строится по принципу погружения в дисциплину. Педагог строит программу так, чтобы обучающийся заинтересовался и попробовал себя в практической деятельности, в перспективе выбрав потом это направление. Они дают возможность подросткам развить интерес к тому или иному предмету и определиться со своим дальнейшим выбором.

Следующий вид спецкурса – пропедевтический. Это вводный курс, системно изложенный в сжатой и элементарной форме. Он предшествует более глубокому изучению той или иной дисциплины, подобный курс существует в каждой сложившейся системе предпрофессионального образования.

Можно сказать, что это второй этап ввода в дисциплину, но уже более детально представленный. Обучающиеся знакомятся с разделами, блоками более глубоко. После обучения по данному курсу учащийся может выбрать более продвинутый курс уже по предпрофессиональному обучению.

На основе программы курса можно выстроить индивидуальный образовательный маршрут для подростка с ОВЗ, поставив акценты на тех разделах и практических занятиях, которые он выбрал.

Разработка индивидуального образовательного маршрута предполагает оформление и фиксацию замыслов обучающегося и педагога, в который войдет индивидуальная учебная программа и индивидуальный учебный план [10].

Модули, темы и разделы могут строиться на основе интеграции искусства с другими предметными областями. Это дает возможность подростку на этапе профессионального становления увидеть

универсальные и широкие возможности изучаемых разделов курса в подготовке к экзаменам в различные ВУЗы (технической, творческой, гуманитарной и др. направленностей).

Одной из форм реализации пропедевтического курса может быть дистанционная. С этой целью педагогу необходимо наполнить разделы дистанционной программы контентом, который вызывал бы познавательный интерес и желание заниматься предметом.

В процессе освоения программы обучающийся будет самостоятельно осваивать материал, выходя по ссылкам на записанные педагогом вебинары, осуществлять виртуальные путешествия в музеи, выставочные залы, посещать спектакли, концерты и мастер-классы, а затем на форуме обсуждать их с педагогом и выполнять самостоятельные практические и творческие задания [4]. Обучая дистанционно, необходимо продумывать взаимодействие подростка со сверстниками через организацию коллективных творческих работ, проектов, деловых игр, совместных конкурсов и выступлений.

С этой целью при проектировании программы необходимо включать в нее методы и формы формирования способов общения подростков в группе, со сверстниками, педагогами и другими людьми. Это обеспечит подросткам с ОВЗ успешность вхождения в социум и самореализацию их личности.

В связи с этим необходимо уделять внимание диагностике уровня индивидуального развития обучающегося, выявить, насколько он способен включиться в совместную деятельность со сверстниками, на каком уровне сформированы способы деятельности и общения, характерные для определенного сообщества и общества в целом [2].

Выводы. Успешная профильная ориентация обуславливается личностно-ориентированным подходом и может быть рассмотрена как особый вид дифференциации и индивидуализации обучения подростков с ОВЗ, в том числе в организациях дополнительного образования детей.

Разработка пропедевтических курсов позволит на ранних этапах мотивировать обучающихся к выбору будущей профессии, сформировать уверенность в будущем, выработать социальные компетенции и «включить» стремление подростков с ОВЗ к реализации своих жизненных планов.

Литература:

1. Егорова, А.М. Профильное обучение и элективные курсы в средней школе / А.М. Егорова // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 173-179.
2. Лопачева К.М., Романова Г.А., Штанько И.В. Индивидуальная траектория развития как фактор социализации личности в условиях инклюзивного дополнительного образования, К.М. Лопачева, Г.А. Романова, И.В. Штанько // Проблемы современного педагогического образования: Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2017. Вып. 54. Ч. VI. С. 146-152.
3. Методические рекомендации по реализации адаптированных дополнительных общеобразовательных программ, способствующих социально-психологической реабилитации, профессиональному самоопределению детей с ограниченными возможностями здоровья, включая детей-инвалидов, с учетом их особых образовательных потребностей [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71284932/>.
4. Нечаев, М.П. Виртуальная стажировка как эффективный ресурс непрерывного педагогического образования / М.П. Нечаев, Г.А. Романова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2016. № 3. С. 109-114.
5. Нечаев, М.П., Фролова, С.Л., Куницына, С.М. Проблема развития воспитывающего потенциала образовательной среды школы: от истории к современности: монография / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова, С.М. Куницына. – М.: АСОУ, 2017. – 100 с.
6. Романова, Г.А. О модели развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивной образовательной среды / Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей: Ялта: РИО ГПА, 2016. Вып. 53. Ч. 4. С. 180-187.
7. Романова, Г.А. Проблемы развития социокультурной компетентности студентов в условиях инклюзивного образования / Г.А. Романова // Вестник РМАТ: Российская международная академия туризма. 2016. № 1. С. 98-102.
8. Фролова, С.Л. Реализация средового подхода к воспитанию: история и современность / С.Л. Фролова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 4(53). – С. 107-110.
9. Штанько, И.В. Методы арт-терапии в преодолении эмоционального выгорания педагогов / И.В. Штанько // Справочник классного руководителя. 2015. № 10. С. 63-58
10. Штанько, И.В. Индивидуальная траектория художественного развития ребенка в организации инклюзивного дополнительного образования / И.В. Штанько // Социально-педагогическое сопровождение инклюзивного образования: Сб. материалов Международной научно-практической конференции. Орехово-Зуево: МГОГИ, 2015. С. 284-292.

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Романцова Наталья ФедоровнаЛесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);**кандидат педагогических наук, доцент Кочеткова Татьяна Николаевна**Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

САМООБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ФОРМАЛИЗМА В ЗНАНИЯХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме преодоления формализма в знаниях студентов педагогического вуза. Выявлены условия, при которых самообразование выступает как одно из средств преодоления формализма в знаниях студентов педагогических вузов в современных условиях.

Ключевые слова: знания, самообразование, самоорганизация, формализм, творческая деятельность, задача.

Annotation. The article is devoted to the problem of overcoming formalism in the knowledge of students of pedagogical University. The conditions under which self-education acts as one of the means of overcoming formalism in the knowledge of students of pedagogical universities in modern conditions are revealed.

Keywords: knowledge, self-education, self-organization, formalism, creative activity, task.

Введение. Современный этап развития высшего образования России в настоящее время характеризуется глобальными изменениями. Но проблема формализма в знаниях студентов по-прежнему остается актуальной. Одним из средств преодоления формализма в знаниях студентов педагогических вузов может выступать самообразование. В статье авторы выявили условия, при которых самообразование будет выступать средством преодоления формализма в знаниях студентов педагогических вузов.

Изложение основного материала статьи. Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать следующими общекультурными компетенциями: способностью к самоорганизации и самообразованию, способностью использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых учебных предметов.

Обучаясь в вузе, студенты должны научиться планировать и отрабатывать умения и навыки созидательной умственной деятельности. Ведь по окончании вуза, будучи молодыми специалистами, им предстоит преодолеть трудности в решении насущно актуальных задач педагогической профессии. В связи с этим студент должен уметь их не только обозначить, но и своими силами изложить суть дела, преобразовать и таким образом найти решение, наиболее подходящее для данных обстоятельств. Период овладения профессией наиболее благоприятный для того, чтобы сформировать умения решать подобные задачи, так как творческая деятельность в виде изобретений и открытий имеет большую ценность в виде опыта, который студенты приобретут, овладевая секретами изобретательского труда и проявляя при этом элементы собственного творчества. Исходя из этого, преподаватели вузов должны поддерживать малейшие ростки самостоятельной активности в студентах. Как воспитать интерес к такой работе у студентов? Необходимо формировать у них систему знаний и поисково-исследовательский активный стиль работы. Для этого нужно стимулировать совершенствование познавательных психологических процессов, которые проявляются в виде восприятия, ощущения, воображения, представления и мышления. Если студент не добился понимания в каком-либо вопросе или в недостаточной степени выработал у себя положительное отношение к изучаемому материалу, такое изучение будет формальным. При обучении в педагогических вузах необходимо обратить внимание на недостаточную степень проявления таких познавательных действий, как мышление, воображение и фантазия. Творческие задачи предполагают активное осмысление проблемы, нацеленной на получение результата, при этом недостаточная интенсивность умственной деятельности приводит к механическому заучиванию, и как следствие, к формальным знаниям.

Процесс усвоения знаний будет обеспечивать высоко эффективную умственную деятельность, если при этом студент будет получать зрительную или слуховую информацию. Кроме этого, будут преодолеваются трудности интеллектуального характера, что возможно при решении творческих заданий разного типа.

Вместе с тем анализ ряда литературных источников показывает, что на сегодняшний день практически отсутствует целостное теоретическое обоснование потенциальных возможностей самообразовательной деятельности студентов высшей школы как одного из средств преодоления формализма в знаниях студентов, который (формализм) является наиболее серьезным препятствием на пути практического использования знаний как в дальнейшем обучении, так и в трудовой деятельности.

Центральным звеном самообразования всегда остается самостоятельное усвоение знаний. Одним из условий для самостоятельного усвоения знаний является вооружение студентов приемами понимания учебных текстов и самопроверке. Но понимание текстов и самопроверки связано с преодолением формализма в знаниях студентов. Для того чтобы преодолевать формализм в знаниях, необходимо понимать его сущность.

Общеизвестно, что суть формализма проявляется в механическом заучивании материала, когда в решении вопросов воспитания и обучения форма становится определяющей над содержанием. За действительность выдается видимость в решении поставленных задач.

По-настоящему осознанные и прочные знания приобретаются с творческой деятельностью студентов, когда они имеют возможность применять свои знания в конкретных ситуациях на практике и в измененных условиях. В связи с этим навык в решении так называемых творческих задач, условие которых составлено таким образом, что оно не наталкивает студентов на то, какие конкретные знания надо использовать для ее решения, свидетельствует о том, что они достаточно глубоко разобрались в материале, что их знания не формальны.

Приведем пример творческих лабораторных работ по физике и биологии.

К лабораторным работам физического практикума, которые студенты выполняют на занятиях по

методике обучения физике, предлагают в качестве дополнительного, задания творческого характера. Например, в лабораторной работе физического практикума в 10 классе по теме «Свойства газов» студенты получают следующее задание: «Установите эмпирически зависимость между объемом, давлением и температурой газа». В качестве дополнительного задания можно порекомендовать следующее: подумайте, как можно было бы еще определить объем V_3 той же массы воздуха при комнатной температуре T_3 и атмосферном давлении p_1 . Выполните это задание и определите значение выражения $p_1 V_3 / T_3$.

При изучении темы «Свойства электрического поля» предлагают следующее задание: определите энергию электрического поля заряженного конденсатора путем измерения работы электрического тока при разрядке конденсатора, предложите способ сравнить электроемкости данных проводников, определите электроемкость неизвестного конденсатора.

При изучении темы «Измерение элементарного электрического заряда» студенты получают следующее задание: пропуская электрический ток через раствор хлорида натрия получите газообразный водород. По объему водорода при атмосферном давлении, силе тока и времени пропускания определите заряд одного иона водорода. Творческое задание: откройте пробку трубки с катодом и выпустите полученный водород. Опустите трубку в раствор и закройте ее пробкой. Замкните электрическую цепь, получите 10 см³ водорода и повторите вычисление заряда иона водорода. Найдите среднее значение по результатам двух измерений. Оцените границы погрешностей измерений.

По теме «Свойства магнитного поля» задание: «Исследуйте явление самоиндукции. Используя это явление, сравните индуктивности двух катушек». Творческое задание: придумайте и осуществите эксперимент для проверки зависимости энергии магнитного поля от силы тока в катушке.

По теме «Электромагнитные колебания» задание: «Возбуждая вынужденные электромагнитные колебания в электрической цепи, состоящей из катушки и батареи конденсаторов, исследуйте явление электрического резонанса. Используя его, определите индуктивность катушки». Творческое задание: включите катушку в цепь выводами от 1200 витков. Повторите измерения и найдите значение индуктивности катушки. Сделайте вывод о зависимости индуктивности катушки от числа витков.

По теме «Механические волны» задание: «Используя источник звука известной частоты и трубу, определите скорость распространения звуковых волн в воздухе». Творческое задание: придумайте и выполните опыты по наблюдению интерференции звуковых волн в трубе, закрытой с одного конца. Дайте объяснение полученным результатам.

По теме «Оптические системы» задание: «Используя две собирающие линзы, соберите модель телескопа. Найдите увеличение телескопа опытным путем и сопоставьте эту величину со значениями, полученными теоретическим путем». Творческое задание: соберите и испытайте модель микроскопа.

По теме «Волновые свойства света» задание: «Используя дифракционную решетку с известным периодом, определите длину световой волны». Творческое задание: произведите измерения длины световой волны для фиолетового края спектра. Оцените границы погрешностей измерений.

Предмет биология.

1. Задание: установите, чем определяется приспособленность организмов к условиям окружающей среды.

Оборудование: картинки животных всевозможных мест обитания.

Цель задания: приобрести некоторый опыт в выявлении общих черт адаптированности организмов к окружающей среде обитания и выяснить ее условный характер.

2. Произвести расчет энергозатрат человека с учетом его массы, двигательной активности, возраста и пола.

3. Составить сезонное рациональное меню с учетом затраченной энергии и основного обмена.

Деятельность по созданию задач с физическим содержанием студентами играют большую роль для достижения определенных учебно-воспитательных целей: они способствуют развитию физического мышления студентов, возникновению мастерства в использовании ими знаний к решению задач на практике, устанавливают наклонности и увлечения студентов, а также качество усвоения ими учебного материала, относящегося к разным разделам.

Возможны различные методические приемы организации работы со студентами по составлению физических задач. Остановимся подробнее на некоторых из них, наиболее часто применяемых нами в учебном процессе.

1. После решения задачи всей аудиторией мы предлагаем отдельным студентам одно из подобных заданий: 1) придумать подобную задачу, но с другим сюжетом и иными численными значениями входящих в ее условие физических величин; 2) изложить задачу так, чтобы в ней нужно было определить другую физическую величину, которая раньше была известной; составить задачу, обратную данной, используя тот же сюжет и другие значения величин, входящих в задачу; 4) придумать задачу, обратную решенной, используя другие числовые значения физических величин и сюжет.

Приведем пример такой работы. Требуемые варианты студенты составляли, например, для такой задачи, решенной в аудитории: горизонтально с крутого берега высотой 8 м брошен камень со скоростью 10 м/с. Определить наибольшую дальность его полета. Заметим, что по каждому варианту студенты могут предложить несколько, если не множество, задач. Приводим несколько составленных студентами условий задач:

А) Мальчик прыгает в воду с крутого берега высотой 4 м, имея после разбега горизонтально направленную скорость 5 м/с. Какова дальность полета мальчика?

Б) Камень брошен горизонтально со скоростью 20 м/с с высоты 6 м. Определить величину и направление скорости камня в момент падения.

В) Камень брошен горизонтально с некоторой высоты со скоростью 20 м/с и пролетел в этом направлении 22,5 м. Найти высоту, с которой бросили камень.

Г) Мяч, брошенный горизонтально с высоты 1,5 над землей, упал на расстоянии 6 м по горизонтали от места бросания. Определить скорость бросания мяча.

2. В аудитории на доске решаем задачу в буквенном виде, а студентам предлагаем самостоятельно составить и решить конкретизированную задачу с любым сюжетом и соответствующими числовыми данными физических величин. Например: «Тело массой m за время t перемещается подъемником равноускоренно на высоту h . Определить мощность, развиваемую подъемником при выполнении этой

работы». Студенты с интересом составляют и решают задачи, подобные следующей: «Лифт массой 0,5 т поднимается на высоту 9 м равноускоренно за 3 с. Какую мощность при этом развивают электродвигатели, приводящие лифт в движение?».

Только после самостоятельного составления конкретизированных условий, аналогичных приведенному, студенты начинают ясно видеть сходство этих задач и отчетливо понимать, что, решив одну в общем виде, они тем самым решили множество однотипных задач.

3. После разбора некоторых задач студентов рассматривали другие варианты и ситуации, возможные по сюжету данной задачи. Так, на одном из занятий была рассмотрена задача: «Велосипедист, масса которого вместе с велосипедом 80 кг, двигаясь по горизонтальной дороге со скоростью 36 км/ч, въезжает затем на горку длиной 10 м и высотой 5 м, снизив при этом скорость до 2,5 м/с. Какую механическую работу он совершает, вращая педали при подъеме в горку, если коэффициент трения 0,05?» Студентов заинтересовал вопрос: «Поднимется ли велосипедист на эту горку, если педали он вращать не будет?», и они составили следующую задачу: «Велосипедист, масса которого вместе с велосипедом 80 кг, движется со скоростью 36 км/ч. Какое расстояние он сможет проехать вверх по горе с уклоном 300, прекратив вращать педали у ее основания, если коэффициент трения 0,05?».

После изучения новой темы и выполнения тренировочных упражнений полезно предлагать студентам придумать и сформулировать условия задач на основе уравнений, выражающих зависимость между физическими величинами. Например, мы даем задание использовать для составления задачи уравнение: $F_{тяги} - kP = ma$. Студент должен увидеть, что это уравнение справедливо для тела массой m , движущегося с ускорением a (правая часть) под действием равнодействующей двух сил – силы тяги и силы трения (левая часть), а поскольку в случае, если тело движется по ровной поверхности, сила трения равна произведению mg на коэффициент трения. Затем студент подбирает соответствующие числовые значения величин и формулирует условие: «Автобус массой 5 т начинает движение от остановки с ускорением 0,8 м/с². Найти силу тяги, создающую двигателями, если коэффициент сопротивления движению 0,2».

Весьма поучительным и важным для осмысления изучаемого учебного материала анализ некоторых неудачно сформулированных студентами задач. Например, студент, составив задачу: «Мяч брошен вертикально вверх со скоростью 10 м/с. За какое время он сможет подняться на высоту 4м?», решить ее не смог, так как в условии было недостаточно данных для решения задачи. На занятиях полезно проанализировать со студентами условие этой задачи и выяснить, как нужно его дополнить, чтобы задача имела определенное решение.

Приведенные методические приемы организации самостоятельной работы студентов по составлению физических задач могут с одинаковым успехом применяться на занятиях и в домашних заданиях, при коллективных занятиях и при индивидуальных.

В процессе создания задач студентами выясняется взаимосвязанность разного рода физических закономерностей в практически реальных условиях, рассматриваются удавшиеся и не очень версии формулировок, направляется мысль студентов на действительные численные значения физических значений, развивается у них критический подход к условию задачи. Воспитывается умение переоценить условие, и по возможности самому изложить проблему, необходимую к разрешению.

Анализ логических форм суждений, используемых студентами при выполнении упражнений обоого рода (составление и решение задач), показывает, что первые из них дидактически эффективнее вторых.

Как известно, основная цель проведения лабораторных работ – изучить и осознать определенные физические процессы и законы, химические реакции и закономерности. Лабораторная работа – это тренировка полученных знаний на практике, которая уменьшает элементы формализма в знаниях у студентов.

Приведем примеры таких лабораторных работ.

1. Исследование зависимости скорости испарения жидкости от различных факторов.

Приборы и оборудование: таймер, несколько марлевых тряпок, посуда с различной площадью поверхности, мензурка, фен с функцией без нагрева, несколько разнородных жидкостей: вода, жидкость для снятия лака, клей ПВХ, клей Момент, краска.

2. Как самому сделать пружинные весы для взвешивания трофейных экземпляров рыбы, грибов.

3. Определить, какого знака возникает заряд на теле (линейка из пластмассы) при его электризации. Приборы и оборудование: электрометр Брауна, шелковая тряпочка и эбонитовая палочка, которая электризуется отрицательно при натирании ее о шелковую тряпочку.

Выводы. Таким образом, если создать условия для реализации такой цели обучения, как способность к самообразованию, формализм в знаниях студентов педагогических вузов будет частично преодолен. Развитие у студентов умений решать творческие задачи, выполнять творческие лабораторные работы, создавать задачи с физическим содержанием в процессе изучения дисциплины будет обеспечивать высоко эффективную умственную деятельность, что станет основанием для преодоления формализма в знаниях студентов.

Литература:

1. Абушкин, Х.Х. Методика проблемного обучения физике: учебное пособие для вузов / Х.Х. Абушкин. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Юрайт, 2018. – 177 с.

2. Горбушин, С.А. Как можно учить физике: методика обучения физике [Электронный ресурс]: учебное пособие для осуществления образовательной деятельности по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» / С.А. Горбушин. - Москва: ИНФРА-М, 2018. – 484 с.

3. Пурышева, Н.С. Сборник контекстных задач по методике обучения физике [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие для студентов пед. вузов / Н.С. Пурышева, Н.В. Шаронова, Н.В. Ромашкина, Е.А. Мишина. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2016. – 116 с.

УДК 316.614:378

кандидат биологических наук, доцент Русакова Светлана Сергеевна

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

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 Игошин Валерий Юрьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары)

ДИАГНОСТИКА СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В авторской статье представлена методика диагностики уровня социального развития учащейся молодежи. На основании целостного подхода к пониманию социального развития учащейся молодежи авторами выделены структурные компоненты диагностики: когнитивный, коммуникативный, эмоциональный, мотивационный, рефлексивный. Предложенное авторами содержание диагностики социального развития учащейся молодежи может применяться при разработке педагогических моделей, ориентированных на социальное развитие обучающегося.

Ключевые слова: диагностика, компоненты, социальное развитие личности, учащаяся молодежь.

Annotation. The author's article presents a methodology for diagnosing the level of social development of students. On the basis of a holistic approach to understanding the social development of students, the authors identified the components of diagnosis: cognitive, communicative, emotional, motivational, reflective. The content of diagnostics of social development of student youth proposed by the authors can be used in the development of pedagogical models focused on the social development of the student.

Keywords: diagnostics, components, social development of a personality, student youth.

Введение. Современная система педагогического образования характеризуется персоналистическими тенденциями к миру личности и ее развитию в социокультурном пространстве. Начало XXI века ознаменовано концептуальными инновациями педагогического мышления в пересмотре системы ценностных приоритетов в образовательной сфере. Ведущей идеей новой концептуальной парадигмы педагогического мышления является идея социального развития личности и ее реализация в социально-культурном пространстве системы образования, обеспечивающей как саморазвитие самой личности, так и преобразование самого общества в целом. Личностно ориентированный подход предполагает такую систему социальных отношений в образовании, когда детерминированная социально-культурными условиями личность сама выступает определяющей силой и избирательной стороной социально-культурных отношений, передавая им качество избирательности и целостности, обеспечивая тем самым индивидуальную траекторию саморазвития и линейность процесса образования, основным результатом которого является гармонично развитая личность, обладающая духовным богатством, инновационным мышлением и нравственным совершенством. Именно гармонично развитая личность может воспринять, освоить и присвоить широкий спектр культурного потенциала общества, направленный на изменение отношения личности к самому себе и окружающему миру. В основе формирующейся культуры гармонично развитой личности лежит осознание субъектом образовательной деятельности идеалов, ценностей, личностных возможностей и способностей, направляющих и определяющих систему жизненных ценностно-смысловых ориентиров взаимодействия в социуме. При этом индивидуальность каждой личности предполагает уникальное и неповторимое сочетание социально-значимых качеств и свойств личности, обеспечивающих адекватное восприятие окружающей действительности и конструктивную адаптацию в социально-культурной среде. Поэтому основным условием личностно ориентированного подхода в образовании является признание уникальности и индивидуальности каждого человека и создание благоприятных условий для его оптимального развития. Индивидуальность развития личности как уникальное свойство человека проявляется в своеобразии реализации образовательных потребностей в тех сферах деятельности, которые обеспечивают наибольшую эффективность самореализации личности как субъекта социального развития в течение всей жизнедеятельности. В процессе образования необходимо учитывать индивидуальные особенности и уникальные качества саморазвития, самовоспитания, самопознания и самореализации в различных сферах человеческой деятельности, которые позволяют максимально раскрыть возможности социокультурного развития каждого субъекта общественных отношений в зависимости от складывающейся ситуации. Именно данные вопросы стоят перед современной инновационной педагогикой, целью которой является формирование всесторонне гармонично развитой личности, способной решать возникающие перед ней жизненно важные задачи в различных сферах жизнедеятельности с наибольшей эффективностью самореализации.

В современной педагогике социальное развитие обучающихся соотносится с реализацией принципа гуманизма в образовании [15, 22, 27].

Социальное развитие учащейся молодежи происходит в процессе освоения деятельности (учебы), в которой обучающийся вступает во взаимодействие с другими субъектами деятельности. Необходимым условием социального развития выступает реализация идеи свободного развития личности в условиях современной образовательной организации, которая предполагает не только перестройку образовательного процесса, но и создание «воспитывающей, обучающей (развивающей) среды». Такая среда стимулирует активность обучающихся, поощряет ее, насыщает новым, трудным, но посильным и поэтому увлекательным, культурным материалом. Учебная деятельность в социальном плане представляет собой спроектированный педагогами процесс, регламентирующий уровни социального взаимодействия его участников [8, 18, 25]. Уровни взаимодействия определены уровнем социальной позиции (статусом) субъекта и соответствующими моделями ролевого поведения. Субъективные установки самого обучающегося могут содержать совершенно другие представления как о своем статусе, так и о роли в данной ситуации. Возникающее противоречие между жесткими требованиями социальной системы и установками самого обучающегося (мотивами, целями,

ожиданиями) снимается, если ему предоставляется возможность приобрести положительный социальный опыт [4, 21, 29].

В педагогическом целеполагании утверждается требование «диагностичности» (измеримости) относительно как задач обучения, так и задач развития. В педагогической практике часто воздействие образовательной среды на личность обучающегося ускользает из поля зрения педагогов. Анализ конкретных результатов диагностики позволит педагогу организовать процесс освоения значимой деятельности таким образом, что ее содержание и методы в наибольшей степени будут отвечать целям социального развития [2, 3, 9, 26].

Изложение основного материала статьи. Нами выделены элементы структуры личности, которые, с одной стороны, определяют внешнюю и внутреннюю соотношенность человека с социумом, а с другой стороны, связаны с динамикой изменений в социальной структуре личности (социальный статус, новые модели поведения; ролевые ожидания) [13, 17].

При разработке диагностического инструментария мы придерживались сформулированного нами понятия «социальное развитие обучающегося» под которым понимается сложный процесс формирования качественных образований в социальной структуре личности обучающегося, имеющий определенные хронологические границы, выраженный в форме социальной активности; способности к сознательному проектированию собственной жизни, умению осуществлять успешную жизнедеятельность в образовательной социальной среде [10, 12].

Особое значение в структуре межличностных отношений учащейся молодежи приобретает социальная позиция (статус), который занимает тот или иной обучающийся, а также взаимоотношения внутри учебной группы являющиеся условием социального развития обучающихся [1, 5, 20].

В западной социологической литературе разработана специальная терминология для обозначения социального статуса (положения) человека [29]. Уровень социального статуса определяется, с одной стороны, социальной позицией (статический социальный уровень), ролью как динамическим выражением социального статуса, а также предпочтениями (выборами), отдаваемыми данному индивиду другими членами группы. Для определения статуса обучающегося в системе межличностных отношений мы использовали методiku А.А. Реана [28, 30]. Статус обучающегося определялся как алгебраическая сумма полученных им положительных и отрицательных выборов, деленной на количество членов группы, минус единица. По числу выборов обучающихся можно разделить на четыре группы:

- 1) «звезды», к этой группе относятся обучающиеся, получившие максимальное количество выборов;
- 2) «предпочитаемые», к этой группе относятся обучающиеся, получившие среднее количество выборов;
- 3) «принятые», к этой группе относятся обучающиеся, получившие несколько выборов;
- 4) «не принятые», к этой группе относятся обучающиеся, не получившие ни одного выбора [11, 23].

Как показывают данные психологических исследований среди обучающихся, процентное соотношение между группами находится в следующих отношениях: на первую группу приходится 15%, на вторую – 30%, на третью – 39%, на четвертую – 16% [28]. Данные свидетельствуют, что в образовательной среде половина обучающихся испытывает дискомфорт и неудовлетворенность в общении и социальном взаимодействии как со взрослыми, так и со сверстниками. Каждый шестой ученик находится в положении «отверженного». Такая оторванность от коллектива приводит к тому, что ребенок замыкается в своем кругу, у таких обучающихся резко сужается круг общения, снижается уровень самооценки, искажается представление о собственном Я. Изменение динамики уровня социального статуса является объективным показателем уровня социального развития. Социальный статус отражает успешность (неуспешность) жизнедеятельности обучающегося в образовательной среде, умение располагать к себе других, вызывать симпатии, располагать к общению [14, 24].

Критериями социального развития являются промежуточные состояния, имеющие свои особенные элементы, отличные от элементов высокого и более низкого уровня на каждой из выделенных стадий (коммуникабельность, контролирование общения, проявление индивидуальности, уровень самооценки, качества лидера, познавательные и социальные мотивы деятельности) [7, 16].

Целостный подход в понимании социального развития учащейся молодежи дал основание выделить структурные компоненты: когнитивный, коммуникативный, эмоциональный, мотивационный, рефлексивный.

1. Когнитивный компонент: психические свойства личности (педагогическая диагностика; анкетирование родителей; психолого-педагогическая карта обучающегося); особенности мышления (обследование обучающихся; опрос педагогов ШТУР и его модификации); познавательный потенциал (тест Равена).

2. Коммуникативный компонент: межличностная коммуникация (карта наблюдений Стотти).

3. Эмоциональный компонент: эмоциональные состояния (тест «Несуществующие животные», диагностика уровня тревожности).

4. Мотивационный компонент: взаимодействия со сверстниками (мотивационная анкета, методика незаконченных предложений); взаимодействия с педагогами (методика незаконченных предложений. Карта самонаблюдения Скотта); отношение к выполняемой деятельности (мотивационная анкета, методика незаконченных предложений. Социальная траектория интереса).

5. Рефлексивный компонент: рефлексия социально-культурной деятельности (психолого-педагогическое тестирование по методике А.А. Карпова).

Для анализа результатов диагностики социального развития учащейся молодежи необходимо выявить «коэффициенты динамики», которые отражают направление динамики диагностируемого этапа по отношению к предыдущему состоянию. Так, «коэффициент динамики» равный единице, свидетельствует об отсутствии изменений, если коэффициент больше единицы, то динамика положительная [6, 19].

Выводы. Таким образом, обобщая результаты теоретического исследования диагностики социального развития учащейся молодежи следует заключить:

1. Эффективность процесса социального развития учащейся молодежи заключается в создании необходимых и достаточных педагогических условий для раскрытия индивидуального своеобразия образовательных потребностей в различных сферах социально-культурной деятельности, обеспечивающих творческое саморазвитие, самопознание, самовыражение и самореализацию личности с целью воспитания всесторонне гармонично развитой личности, способной с максимальной эффективностью решать социально значимые задачи и проблемы.

2. Разработанная нами методика диагностики социального развития учащейся молодежи может применяться при разработке педагогических моделей, ориентированных на социальное развитие обучающегося.

Литература:

1. 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.

2. 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.

3. 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.

4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Кисапов Н.Н. Характеристика видов физкультурно-спортивной деятельности студентов // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 4 (32). – С. 113-118.

5. 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.

6. 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.

7. 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.

8. 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.

9. 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.

10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Садыкова С.В. Экспериментальное исследование уровня развития креативного компонента спортивной культуры личности в процессе познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 286.

11. 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.

12. 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.

13. 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.

14. 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.

15. 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.

16. 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.

17. 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.

18. 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.

19. 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.

20. 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.

21. 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.

22. 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.
23. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности, Чебоксары, 2014.
24. 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.
25. Кожанов В.И., Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Применение системы рейтингового контроля в управлении физическим воспитанием студентов. – Чебоксары, 2014.
26. 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.
27. 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.
28. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999. – 416 с.
29. Тернер Дж. Социальное влияние. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
30. 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: 372.881.111.1

кандидат педагогических наук Савина Анна Анатольевна

Приволжский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Коларькова Оксана Геннадьевна

Приволжский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия» (г. Нижний Новгород)

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. Предметом данного исследования является использование электронных обучающих ресурсов на занятиях по иностранному языку в системе подготовки специалистов среднего звена. Авторы статьи анализируют уже имеющийся в данной сфере опыт; указывают на существующие проблемы психолого-педагогической направленности и выделяют оптимальные условия организации эффективного обучения иностранному языку. В статье также рассматривается опыт применения проектной методики как одной из форм работы с использованием электронных ресурсов.

Ключевые слова: медиаграмотность, самостоятельная работа, проектная деятельность, Интернет материалы, подготовка преподавателей.

Annotation. The subject of the research is the usage of electronic educational resources when teaching further education students a foreign language. The authors of the article analyze the experience in this sphere, highlight existing psychological and pedagogical problems and emphasize optimal conditions for effective teaching students a foreign language. The article also touches upon the project work experience as one of the forms of using electronic resources.

Keywords: media literacy, independent work, project activity, Internet materials, teachers' training.

Введение. В сфере образования на сегодняшний день отчетливо обозначен переход от бумажных носителей информации к электронным. Поэтому анализ существующих форм использования электронных источников обучения является актуальным вопросом в современной педагогике. Об этом свидетельствуют существующие нормативные документы Министерства образования Российской Федерации [5].

Анализ теоретической литературы и практического опыта организации работы студентов с использованием электронных ресурсов выявляет большое количество вопросов, связанных с определением соотношения классической формы презентации нового материала (объяснение преподавателем, лекции, обсуждение в аудитории) и современной формы в виде самостоятельного поиска информации и исследования.

Новизна данного исследования состоит в том, что авторы, проанализировав степень изученности проблемы, предлагают способы решения остающихся спорными вопросов и предлагают конкретные формы работы с использованием электронных ресурсов, апробированные и демонстрирующие высокий показатель эффективности обучения на занятиях по иностранному языку в Приволжском филиале Российского государственного университета правосудия.

Изложение основного материала статьи. Современные образовательные стандарты являются основным ориентиром для создания рабочих программ, инструментов и критериев оценки знаний студентов. В требованиях к результатам освоения программы подготовки специалистов среднего звена по специальности 40.02.03 «Право и судебное администрирование» заявлена общая компетенция 4 (ОК 4) – «способность осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития» [10]. Формирование данной компетенции предусмотрено в рамках дисциплин языкового цикла «Иностранный язык» и «Русский язык и культура речи», а также практически всех дисциплин профессионального цикла.

Н.А. Симбирцева называет «способность реально оценивать реальность, в том числе медиареальность, наполненную текстами разной модальности и направленности, в сочетании с ответственностью за содержание транслируемой информации» медиакомпетентностью - основой медиаграмотности [12, с. 22].

Владение навыками нахождения, анализа, уместного применения информации является необходимым условием для успешного обучения, что в свою очередь 1) выступает условием для повышения эффективности освоения знаний; 2) может формироваться в рамках обучения одной дисциплины и применяться в дальнейшем (в учебной, исследовательской и профессиональной видах деятельности).

Использование современных информационных технологий в образовании оправдано потому, что:

- они предоставляют широкий спектр текстовых, аудио- и видеоматериалов, побуждают обучающегося к активности, сокращают дистанцию между теорией и практикой;

- стимулируют восприятие нового материала;

- помогают осуществлять когнитивный подход к обучению [6, с. 162-163].

Педагоги отмечают значительное превосходство современных видео ресурсов (Интернет-сайты, видеозаписи с субтитрами и др.) над традиционными радио- и аудиозаписями: возможность повторить материал для прослушивания (при самостоятельной отработке навыков аудирования), трансляции в режиме реального времени, наличие субтитров. Эти преимущества делают обучение иностранному языку доступным обучающимся в разноуровневых группах, убирают пространственно-временные рамки в процессе обучения, устраняет дисбаланс между долей информации, которую предоставляет преподаватель, и которую студент находит и анализирует самостоятельно. Все вышеперечисленные условия способствуют повышению эффективности обучения иностранному языку, делая его содержание более гибким, повышая мотивацию обучающихся [14, с. 2-4].

Самостоятельная работа является одним из обязательных требований к организации образовательного процесса, она «призвана способствовать развитию творческого потенциала личности студента и формированию навыков самоорганизации и самообразования» [7, с. 144].

С точки зрения Храмовой Ю.Н. и Хайруллина Р.Д., самостоятельная работа является «важнейшим элементом познавательной деятельности студентов, которая подчинена активному, сознательному, прочному и систематическому усвоению студентами изучаемой дисциплины» [13, с. 218].

Одним из необходимых компонентов учебной и внеучебной деятельности является проектная работа. Использование метода проектов в образовательном процессе является актуальным в настоящее время, которое способствует развитию познавательного интереса студентов и направлено на сотрудничество преподавателей и студентов, и конструктивные отношения между всеми субъектами обучения [11, с. 131].

Данный метод обучения широко используется на занятиях по иностранному языку в Приволжском филиале Российского государственного университета правосудия. В ходе работы над проектами студенты одновременно повышают свой уровень медиаграмотности и развивают навыки самостоятельной работы. Это дает им базу для ведения исследовательской работы не только по предмету «Иностранный язык», но и в процессе подготовки подобных заданий по другим дисциплинам.

Обучение проектной деятельности – сложный, поэтапный процесс, который мы условно делим на:

1) ознакомление с этапами работы в рамках проектной методики, формирование представления о способах достижения образовательных результатов, разбор вариантов оформления проектов, правил их презентации, подготовка презентаций на учебные и бытовые темы (это, в основном, индивидуальные проекты, которые не всегда включают в себя элементы исследования; их основная цель – научить студентов оформлять информацию и делать устную презентацию материала по заданной теме);

2) решение поставленных проблем в рамках изучаемой тематики («Экология», «Взаимоотношения в социуме», «Организация работы в офисе», «Планирование путешествий» и др.). На втором этапе основное внимание уделяется проблеме, поставленной в задании, нахождению оптимальных вариантов ее решения, организации работы в команде;

3) исследовательские проекты на профессиональную (юридическую) тему («Сравнение юридических систем разных стран», «Анализ статистических данных в различных отраслях правосудия», «Описание и анализ законодательных процессов в разных странах», «Положительные и отрицательные моменты в организации работы органов охраны правопорядка» и др.). Данный этап включает в себя проведение анализа различных источников информации, оценку полученных результатов, опросы, логическое оформление аргументов и выводов.

Для успешного осуществления деятельности на последнем этапе работы студентам необходимо демонстрировать высокий уровень медиаграмотности.

Обучение проектной деятельности ведется на занятиях по «Иностранному языку» во всех группах; в рамках дисциплин «Индивидуальное проектирование (иностраный язык)» и «Английский язык для международного общения» для студентов, обучающихся в группах с углубленным изучением иностранного языка.

Изучив опыт работы педагогов Уральского федерального университета И.В. Беляевой, И.А. Бредихиной и Е.И. Ренер по применению электронных образовательных ресурсов при обучении языковым дисциплинам (в частности «Академическому письму»), мы пришли к выводу, что существует ряд общих проблем: 1) не всегда возможно «проследить насколько самостоятельно студент выполняет задание»; 2) необходимо формировать высокий уровень мотивации для достижения эффективного результата; 3) студенты и преподаватель должны контактировать в процессе получения продукта, что ведет к повышению качества обучения, а также носит положительный воспитательный характер [1, с. 85].

Следует обратить внимание на то, что работы студентов не всегда полностью соответствуют заявленным темам, или студент не решает в них проблемы (не рассматривает и не анализирует различные точки зрения, положительные и отрицательные моменты); при презентации результатов не все обучающиеся выстраивают свою речь в соответствии с принятыми структурными частями (объявление темы и цели работы, основная часть, заключение); не все студенты используют фразы для логического выстраивания речи. Кроме того, часто встречаются ошибки по оформлению слайдов в электронной презентации, сопровождающей устную речь (большие отрывки текста, которые дублируют озвучиваемые части презентации; мелкие или нечитаемые элементы; орфографические ошибки).

Некоторые студенты при защите презентаций не могут перевести текст, написанный на слайде, что свидетельствует о том, что презентация была выполнена несамостоятельно или устный текст был выучен

наизусть без понимания содержания. Такой ответ не может быть оценен как удовлетворительный. В соответствии с нормами публичного жанра презентационная речь готовится заранее, по определенным принципам (краткость, наглядность, логика, последовательность, структурированность) [15]. Соблюдение всех перечисленных выше принципов предполагает тщательную отработку материала, его понимание, осознанное запоминание и продуманность языковых форм.

Использование Интернет материалов с одной стороны дает возможность преподавателю оперативно обновлять базу языковых материалов, быть гибким «в пространстве и во времени» (это относится к проведению занятий и общению со студентами по программе Skype, проверке работ, пересылаемых по электронной почте). С другой стороны, практика использования электронных онлайн ресурсов показывает, что часто возникает необходимость методической переработки материалов (их запись, адаптация к определенному уровню, совмещение с комплексом упражнений, способствующих лучшему усвоению материалов и др.).

Проводимые исследования в области подготовки педагогических кадров выявляют еще одну проблему – недостаточный уровень подготовки преподавателей. Можно выделить два направления в решении данной проблемы: 1) организация программ повышения грамотности в сфере ИКТ, что позволит преподавателям эффективно использовать современное информационное пространство, учитывая основные принципы методико-технологического, системно-интеграционного и концептуально-стратегического уровней; 2) навыки грамотного использования ИКТ могут быть востребованы во многих областях – в учебных заведениях различного уровня, для организации дистанционного обучения; для повышения квалификации и переквалификации в профессиональной сфере (в процессе непрерывного образования); для общения в рамках международного научно-исследовательского сообщества (написание и перевод статей, участие в конференциях) [2, 4, 8, 9].

Выводы. Безусловно, электронные технологии способствуют эффективному обучению иностранному языку студентов. Однако они не могут полностью заменить другие существующие в методике преподавания иностранных языков методы, применяемые для формирования навыков говорения, чтения, аудирования и письма. Отработка речи, определение, осознание и постепенное исправление ошибок происходит под контролем преподавателя. Спрогнозировать и заложить в мультимедийную программу заранее задания на исправление или закрепление того или иного материала невозможно. В данном процессе необходим индивидуальный подход, который способен осуществить только преподаватель [3].

Литература:

1. Беляева И.В., Бредихина И.А., Ренер Е.И. Опыт применения электронного образовательного ресурса для обучения студентов магистратуры языковых направлений подготовки академическому письму // Педагогическое образование в России. 2018. №5. С. 81-86.
2. Бугрова О.В. Развитие информационной компетентности учителя в условиях дополнительного профессионального образования: перспективы исследования // Педагогическое образование в России. 2018. №1. С. 166-170.
3. Воевода Е.В. Интернет-технологии в обучении иностранным языкам // Высшее образование в России. 2009. №9. С. 110-114.
4. Гриценко Е.С., Шамов А.Н., Александров К.В. Системный подход к информатизации иноязычного образования // Высшее образование в России. 2010. №11. С. 131-137.
5. Единые требования к электронным образовательным ресурсам [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки РФ. М., 2011. 48 с. URL: <http://kpfu.ru/docs/F939875832/et.pdf> (дата обращения: 20.06.2019).
6. Есионова Е.Ю. Новейшие информационные технологии и дидактические вопросы при работе с электронными ресурсами // Гуманитарные и социальные науки. 2017. №5. С. 161-168.
7. Коларькова О.Г., Савина А.А. Организация самостоятельной работы студентов среднего профессионального образования при обучении иностранному языку в контексте компетентностного подхода // Современные наукоемкие технологии. 2016. №3. Часть 1. С. 143-147.
8. Ланская И.А. Непрерывное образование в аспекте гармонизации межнациональных отношений / Актуальные проблемы обучения дисциплинам гуманитарного цикла в высшей школе: сб. статей и тезисов докладов X между. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию аграрного образования в г. Н. Новгороде. Н. Новгород: ФГБОУ ВПО «НГСА», 2019. С. 109-111.
9. Новая ИКТ компетентность учителей [Электронный ресурс] // Интернет-газета «Лаборатория знаний» издательства БИНОМ. 2014. Вып. 9. URL: <http://gazeta.lbz.ru/2014/9/9nomer.pdf> (дата обращения: 22.11.17).
10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 12 мая 2014 г. N513 "Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 40.02.03 Право и судебное администрирование. [Электронный ресурс]. URL: http://polcol.ru/sveden/eduStandarts/OBRSTANT_17.pdf (дата обращения: 24.06.2019).
11. Савина А.А., Ипатов И.С., Коларькова О.Г. Развитие познавательного интереса студентов на занятиях по иностранному языку // Успехи современной науки. 2017. Т.1. №2. С. 129-134.
12. Симбирцева Н.А. Медиапедагогика как приоритетное направление современного образования // Педагогическое образование в России. 2018. №5. С. 21-26.
13. Храмова Ю.Н., Хайруллин Р.Д. Некоторые аспекты организации самостоятельной работы студентов в изучении иностранного языка / Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе: сб. ст. по материалам науч.-практ.конф. с между.участием. [под ред. М.В.Золотовой]. Н.Новгород: ННГУ им. Н.И.Лобачевского, 2018. С. 217-221.
14. Юань Гао, Цзяшэн Ян. Проектирование курса видеoaудирования на русском языке с использованием интернета // Иностранные языки в высшей школе. 2018. № 3. С. 100-108.
15. Post E. Etiquette. [Электронный ресурс]. М., 1996. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=82049&p=66> (дата обращения 11.09.2019).

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Садриева Лилия Мирзаяновна

Государственное образовательное учреждение высшего образования
«Альметьевский государственный нефтяной институт» (г. Альметьевск);

кандидат технических наук, доцент Байбурова Минсария Мазитовна

Государственное образовательное учреждение высшего образования
«Альметьевский государственный нефтяной институт» (г. Альметьевск)

ПРИМЕРЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПРЕДЕЛЬНОГО РАВНОВЕСИЯ ГОРНЫХ ПОРОД

Аннотация. В статье предлагается метод реализации проблемного обучения путем построения проблемной задачи и пути нахождения их оптимального решения. Для этого рассмотрен пример, связанный с механикой разрушения горных пород. В результате сравнительного анализа предлагаемых теорий прочности предлагается наиболее подходящий для рассматриваемого случая критерий. С помощью выбранного критерия можно решать задачи статики анизотропных тел. Используемый метод выбора критерия прочности и алгоритм решения поставленной задачи показывает правильность построения оптимальной системы проблемного обучения.

Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная задача, критерий прочности, анизотропная среда.

Annotation. The article proposes a method for implementing problem-based learning by constructing a problem-solving task and ways to find their optimal solution. For this, an example is considered related to the mechanics of rock destruction. As a result of a comparative analysis of the proposed theories of strength, the most suitable criterion for the case under consideration is proposed. Using the selected criterion obtained, it is possible to solve the static problems of anisotropic bodies. The used method for choosing the strength criterion and the algorithm for solving the problem shows the correct construction of the optimal system of problem education.

Keywords: problematic education, problem purpose, strength criterion, anisotropic area.

Введение. Одним из педагогических методов завоевавшим заслуженное признание в педагогике и методике образования является проблемное обучение. Проблемное обучение – это не абсолютно новое педагогическое явление. Сократ в своих эвристических беседах использовал элементы проблемного обучения в виде постановки вопросов собеседнику вызывающих затруднение в поисках ответа на них. Идеи активизации обучения путём включения учащихся в исследовательскую деятельность нашли отражение в трудах Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервега, К.Д. Ушинского. К.Д. Ушинский писал: «Лучшим способом перевода механических комбинаций в рассудочные мы считаем для всех возрастов, и в особенности для детского, метод, употреблявшийся Сократом и названный по его имени Сократовским. Сократ не навязывал своих мыслей слушателям, но, зная, какие противоречия ряда мыслей и фактов лежат друг подле друга в их слабо освещённых сознанием головах, вызывал вопросами эти противоречащие ряды в светлый круг сознания и, таким образом, заставлял их сталкивать, или разрушать друг друга, или примеряться в третьей их соединяющей и уясняющей мысли [1].»

Один из создателей теории проблемного обучения М.И. Махмутов подчеркивал, что ее особенностями являются: закономерная взаимосвязь между учебными проблемами и практическим, жизненным опытом обучающихся, систематическое применение наиболее эффективных типов и видов самостоятельных работ учащихся как формы организации их деятельности по решению учебных проблем, обязательная индивидуализация обучения, динамичность, обязательное наличие высокой эмоциональной активности обучающегося [4].

Их сравнение с требованиями работодателей к ключевым компетенциям выпускников показывает, что имеет место достаточно высокая степень соответствия характеристик проблемного обучения данным требованиям. Этот вывод подтверждается и тем фактом, что с начала XXI века вновь наблюдается подъем интереса к технологиям активного и интерактивного обучения, под разными формами которого скрывается, как правило, та или иная разновидность проблемного обучения — все они ориентированы на активизацию продуктивной познавательной, двигательной, коммуникативной, ценностно-ориентационной деятельности обучающихся.

С точки зрения компетентного подхода подготовка выпускников к определению и далее решению проблем выдвигается как одно из основных целей образования. Это связано с тем, что профессиональная деятельность сегодня «не столько адаптации к профессиональной традиции, сколько умения отвечать на новые ситуации, анализировать и решать проблемы независимо... доминирующим становится исследовательский подход к проблемной ситуации, а сама проблемность — нормой профессиональной деятельности...» [3, с. 15].

Суть проблемного обучения заключается в построении проблемной ситуации (задачи) и обучении умению находить оптимальное решение для выхода из этой ситуации. В современной педагогике прослеживается тенденция интеграции проблемного обучения с другими технологиями. Современные информационные технологии позволяют реализовать новые способы создания и представления проблемной ситуации и пути ее решения.

Классическими остаются примеры проблемных ситуаций, в основе которых лежат противоречия. Наиболее характерными для познавательного процесса, являются следующие:

- противоречия между полученными ранее знаниями и новыми фактами, которые разрушают теорию;
- понимание научной важности проблемы и отсутствие теоретической базы для ее обоснования;
- разнообразие концепций и отсутствия надежной теории для объяснения этих фактов;
- практически доступный результат и отсутствие теоретического обоснования;
- противоречия между теоретически возможным способом решения и его практической нецелесообразностью;
- противоречия между большим количеством фактических результатов и отсутствием методов их обработки и анализа.

Такие противоречия можно выделить в задачах касающихся выбора оптимального критерия прочности при решении статических задач. Использование проблемно-поискового метода здесь является актуальным. Перед студентами ставится проблема выбора подходящего для данного конкретного случая критерия прочности.

Актуальность исследования обусловлена практической потребностью в повышении мотивации обучающихся при изучении задач критерия прочности горных пород.

Целью работы является выбор наиболее подходящего для рассматриваемого случая критерия прочности и применения его для дальнейшего решения задач статики.

Изложение основного материала статьи. Анизотропия механических свойств, присущая горным породам, вносит в задачу выбора критерия прочности для этих материалов значительные трудности. Используемый критерий должен иметь удобную математическую запись, в результате расчетов дающий искомые и точные результаты, а также при выполнении вычислений упрощающий осуществляемые расчеты.

Для решения поставленной задачи сначала необходимо изучить основные «классические» теории прочности. Сложность выбора подходящего для конкретного случая критерия заключается в том, что классические теории прочности имеют существенные ограничения для их применения. Если в результате анализа существующих теорий прочности наблюдается недостаточность и неточность получаемых результатов, то нужно рассмотреть «новые» критерии разрушения и путем сопоставления выбрать подходящий вариант. К новым критериям для анизотропных материалов относятся критерии разрушения Друккера-Прагера, Хила, Тсай-Ву, И.И. Гольденבלата – В.А. Копнова, К.В. Захарова.

В качестве примера проиллюстрируем метод выбора нужного критерия. Для сравнения можно выбрать два известных критерия прочности анизотропных горных пород К.В. Захарова и И.И. Гольденבלата – В.А. Копнова [2] и далее определить наиболее приемлемый для конкретного случая.

Представим критерий прочности анизотропных материалов К.В. Захарова в виде полинома второго порядка

$$a_1\sigma_x^2 + a_2\sigma_y^2 + a_3\sigma_z^2 + a_4\sigma_x\sigma_y + a_5\sigma_x\sigma_z + a_6\sigma_y\sigma_z + a_7\sigma_x + a_8\sigma_y + a_9\sigma_z + a_{10}\tau_{xy}^2 + a_{11}\tau_{xz}^2 + a_{12}\tau_{yz}^2 + a_{13} = 0. \quad (1)$$

В случае плоского напряженного состояния условие прочности в главных напряжениях этот имеет

вид

$$\sigma_1^2 + k_1\sigma_2^2 + k_2\sigma_1\sigma_2 + k_3\sigma_1 + k_4\sigma_2 + k_5 = 0, \quad (2)$$

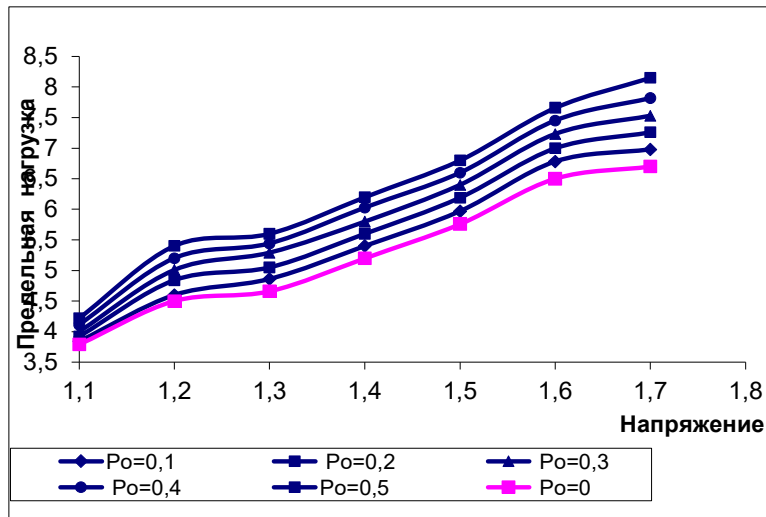
где $a_1, a_2, k_1, k_2, \dots$ - постоянные коэффициенты, определяющие прочность материалов при различных условиях загрузки.

Критерий (2) после выражения коэффициентов через соответствующие пределы прочности принимает вид [3]

$$\sigma_1^2 + \frac{\sigma_{1p}\sigma_{1c}}{\sigma_{2p}\sigma_{2c}}\sigma_2^2 + \left[1 + \frac{\sigma_{1p}\sigma_{1c}}{\sigma_{2p}\sigma_{2c}} + \frac{\sigma_{1c} - \sigma_{1p}}{\tau_{45}} - \frac{\sigma_{1p}\sigma_{1c}}{\sigma_{2p}\sigma_{2c}} \left(\frac{\sigma_{2c} - \sigma_{2p}}{\tau_{45}} \right) - \frac{\sigma_{1p}\sigma_{1c}}{\tau_{45}^2} \right] \times \times \sigma_1\sigma_2 + (\sigma_{1c} - \sigma_{1p})\sigma_1 + \frac{\sigma_{1p}\sigma_{1c}}{\sigma_{2p}\sigma_{2c}}(\sigma_{2c} - \sigma_{2p})\sigma_2 - \sigma_{1p}\sigma_{1c} = 0, \quad (3)$$

где $\sigma_{1p}, \sigma_{2p}, \sigma_{1c}, \sigma_{2c}$ - пределы прочности в главных направлениях армирования (p - растяжение, c - сжатие), τ_{45} - предел прочности при чистом сдвиге при $\sigma_1 = \sigma_{1p} = -\sigma_2 = -\sigma_{2c}$.

Критерий И.И. Гольденבלата – В.А. Копнова [2] в простейшем виде представляет собой следующий вид



(4)

где τ_{45}^- и τ_{45}^+ — чистый сдвиг.

Для определения пяти постоянных прочности, входящих в критерий К.В Захарова (2) необходимо провести пять независимых экспериментов:

1) Одноосное растяжение вдоль оси 1, совпадающей с первым главным направлением анизотропии в

$$\sigma_1 = \sigma_{1p};$$

виде

2) То же самое сжатие в виде $\sigma_1 = -\sigma_{1c};$

3) Одноосное растяжение вдоль оси 2, совпадающей со вторым главным направлением анизотропии в

$$\sigma_2 = \sigma_{2p};$$

виде

4) То же самое сжатие в виде $\sigma_2 = -\sigma_{2c};$

5) Чистый сдвиг при $\sigma_1 = \tau_{45}^+ = \tau_1; \sigma_2 = -\tau_{45}^+ = -\tau_1;$

6) Чистый сдвиг при $\sigma_1 = -\tau_{45}^- = -\tau_2; \sigma_2 = \tau_{45}^- = \tau_2.$

Каждый из последних двух видов испытаний совместно с другими позволяют найти пять постоянных прочности и потому другой из них, является контрольным, позволяющий вывести условие совместности. Результаты первых и вторых видов экспериментов согласно (2) определяют

$$\begin{cases} \sigma_{1p}^2 + k_3 \sigma_{1p} + k_5 = 0; \\ \sigma_{1c}^2 - k_3 \sigma_{1c} + k_5 = 0. \end{cases}$$

$$k_3 = \sigma_{1c} - \sigma_{1p}; \quad k_5 = -\sigma_{1p} \sigma_{1c}.$$

Отсюда получаем

В результате третьего и четвертого вида экспериментов определим

$$\begin{cases} k_1 \sigma_{2p}^2 + k_4 \sigma_{2p} + k_5 = 0; \\ k_1 \sigma_{2c}^2 - k_4 \sigma_{2c} + k_5 = 0. \end{cases}$$

Отсюда

$$k_1 = \frac{\sigma_{1p} \sigma_{1c}}{\sigma_{2p} \sigma_{2c}}; \quad k_4 = \frac{\sigma_{2c} - \sigma_{2p}}{\sigma_{2p} \sigma_{2c}} \sigma_{1p} \sigma_{1c}$$

Пятый вид экспериментов позволяет определить

$$k_2 = 1 + \frac{\sigma_{1p}\sigma_{1c}}{\sigma_{2p}\sigma_{2c}} + \frac{\sigma_{1c} - \sigma_{1p}}{\tau_1} + \frac{\sigma_{1p}\sigma_{1c}(\sigma_{2p} - \sigma_{2c})}{\tau_1\sigma_{2p}\sigma_{2c}} - \frac{\sigma_{1c}\sigma_{1p}}{\tau_1^2}. \quad (5).$$

В результате шестого вида экспериментов эта же постоянная определится в виде

$$k_2 = 1 + \frac{\sigma_{1p}\sigma_{1c}}{\sigma_{2p}\sigma_{2c}} - \frac{\sigma_{1c} - \sigma_{1p}}{\tau_2} - \frac{\sigma_{1p}\sigma_{1c}(\sigma_{2p} - \sigma_{2c})}{\sigma_{2p}\sigma_{2c}\tau_2} - \frac{\sigma_{1c}\sigma_{1p}}{\tau_2^2}. \quad (6).$$

Таким образом, критерий прочности К.В. Захарова в условиях плоского напряженного состояния в системе координат, совпадающей с осями симметрии материала, может представиться в виде

$$\sigma_1^2 + \frac{\sigma_{1p}\sigma_{1c}}{\sigma_{2p}\sigma_{2c}}\sigma_2^2 + \left[1 + \frac{\sigma_{1p}\sigma_{1c}}{\sigma_{2p}\sigma_{2c}} \pm \frac{\sigma_{1c} - \sigma_{1p}}{\tau_{45}} \pm \frac{\sigma_{1p}\sigma_{1c}}{\sigma_{2p}\sigma_{2c}} \left(\frac{\sigma_{2p}\sigma_{2c}}{\tau_{45}} \right) - \frac{\sigma_{1p}\sigma_{1c}}{\tau_{45}^2} \right] \times \\ \times \sigma_1\sigma_2 + (\sigma_{1c} - \sigma_{1p})\sigma_1 + \frac{\sigma_{1p}\sigma_{1c}}{\sigma_{2p}\sigma_{2c}}(\sigma_{2c} - \sigma_{2p})\sigma_2 - \sigma_{1p}\sigma_{1c} = 0,$$

где верхний знак принимается +если $\tau_{45} = \tau_{45}^+ = \tau_1$, а нижний знак – при $\tau_{45} = \tau_{45}^- = \tau_2$.

В такой форме критерий К.В. Захарова всегда совпадает с критерием И.И. Гольденבלата – В.А. Копнова. Учитывая совпадение рассмотренных критериев их можно использовать как условие текучести или предельного равновесия анизотропных горных пород.

Выводы. Таким образом, для реализации проблемной технологии при изучении задач статики мы выполнили следующие действия:

1. Отобрали самые актуальные, сущностные задачи, вызывающие затруднения при изучении;
2. Определили особенности проблемного обучения в различных видах организации занятий;
3. Выполнили построения оптимальной системы проблемного обучения, создали методическое руководство для решения конкретной задачи;
4. Использовали личностный подход, компетентность и мастерство преподавателя, как качеств способных вызвать активную познавательную деятельность.

Литература:

1. Вилькеев Д.В. Познавательная деятельность учащихся при проблемном характере обучения основам наук в школе. - Казань, 1967. Кодекс Республики Беларусь об образовании: с изм. и доп. по состоянию на 12 марта 2012 г. – Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2012. – 400 с.
2. Захаров К.В. Критерий прочности для слоистых пластмассы // Пластмассы. - 1961. - №8. - С. 61-67.
3. Карпов А.О. Три модели обучения / А.О. Карпов // Педагогика. — 2009. — № 8. — С. 14-26.
4. Махмутов М.И. Некоторые особенности проблемного обучения / М.И. Махмутов // Советская педагогика. — 1970. — № 9. — С. 49-57.

УДК 378.51

доктор педагогических наук, профессор Санина Елена Ивановна

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

аспирант кафедры комплексной безопасности и**физической культуры Зенкова Людмила Александровна**

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

директор, отличник образования Республики Саха Попова Татьяна Спартаковна

МБОУ «Майинский лицей имени И.Г. Тимофеева» (с. Майя)

ВОСПИТАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Одной из самых главных моральных проблем среднего школьного возраста является несогласованность убеждений, нравственных идей и понятий с поступками, действиями, поведением. Система оценочных суждений, нравственных идеалов неустойчива. Психологические особенности учащихся данного школьного возраста актуализируют проблему воспитания мотивационно-ценностного отношения учащихся среднего школьного возраста к учебно-познавательной деятельности в обучении математике. Средний школьный возраст — самый благоприятный для творческого развития, самовыражения и самореализации человека. Воспитание положительной устойчивой мотивации учебно-познавательной деятельности определяется условиями, стимулирующими развитие познавательных интересов.

Ключевые слова: познавательный интерес, мотивация, проблемная задача, интернет-технологии, педагогические условия.

Annotation. One of the moral problems of secondary school age is the inconsistency of beliefs, moral ideas and concepts with actions, actions, behavior. The system of value judgments and moral ideals is unstable. Psychological features of students of this school age actualize the problem of education of motivational and value attitude of students of secondary school age to educational and cognitive activity in teaching mathematics. Education of positive sustainable motivation of educational and cognitive activity is determined by the conditions that stimulate the development of cognitive interests.

Keywords: cognitive interest, motivation, problem problem, Internet technologies, pedagogical condition.

Введение. Одной из важных задач современной школы является воспитание учащихся среднего школьного возраста положительной устойчивой мотивации к учебно-познавательной деятельности. Изменения в психике подростка происходят во внимании, мышлении, в творческом развитии. Система оценочных суждений, нравственных идеалов неустойчива. Психологические особенности учащихся данного школьного возраста актуализируют проблему воспитания мотивационно-ценностного отношения учащихся среднего школьного возраста к учебно-познавательной деятельности в обучении математике.

Изложение основного материала статьи. В психолого-педагогической литературе одним из компонентов учебно-познавательной деятельности является интерес. Л.С. Выготский считал, что образовательный процесс необходимо строить на «точно учённых детских интересах». Как мотив учебной деятельности интерес рассматривали психологи Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Л.С. Славина и др. С.Л. Рубинштейн называл познавательный интерес ведущим мотивом учения. Понятие «интерес» трактуется в литературе очень широко. Крутецкий В.А. дает следующее определение: «Интерес — это активная познавательная направленность человека на тот или иной предмет или явление действительности, связанная обычно с положительно эмоционально-окрашенным отношением к познанию объекта или к овладению той или иной деятельностью» [1]. В.А. Крутецкий считает, что интерес носит избирательный характер и влечет за собой тенденцию обращать внимание на объекты определенного рода.

Психологическая особенность учащихся среднего школьного возраста - избирательность внимания. Это значит, чтобы учащиеся сосредоточились и длительное время удерживали внимание на уроке на изучаемом объекте, необходимо создавать учебные ситуации, уровень сложности которых соответствовал их возрасту и определённому уровню знаний, чтобы у них возникали вопросы, на которые они могли бы сами найти ответы. В этот период учащиеся склонны к спорам и возражениям, высказать свое мнение и суждение, участвовать в дискуссии, отстаивать, доказывать и аргументировать свою точку зрения. Значимой особенностью мышления подростка является его критичность. В этом возрасте учащимся нравится решать проблемные ситуации. Развиваются мыслительные операции анализа, сравнения, синтеза. Они способны находить сходство и различие объектов сравнения, определять причину и следствие в явлениях действительности и рассуждениях [5].

Средний школьный возраст — самый благоприятный для самовыражения и самореализации человека. Формирование нравственного опыта и развитие системы справедливых оценочных суждений имеет важное значение в воспитании мотивационно-ценностного отношения к учебно-познавательной деятельности в этом возрасте. Изучение мотивационно-ценностного отношения к учебно-познавательной деятельности в подростковом возрасте в современной психолого-педагогической науке (Щукина Г.И., Маркова А.К., Эльконин Д.Б. и др.) позволило обобщить различные подходы к определению понятия «мотивация». Мотивацию к учению рассматривают как личностное образование, которое определяет не только потребность в получении знаний в целом, но и определяет направленность личности на интерес к изучению определенных предметов. Мотивационно - ценностное отношение к учебно-познавательной деятельности определяется изменением ведущих мотивов в познавательной деятельности [7].

Исследование по воспитанию мотивационно-ценностного отношения к учебно-познавательной деятельности проводилось на примере обучения математике учащихся 7-9 классов средней школы. Математические знания являются необходимым элементом общей культуры и лежат в основе всех современных технологий и научных исследований. Формирование мотивации в процессе обучения математике обеспечивает активный поиск решения нестандартных задач, а также наполняет учебно-

познавательную деятельность личностным смыслом [5].

Вопрос формирования и развития мотивации учащихся к изучению математики необходимо рассматривать, принимая во внимание особенности и специфику этого учебного предмета. Специфика содержания этого предмета, а также довольно отдаленный срок использования полученных математических знаний и навыков, их абстрактность не стимулируют в большинстве случаев интерес и укрепление мотивации в изучении математики. Основой для стимулирования мотивационно-ценностного отношения обучающихся к изучаемому предмету являются метапредметные связи, устанавливаемые с другими предметами, изучаемыми в школе. Опора на жизненный опыт обучающихся, также является основным стимулом развития мотивации при изучении математики [5].

Приведем пример задачи, которая описывает ситуацию в реальной действительности, но явно не подсказывают область знаний и метод решения. Применение математического аппарата опирается на знания из других предметов.

Основная цель задания: проводить анализ ситуации, развитие умений оперировать свойствами функций и представлять решение в виде математической модели.

Задача: Болид команды Старт 1 движется по трассе в Сочи с постоянной скоростью 209 км/ч., а болид команды Старт 2 – со скоростью 204 км/ч. Оба болида стартовали с первой линии. На каком своем круге по счету Старт 1 обгонит Старт 2 на целый круг.

Решение.

Скорость движения каждого болида постоянна. Пройденное каждым из них расстояние является линейной функцией от времени $S=vt$, где v – скорость движения, t – время движения. Обозначим длину круга l .

То, что один болид обогнал другой на целый круг, означает пройденное болидами (за одно и то же время) расстояние, которое отличается на длину круга, то есть $209t - 204t = l$, откуда $l = t \cdot 5$.

Расстояние S , пройденное пилотом команды Старт 1, определяется по формуле $S=209l:5$. Отсюда следует, что $S:l = 209:5 = 41,8$ кругов. Таким образом, обгон произойдет на 42 круге.

Ответ: на 42 круге.

Итак, задания должны не только иметь прямую связь с реальностью и опираться на жизненный опыт обучающихся, но и обратную, а именно, стимулировать желание использовать приобретенный опыт в обычной жизни.

Открытость образовательной среды обуславливает личностную открытость и возможность реализации механизмов индивидуальной траектории развития мотивационной сферы личности. Электронное обучение, технологии виртуальной академической мобильности, социальная открытость, взаимодействие обучающихся в интернете позволяют обеспечить динамическое развитие учащихся. Глобальная информатизация общества определила создание информационно-образовательной среды [6].

Одной из наиболее интересных современных интернет - технологий, стимулирующей мотивацию к изучению математики является веб-квест. Эта технология способствует формированию поисковой деятельности учащихся и активизирует потребность к самостоятельному добыванию знаний. Разберем подробно понятие «веб-квест» как технологии обучения математике на примере образовательного веб-квеста «Магия вычислений» для учащихся 7-8 классов [2, 3].

Квест может быть использован на уроках повторения и закрепления знаний, на внеурочных занятиях, во время проведения в школе недели математики.

Работы над веб-квестом имеет определённые правила. Есть в нём главное задание, интернет ресурсы для поиска ответов на вопросы. Участники игры делятся на команды, члены каждой команды выбирают роли. Индивидуальная и групповая работа происходит одновременно, команда подводит итоги выполнения каждого задания.

В ходе работы перед учащимися стоят следующие задачи:

- 1) поиск информации по заданиям;
- 2) сбор материалов;
- 3) разработка структуры итогового задания;
- 4) оформление итогового задания (презентации, справочника, сценария).

По результатам исследования проблемы формулируются выводы и предложения. На занятии проводится конкурс выполненных работ, где оцениваются понимание задания, достоверность используемой информации, ее отношение к заданной теме, критический анализ, логичность, структурированность информации, определенность позиций, индивидуальность, профессионализм представления. В оценке результатов принимают участие, как учителя, так и учащиеся путем обсуждения или интерактивного голосования [2, 3, 5].

Web-квест: «Секреты быстрого вычисления»:

Цель: Изучение быстрых и рациональных приемов арифметических вычислений.

Главное задание: все участники выбирают роли и выполняют определенные задания с помощью интернет-ресурсов. По итогам работы составляют итоговый отчет в виде электронного справочника.

Роли:

- Знатоки сложения и вычитания.
- Знатоки умножения и деления.
- Знатоки возведения в квадрат.

Задание для знатоков сложения и вычитания:

1. Изучите быстрые приемы сложения и вычитания.
2. Выберите и составьте 7 ключевых задач на применение приемов быстрого способа сложения и вычитания с математическим обоснованием.
3. В чем заключается метод Гаусса для сложения натуральных чисел? Приведите примеры для решения методом Гаусса.

Задание для знатоков умножения и деления:

1. Изучите быстрые приемы умножения и деления.
2. Выберите и составьте 7 ключевых задач на применение приемов быстрого умножения и деления с математическим обоснованием.
3. В чем заключается метод Ферроля для умножения? Приведите примеры.

Задание для знатоков возведения в квадрат.

1. Изучите быстрые приемы возведения в квадрат.
 2. Выберите и составьте 7 примеров быстрого способа возведения в квадрат с математическим обоснованием.
 3. Ознакомьтесь с картиной Н.П Богданова-Бельского «Устный счет» и решите задачу на картине, предложенную ученикам.
- Критерии оценивания:

критерии	отлично	хорошо	удовлетворительно
содержание	максимально полно отражает тему веб-квеста	довольно полно отражает тему веб-квеста	недостаточно полно отражает тему веб-квеста
оформление	оформление справочника логично по структуре, привлекательно на вид и удобно при использовании	есть небольшие трудности в логичности по структуре.в целом привлекательны на вид, удобно при использовании	есть существенные трудности в логичности по структуре.общий вид мало-привлекательный, неудобно при использовании
грамотность	математические ошибки и ошибки в изложении материала практически отсутствуют как собственно в выполненном задании, так и в его устной презентации	имеются некоторые математические ошибки и ошибки в изложении материала (но не более 2 в общей сложности)	имеются многочисленные математические ошибки и ошибки в изложении материала

Электронные образовательные ресурсы, усиливают интерактивность диалога между обучающимся и обучающей средой, развивают самостоятельную познавательную активность обучающегося. Формирование самостоятельной деятельности с использованием интернет - технологий способствует развитию личности, воспитанию мотивационно-ценностному отношению к учебно- познавательной деятельности [4].

Выводы. Познание – это сложный, продолжительный и противоречивый процесс. Воспитание мотивационно-ценностного отношения учащихся среднего школьного возраста обуславливает поиск интерактивных методов обучения в условиях цифровой образовательной среды. Это позволит человеку сохранить интерес к познавательной деятельности в течение всей его жизни. Стремление к знаниям, независимо от возраста, необходимо в профессиональной сфере, так как быстро изменяющиеся экономические условия и технический прогресс определяют принцип непрерывного образования в современных условиях. Это отвечает необходимости формирования мотивационно-ценностного отношения к учебно-познавательной деятельности обучающихся среднего школьного возраста [1, 5].

Воспитание положительной устойчивой мотивации учебно-познавательной деятельности определяется условиями, стимулирующими развитие познавательных интересов. К ним относятся следующие условия:

1. Условия связанные с содержанием учебного материала: новизна содержания, обновление уже усвоенных фактов, исторический сведения к сообщаемому материалу, метапредметные связи, устанавливаемые с другими предметами, опора на жизненный опыт обучающихся.
2. Организация процесса обучения в условиях цифровой образовательной среды: применение различных видов интернет-технологий, использование проблемного обучения и исследовательского метода к изучению нового материала, выполнение творческих заданий.
3. Развитие коммуникативных отношений, между учениками и учителем, между учащимися в классе. Развитие коммуникативно-речевых способностей позволяет увлечь учащихся совместной работой, придает познавательному процессу интерактивный характер.

Литература:

1. Крутецкий, В.А., Психология [Текст] / Крутецкий, В. А. // Учебник для учащихся пед. училищ. — М.: Просвещение, 1980. — 352 с.
2. Попова, Т.С. Интерактивные методы и средства обучения математике в средней школе. [Текст.] / Е.И. Санина, Т.С. Попова // Ярославский педагогический вестник. - 2016. - №5. - с. 95-99.
3. Санина, Е.И. Интерактивные технологии как основа формирования самостоятельной деятельности студентов в обучении математике в вузе. [Текст] / Т.А. Воронько, Е.И. Санина // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Сборник научных трудов. - Ялта: РИО ГПА, 2017. - Вып. 57. ч. 9. С. 75-82.
4. Artyukhina M., Sanina E., Frolov I., Zhiganova O. The theory and technique of interactive training in mathematics at the higher school. [Text] // INTED2018 12th International Technology, Education and Development Conference (5-7 March, 2018 Valencia, Spain). Published by INTED Academy, 2018. - 7946 – 7950 pp.
5. Sanina E. Features of studying mathematics in-dearth in basic schools [Text] // E. Sanina, M. Taranova, T. Popova 5th International Conference SGEM 2018 SOCIAL SCIENCES & ARTS Scientifically Indexed Conference . Bulgaria, 26 August – 1 September, 2018.c. 317-323.
6. Shabanova, M., Sergeeva, T., Nikolaev, R., Pavlova, M. Inquiry-based Mathematics Education in the Style of Experimental Mathematics. [Text] // 12th International Technology, Education and Development Conference, 5-7 March, 2018, Valencia, Spain: INTED2018: Conference Proceedings, Valencia: IATED Academy, 2018, 7933-7941.
7. Sungurova N., Sysoeva N., Glamazdin I., Kryukovskaya G. Internet Technologies as a Means of Establishing Informative Preferences and Motivational attitudes of Natural Sciences Specialties Students[Text] // 10th International Conference on Education and New Learning Technologies. 2-4 July, 2018. Palma, Spain. p. 8898-8907 <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2018.2082>

УДК 377.44

преподаватель Семёнышева Марина Александровна

Институт пищевых технологий и дизайна – филиал

Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования

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

кандидат педагогических наук, доцент Крылова Татьяна Валентиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Мария Петровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

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

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ ПРЕДПРИЯТИЯ

Аннотация. В статье проведен анализ современных подходов к управлению человеческими ресурсами предприятия, выделены факторы, влияющие на активизацию человеческой деятельности. Рассмотрена проблема нравственности и надежности сотрудника, повышения качества трудового потенциала. Рассмотрена проблема необходимости применения социально-педагогических методов управления, социально-психологических способов воздействия на коллектив с целью активизации человеческого ресурса.

Ключевые слова: социально-педагогические факторы управления, человеческий ресурс, социально-психологический климат.

Annotation. The article analyzes modern approaches to enterprise human resource management and identifies factors that affect the activation of human activity. The problem of employee morals and reliability, improving the quality of labor potential is considered. The problem of the need to use socio-pedagogical methods of management, socio-psychological ways to influence the team in order to activate the human resource is considered.

Keywords: socio-pedagogical factors of management, human resource, socio-psychological climate.

Введение. Сложный процесс развития рыночной экономики предполагает необходимость глубокого анализа социально-педагогических аспектов менеджмента человеческих ресурсов. Трудности организации социально-педагогического управления заключаются в том, что с одной стороны накоплен значительный научно-теоретический ресурс данного направления, но применения на практике он не находит.

Дисбаланс такого противоречия заключается в усилении коллективного духа рабочей силы, но при этом полностью отсутствуют эффективные методы управления социальными потребностями персонала, никто не может эффективно управлять отношениями, которые развиваются между сотрудниками. Все чаще возникает потребность в воспитательных моментах, использовании психологических, психотерапевтических методов воздействия.

Перед отечественными организациями встают принципиально новые задачи: необходимо создать такую систему, которая способна вывести качество трудовой жизни работников на новый уровень. В этих условиях разработка концепции социально-педагогического менеджмента будет способствовать наиболее эффективному достижению целей организации, поскольку в ее основе будут лежать психолого-педагогические знания управления человеческими ресурсами организации.

Изложение основного материала статьи. Под человеческими ресурсами, в широком смысле слова, подразумевается конкретный набор способностей индивида, который позволяет приобретать жизненные блага и занимать социальное положение.

Если рассматривать человеческие ресурсы как некую структуру, то в этой структуре можно выделить такие составляющие как: генетика, социальная направленность.

Биологической природы человека вытекает из его генетики и в ее состав входят физиологический, интеллектуальный и духовный потенциал человека.

Социальная направленность личности показывает социальный статус работника. Это позволяет выделять особую форму человеческих ресурсов - «социальный капитал», имеющий свои особые свойства и характеристики.

Рассматривая сущность понятия «человеческие ресурсы», следует обратить внимание на то, что оно подразумевает:

- сверхсложный объект управления в социально-экономической сфере;
- профессионализация видов деятельности требует большой капиталоемкости для становления профессионалов;
- высокая эффективность деятельности профессионалов в организации достигается созданием рационального управления их возможностями;

– увеличение количества сотрудников предприятия, включенных в профессиональную деятельность, влечет за собой увеличение у них жизненного и профессионального опыта, а также уменьшение времени для качественного принятия решения в процессе выполнения профессиональных задач. Следовательно, большую ценность они представляют для компании.

К большому сожалению, следует признавать тот факт, что с ростом всеобщей цифровизации и технической вооруженности труда все чаще сталкивается общество с такими проблемами, как низкая квалификация (отсутствие какой-либо квалификации), легкомыслие, низкий уровень культуры и грамотности, безответственность, без инициативность отдельно взятого работника. Отсюда следует вывод, что появляются провалы в системе экономических и социальных отношений. Именно поэтому сегодня становится особенно актуальной проблема формирования нравственности и надежности сотрудника. Крайне необходимо, чтобы человек включался в работу на личностном уровне, проявляя себя как личность, а этому могут поспособствовать только специальные социально-педагогические факторы воздействия и социально-педагогическое управление в целом.

Сегодня современные менеджеры под управлением человеческими ресурсами (с английского языка human resources management) понимают систему стратегических или логически последовательных действий,

направленных на достижения организационных целей с помощью эффективного использования человеческих знаний, навыков и талантов.

Для того, чтобы достичь вышеперечисленные задачи на практике используют такие методы управления человеческими ресурсами как:

- административные;
- социально-психологические;
- экономические.

Методы отличаются друг от друга принципами воздействия на людей, мотивационной составляющей, которая заставляет человека выполнять работу качественно и быстро. Рассмотрим эти методы более подробно (табл. 1).

Таблица 1

Методы управления человеческими ресурсами

Название метода	Краткая характеристика	Пример
Административный	Метод основан на поддержании дисциплины. В случае нарушения последней предполагаются взыскания и наказания в виде выговоров, лишения премий и т.д.	Приказ об объявлении выговора сотруднику, нарушившему трудовую дисциплину.
Социально-психологический	Данный метод воздействует на сотрудников с помощью законов психологии и социологии. Объектом применения такого метода могут стать как отдельные личности, так и целые группы. Данный метод позволяет обратиться к умственным способностям человека, его внутренней психологической составляющей, затронуть его чувства, личные интересы, которые могут помочь в достижении целей организации. Планомерная и регулярная работа с кадрами по созданию благоприятного психологического климата в коллективе – является основой психологического планирования и относится к новым методам управления. Социологические методы помогают выявить лидеров в коллективе, определить ценность и место каждого сотрудника предприятия. Также такие методы направлены на поддержку кадров, их мотивацию, активизацию, что в итоге обеспечивает эффективную коммуникацию и помогает гасить конфликты.	Руководитель собственным примером выполнения определенных трудовых функций оказывает воздействие на коллектив.
Экономический	Данный метод позволяет воздействовать на сотрудников с помощью законов экономики. Поэтому главным мотивом в осуществлении трудовой деятельности становится заработная плата. Она же является главным измерителем стоимости рабочей силы.	Выплаченная премия за досрочное выполнение заданной работы.

Реалии современного рынка таковы, что активизация человеческого ресурса – это одно из важнейших условий достижения успеха предприятия. Повлиять на активность персонала можно, если учитывать социально-психологические особенности каждого его члена. Именно поэтому на первый план выходят факторы, основанные на концепции социально-педагогического управления организацией.

В таблице 2 представлены факторы, которые оказывают влияние на результативность и эффективность трудовой деятельности сотрудников предприятия.

Таблица 2

Факторы, влияющие на результативность и эффективность труда

Факторы, действующие со стороны работника	Факторы, действующие со стороны организации
Способности	Физические условия работы (шум, освещенность, влажность, температура, свет)
Личные и деловые качества	Стиль руководства
Понимание своей рабочей роли, Мотивация	Знания и квалификация руководителя
Отношения с руководством	Действующая в организации система стимулирования труда
Трудовая мораль	Действующая в организации система стимулирования труда
Профессиональные знания и навыки	Особенности организационной культуры
Состояние здоровья	Организационная структура
Отношение к работе и организации со стороны знакомых и членов семьи	Материально-техническая база предприятия

Рассматривая факторы, действующие на эффективность труда со стороны самого работника, следует отметить, что без базовых психолого-педагогических знаний принять управленческие решения просто не представляется возможным, поскольку:

- оценить способности работников, трудящихся на предприятии позволят такие психолого-педагогические методы как наблюдение, тестирование, интервью и многие другие. Выбор методов напрямую зависит от профессии, поскольку специфика работ может предполагать высокую концентрацию во время выполнения трудовых функций, эмоциональную устойчивость в процессе общения с клиентами, хорошую координацию движений, ловкость и физическую силу, умение сосредотачиваться на выполнении трудоемких действий. Не все сотрудники, в силу своего уровня образования имеют эмоциональную устойчивость, а это в последствии может негативно сказаться на потоке особо трепетных клиентов.

- личные деловые качества сотрудников предполагают существование у исполнителя определенного уровня личностной зрелости, развития моральных качеств на приемлемом уровне, достаточно высокого уровня развития профессиональных качеств: ответственности, инициативности, исполнительности, настойчивости, что опять же можно выявить, только используя психолого-педагогические методы при тестировании, личной беседе, анкетировании.

- понимание своей рабочей роли, возможно, определить только педагогическими методами оценивания. Причем необходимо четко понимать что мы в данном случае хотим измерить: уровень состояния или прогресс работника. Именно от поставленной цели будут выбираться контрольно-измерительные средства.

- такие факторы как взаимодействие с руководством, отношения в коллективе поддаются корректировке психологическими методами воздействия, именно такие методы позволяют найти инструменты, благодаря которым сотрудники придут на помощь друг другу, обстановка в коллективе станет благоприятной, снизится уровень тревожности, напряженности, конфликтов.

- вопрос отношения к работе близких – это сильная эмоциональная составляющая, которую можно изучить психолого-педагогическими методами, и благодаря полученным данным принять правильное управленческое решение.

Выводы. В настоящее время на персонал предприятия влияют различные факторы, накопительный эффект от воздействия которых будет представлять собой социально-психологический климат трудового коллектива предприятия. Что в свою очередь, оказывает влияние на мотивационную составляющую трудовой деятельности, уровень взаимодействия сотрудников организации, а также межличностное взаимодействие, работу в группах. Если в результате влияния перечисленных выше факторов каждый сотрудник может чувствовать себя частичкой целого, с радостью выполняет поставленные задачи, испытывает положительный психологический настрой, объективно оценивает результаты своего труда и всего коллектива в целом, то тогда можно говорить о нормальной атмосфере в коллективе, поскольку в структуре социально-психологического климата коллектива взаимодействуют три основных компонента:

- совместимость работников по своему психотипу;
- социальный статус сотрудников;
- воспитание нравственности.

Эти составляющие касаются тонких струн человеческого общения, интеллекта, воли и эмоций личности, во многом определяющих ее стремление к полезной деятельности, творческой работе, сотрудничеству и сплоченности с другими. Выражая отношение работников к совместному делу и друг другу, социально-психологическая атмосфера выдвигает на передний план такие мотивы, которые не менее действенны, чем материальное вознаграждение и экономическая выгода, стимулируют работника, вызывают у него напряжение сил или спад энергии, трудовой энтузиазм или апатию, заинтересованность в деле или безразличие.

Существуют признаки, по которым косвенно можно судить об атмосфере в группе. К ним относятся:

- 1) уровень текучести кадров;
- 2) производительность труда;
- 3) качество продукции;
- 4) количество прогулов и опозданий;
- 5) количество претензий, жалоб, поступающих от сотрудников и клиентов;
- 6) выполнение работы в срок или с опозданием;
- 7) аккуратность или небрежность в обращении с оборудованием;
- 8) частота перерывов в работе.

Управляя человеческими ресурсами на основе психолого-педагогических методов воздействия, используя принципы педагогического менеджмента можно достичь удовлетворения потребностей работника в самореализации, уважении, самоуважении, в успехе и власти; что, несомненно, приведет к повышению конкурентоспособности человека на рынке труда и внутри самой организации.

Литература:

1. Бурлаков П.С., Ильина И.Е. «Социально-экономический аспект системы управления персоналом» // Теория и практика общественного развития. 2016. № 7. С. 86-95.
2. Ведькалова Т. Говоря о мотивации, мы не должны забывать о демотиваторах! // Управление персоналом. 2019. №5. С. 47-53.
3. Григорьева Н.Н. Управление социальным развитием организации. Учебный курс. Московский институт экономики, менеджмента и права, 2015. 256 с.
4. Посохина С.А. Социальные аспекты управления человеческими ресурсами: теория, практика // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике. 2018. №3. С. 56-61.
5. Самоукина Н. Попугай в офисе, или еще раз о корпоративной культуре // Business Excellence. 2015. №3. С. 56-59.
6. Смирнова Ж.В., Кочнова К.А. Обучение сотрудников сервисных предприятий с использованием информационных технологий // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №1. С. 5.

УДК 377/378 (075.8)

кандидат экономических наук, доцент Сизова Юлия Сергеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (г. Москва);

старший преподаватель Благовещенская Галина Олеговна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (г. Москва)

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ РАБОТЫ С ИНОЯЗЫЧНЫМ ТЕКСТОМ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ

Аннотация. В данной статье проведен анализ взаимосвязей между социально-психологическими особенностями студентов младших курсов и овладением ими социальными навыками. Даны оценки различным подходам и классификациям, которые изучаются широким кругом исследователей и применяются преподавателями. Определена роль работы с иноязычным текстом в формировании профессиональных и социальных качеств у студентов младших курсов в ходе обучения английскому языку.

Ключевые слова: социально-психологические особенности; психологический портрет, студенты младших курсов вуза, социальные навыки; характеристики студента; иностранный язык; работа с текстом; критическое мышление; Soft Skills, Study Skills.

Annotation. The paper focuses on the analyses of interconnections of junior students' social and psychological characteristics and their social skills acquisition. Various approaches and classifications provided by a wide range of researchers and applied by teachers are esteemed. The role of working with a foreign language text in the formation of professional and social skills among students of junior courses during English language training is defined.

Keywords: social and psychological features; Psychological portrait, students of junior courses of the university, social skills; characteristics of the student; foreign language; work with the text; critical thinking; Soft Skills, Study Skills.

Введение. Одной из актуальных психологических проблем является проблема изучения социально-психологических особенностей студентов младших курсов. Именно на начальных этапах профессионально-трудового обучения закладываются основы будущего профессионализма, который неотделим от развития социальных навыков личности: социально-психологической адаптации, социального статуса и самооценки, коммуникативных навыков, навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях. Социальные навыки определяют успешность и эффективность профессионального обучения студента и влияют на весь процесс профессионально-трудовой социализации личности.

Изложение основного материала статьи. Проблема изучения психологического портрета студентов младших курсов является достаточно изученной в психологической теории. К составлению психологического портрета студентов на начальном этапе профессионального обучения обращались такие авторы, как: Л.Б. Айтишева, В.А. Боговарова, А.Н. Грязнов, Н.В. Иванова, Н.И. Кобзева, В.Ш. Масленникова, А.А. Нефедьева, Г.А. Омарова, Е.В. Позднякова, Ю.Ю. Сысоева и другие.

Хронологические рамки студенческого возраста совпадают с периодом ранней зрелости. Данный возрастной этап начинается с кризиса поздней юности, включающего кризис рождения и кризис разрыва идеального и реального образа мира. Именно в студенческие годы человек начинает искать свое место в жизни, определять собственные перспективы, формулировать реальные жизненные цели и задачи, тем самым начинается процесс самоактуализации и самореализации студента в обществе [12, с. 224].

Н.Т. Джалалетдинов является автором трехчленной модели изучения особенностей современного студента и предлагает рассматривать его в совокупности биологических, психологических и социальных характеристик. Как *биологическое существо* студент рассматриваются особенности телосложения, внешности, высшей нервной деятельности студента, функционирование его анализаторов, рефлекс и инстинкты. *С психологической точки зрения* рассматриваются психологические процессы, характеристики, свойства и состояния студента: развитие восприятия, воображения, памяти, мышления, интеллектуальной, эмоционально-волевой сфер личности. *С социальной точки зрения* изучается социальный статус, социально-психологическая адаптация, общественные отношения студента и его ценностные ориентации [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 399].

Н.В. Кобзева справедливо отмечает, что в период профессионального обучения человека, с психологической точки зрения, происходит становление всех сторон его личности путем адаптации, самоопределения и персонализации [6, с. 5].

Среди наиболее важных психологических качеств, становление которых происходит на начальных этапах профессионального образования, Ю.Ю. Сысоева отмечает следующие: эрудированность, адекватная положительная самооценка, высокая социально-психологическая адаптация, трудолюбие и работоспособность, нестандартность и креативность мышления, самокритичность, целеустремленность, честолюбие [14, с. 252].

А.Н. Грязнов утверждает, что социально-психологический портрет студента на всех этапах профессионализации, в том числе на первом курсе, складывается из следующих компонентов, характеризующих студента: материальное положение; социальное настроение; цель обучения студента; жизненные планы и образ жизненного пути; социальная активность студента; ценностные ориентации [1, с. 1-7].

С.В. Чернобровкина выделила ряд следующих специфических психологических особенностей студентов первых курсов обучения: повышенная личностная и ситуативная тревожность, низкая стрессоустойчивость, высокая амбициозность при отсутствии опыта профессиональной жизни, склонность к рефлексии, наличие внутриличностных конфликтов и эмоциональных переживаний. Также для студентов первого курса характерно преобладание внешних познавательных мотивов над внутренними, трудности целеполагания, амбивалентность целей, трудности в организации и планировании учебно-познавательной деятельности, стремление к самостоятельности и независимости, ориентация в большей степени на самого себя, а не на окружающих людей и общество [16, с. 25].

Таким образом, портрет современного студента составляет совокупность личностных качеств и социальных навыков. *Социальные навыки* студентов включают в себя эмоциональный, когнитивный, поведенческий и рефлексивный компоненты. *Эмоциональный компонент* социальных навыков студентов сфокусирован на адекватной самооценке и оценке других, развитых коммуникативных навыках, эмпатических способностях, ценностном отношении к миру. *Когнитивный компонент* включает знания студентов о способах совершенствования и развития социальных навыков, знание норм и ценностных ориентаций общества. *Поведенческий компонент* предполагает развитие у студентов социально-ориентированного поведения, умение выбирать конструктивные стратегии поведения в конфликтных ситуациях. *Рефлексивный компонент* включает в себя способность студента к аналитической деятельности [11, с. 61]. А.А. Нефедьева делает выводы о том, что социальные навыки студентов влияют на их учебно-профессиональную деятельность, оказывают влияние на ее эффективность, осознанность, мотивы обучения. Социальные навыки влияют, в том числе, и на «проживание» студентами профессиональных кризисов [10, с. 45].

Студентам первых курсов обучения в наибольшей степени свойственно нахождение в кризисе выбора профессии, когда молодой человек сомневается в правильности собственного профессионального выбора, что связано с необходимостью адаптации к новым условиям развития и смене учебной деятельности на учебно-профессиональную [4, с. 94]. Согласно А.И. Донцову, студенческий возраст – это первая стадия профессиональной адаптации, на которой студент осваивает новую социальную роль, приобретает первый опыт профессиональной деятельности и первичные профессиональные навыки. На данном этапе также формируются такие профессионально важные качества и свойства человека, как: ответственность, целеустремленность, пунктуальность и другие [3]. Таким образом, одним из наиболее значимых социальных навыков студента является социальная адаптация.

Н.М. Смыслова под адаптацией студента понимает процесс становления и развития у студента профессиональных знаний, умений и навыков, личностных качеств и профессионального самоопределения в постоянно меняющихся условиях социальной жизни, что служит их самореализации и самоактуализации [13, с. 12].

А.А. Козлов является автором классификации типов студентов в зависимости от степени развития у них социальных навыков и выделяет студентов: а) с высоким уровнем развития социальных навыков, адаптация которых проходит быстро; б) с неравномерным уровнем развития социальных навыков, испытывающих затруднения в процессе адаптации к учебно-профессиональной деятельности; в) с низким уровнем развития социальных навыков, адаптация которых поверхностна [7, с. 23].

Еще одним значимым социальным навыком, который необходимо развивать студентам младших курсов, является социометрический статус. И.В. Фокиной составлен психологический портрет студента с низким социальным статусом. Данный автор эмпирическим путем установил, что основными особенностями студента с низким социометрическим статусом являются трудности в межличностном общении и взаимодействии, низкая самооценка, неуверенность в себе, преобладание эмоциональной значимости социального взаимодействия, низкий уровень развития рефлексивных навыков, низкую мотивацию к обучению, повышенный уровень тревожности, эмоциональная нестабильность и напряженность [17, с. 130].

Также среди социальных навыков, которые необходимо развивать студентам младших курсов, следует выделить коммуникативные навыки и организаторские способности, которые позволят им не только стать профессионалами, но и овладеть управленческими навыками, действовать в будущей профессиональной деятельности [15, с. 2].

Е.Р. Исаева предлагает следующие меры по развитию социальных навыков у студентов младших курсов: развитие кураторства в профессиональных образовательных учреждениях; организацию индивидуального психолого-педагогического сопровождения студентов, испытывающих трудности в процессе адаптации к образовательному учреждению; развитие у студентов навыков саморегуляции, дисциплинированности, самоорганизации; применение инновационных методов развития социальных навыков у студентов, а именно: проблемное обучение, дискуссии, диспуты, социально-ориентирующие игры [5].

Среди ключевых социальных навыков следует выделить самостоятельность в учении и умение критически мыслить. Социальные навыки, приобретенные в вузе, необходимы для достижения успеха в будущей профессии. В связи с этим английский язык следует рассматривать не только как учебную дисциплину, но и как инструмент, при помощи которого формируются и развиваются социальные навыки. Существенный вклад в решение этой задачи вносит работа с текстами на занятиях по английскому языку. М.А. Благонравова отмечает, что упражнения по развитию навыков чтения, используемые на занятиях по иностранному языку, аккумулируют в себе огромный потенциал для развития мыслительных способностей студентов, поскольку запускают комплексный когнитивный механизм [18, с. 17].

Студент должен уметь ориентироваться в огромном потоке информации, которая постоянно обновляется. Это и учебная литература, и периодика, и различные материалы, которые студент использует, работая над докладами, курсовыми работами, презентациями и т.д. В условиях острого дефицита времени особое значение приобретает овладение разными стратегиями чтения, так как это дает студенту возможность справиться с возложенной на него трудоемкой задачей. Студенты должны уметь бегло читать, вычленив основную мысль и отсекая все несущественное, так как в процессе обучения и в будущей профессиональной деятельности им придется просматривать огромное количество книг, газет и журналов, в том числе профессиональных, в поисках нужной информации. Они должны уметь следить за ходом рассуждения и видеть аргументы в защиту основной мысли. Им потребуются умение при взгляде на заголовок и первые абзацы текста определять, будет ли им полезен данный материал, или его следует пропустить. Студентам потребуются умение критически отбирать материал, принимая во внимание надежность источника информации. Студенты должны также иметь способность видеть больше, чем буквально сказано в тексте, то есть читать «между строк» и интерпретировать текст. Умение рационально работать с текстами поможет разумно распределять время. Чтобы справиться с потоком информации и преуспеть в учебе и в дальнейшей работе, студенту нужно не что иное, как умение учиться и критически мыслить.

Следуя принципу преемственности в обучении, мы опираемся на навыки работы с текстом, которые уже были сформированы у учащихся в период изучения иностранного языка в школе. Рассматривая задания ЕГЭ по английскому языку, мы видим, что раздел «Чтение» состоит из заданий трех уровней сложности, проверяющих умения понимать основное содержание прочитанного текста, понимать структурно-смысловые

связи в прочитанном тексте, а также полно/детально понимать прочитанный текст. Задание 10 (установить соответствие между текстами и заголовками) является заданием базового уровня и проверяет умение понимать основное содержание текста; задание 11 (заполнить пропуски частями предложений) является заданием повышенного уровня сложности и проверяется понимание структурно-смысловых связей в тексте. Задания 12-18 являются заданиями высокого уровня сложности, проверяющими умение полно и точно понимать информацию в тексте. Анализируя типичные ошибки участников ЕГЭ 2018 г, Федеральный Институт Педагогических Измерений (ФИПИ) отмечает, что задания из раздела чтения в целом выполнены успешно: средний процент выполнения – 76,9. В задании 10 средний процент выполнения – 88; в задании 11 – 82,1; в задании 12 – 60,8 [9, с. 13]. В то же время отмечаются основные причины ошибок при выполнении заданий в разделе «Чтение». Это такие слабые метапредметные навыки, как умение отделять главное от несущественного, отвергать ненужную информацию, понимать, каким образом различные части информации связаны между собой, выделять причинно-следственные связи [9, с. 13]. Речь идет как раз о недостаточном развитии навыке критического мышления, при этом подчеркивается межпредметное значение данного навыка. Таким образом, принимая во внимание анализ и выводы ФИПИ, в вузе продолжена работа по дальнейшему развитию критического мышления как важного социального навыка в процессе совершенствования навыка чтения, где главной опорой служит текст.

На занятиях по английскому языку студентов учат применять различные стратегии чтения, позволяющие извлечь из текста необходимую информацию: просмотровое и поисковое чтение, изучающее чтение, вероятностное прогнозирование, вычленение ключевой информации, выделение главной мысли и др. Читая тексты на английском языке, студенты учатся также анализировать смысловые связи, логику и структуру текста. При работе с текстом важная роль отводится умению интерпретировать текст, анализировать специальную лексику терминологического характера, читать «между строк», анализировать терминосистемы в тексте, а также критически оценивать прочитанное. Как отмечает Е.А. Лаврентьева, «взаимобусловленное развитие языка и культуры привело к тому, что в современной лингвистической науке наблюдается тенденция к изменению и обогащению лексических единиц с точки зрения расширения их семантического поля. С развитием научно-технического прогресса возрастает интерес к научно-техническому переводу, и как следствие, к анализу специальной лексики, особенностям ее функционирования на определенных исторических этапах, а также к развитию той или иной терминосистемы» [8, с. 226].

Учебники нового поколения издательства Pearson, по которым учатся студенты, содержат раздел Study Skills. Упражнения, включенные в этот раздел, дают возможность развивать навыки работы с текстом «с карандашом в руках». Студенты обучаются таким полезным приемам, как выделение ключевых слов, подчеркивание существенных фрагментов, пометки на полях, составление плана и логических схем, позволяющих систематизировать информацию, содержащуюся в тексте, и помогающих лучше запомнить содержание. В качестве примера приведем упражнения по работе с текстом «Should TV advertisements for unhealthy products be banned?» из юнита 5 УМК New Language Leader, Intermediate, David Cotton, David Falvey, Simon Kent. Данный текст и упражнения к нему размещены в рубрике Study Skills и направлены на развитие критического мышления (critical thinking) при работе с текстом. На дотекстовом этапе авторы учебника предлагают студентам определить свое отношение к предлагаемой теме. Обсуждение темы в малых группах дает учащимся возможность найти аргументы за и против и по реакции собеседников проверить, насколько они убедительны. Эта небольшая дискуссия подготовит почву для более глубокого осмысления прочитанного. На текстовом этапе студенты бегло читают статью и сопоставляют свое мнение с мнением автора. Они должны определить, согласны ли они с автором статьи в целом. Ответ на этот вопрос требует понимания основной мысли текста и оценки авторской аргументации. Студенты сравнивают свои аргументы, приводимые в мини-дискуссии, с аргументами автора, выявляют сходства и различия. На послетекстовом этапе студенты находят фрагменты или отдельные слова, при помощи которых автор выражает уверенность, сомнение, предположение или несогласие. Учащимся предлагают подумать, почему автор статьи приводит контраргументы, а не ограничивается только аргументами в защиту своей точки зрения. Размышляя над этим, студенты находят указания на слабые стороны контраргументов. Студенты видят также, что несостоятельность контраргументов доказывается при помощи фактов и рассуждений, а не путем негативных эмоциональных оценок.

Работая подобным образом с другими текстами, студенты учатся выделять основную мысль, видеть сильные и слабые стороны аргументов, логично, последовательно и аргументированно доказывать свою позицию. Очевидно, что данное умение необходимо не только для работы с текстами на занятиях по английскому языку. Оно необходимо также при работе с текстами любого формата, включая учебные материалы по различным дисциплинам в период обучения в вузе, а также при работе с любыми источниками информации в период профессиональной деятельности.

Выводы. Таким образом, знания, которые приобретают студенты на уроках английского языка, и умения, которыми они овладевают, являются многофункциональными и междисциплинарными. Это означает, что они могут быть использованы не только для решения коммуникативных задач, но и задач в других видах деятельности, например в исследовательской деятельности. Наряду с этим знания, полученные в процессе овладения английским языком, могут быть применены при изучении других дисциплин.

Кроме того, тексты, с которыми студенты работают на занятиях по английскому языку, имеют познавательную ценность, расширяя кругозор, давая интересную и полезную информацию, связанную с будущей профессиональной деятельностью. Обучая студентов разным стратегиям чтения и приемам работы с текстом, важно добиваться того, чтобы учащиеся пользовались этими приемами осознанно и целенаправленно. Задача преподавателя английского языка – объяснить студентам, что они могут использовать приобретенные умения при работе с любым текстом, по любой специальности, применяя на практике те стратегии, которым их обучили при чтении текста на английском языке. В этом случае студенты смогут перенести знания, умения и навыки, приобретенные в процессе изучения английского языка, на другие учебные предметы.

Вчерашние школьники приходят в вуз, принося с собой проблемы, которые нам предстоит решать. Работа с текстами на занятиях по английскому языку во многом способствует решению этих проблем, принимая во внимание межпредметное значение умений и навыков, приобретаемых в процессе работы. Задания, которые сопровождают каждый текст, нацелены на формирование умений выделять главное,

устанавливать логические связи между частями текста, аргументировать, делать выводы, давать оценку полученной информации.

Подводя итог, еще раз следует подчеркнуть, что работа с текстами на занятиях по английскому языку – это не просто развитие навыков чтения. Это полезный инструмент в развитии необходимых социальных навыков.

Литература:

1. Грязнов А.Н. Социально-психологический портрет студента / А.Н. Грязнов // Казанский педагогический журнал. - 2013. - №1. - С. 1-8.
2. Джалялетдинов Н.Т. Психологический портрет студентов факультета «Общественное здравоохранение» КазНМУ / Н.Т. Джалялетдинов // Вестник КазНМУ. - 2018. - №1. - С. 398-403.
3. Донцов А.И. Система понятий и общее содержание ориентации в мире профессий [Электронный ресурс]. - URL: <https://novainfo.ru/article/1307> (дата обращения 26.12.2019).
4. Ильин Е.П. Психология взрослости: учебное пособие / Е.П. Ильин. - СПб: Питер, 2012. - 544 с.
5. Исаева Е.Р. Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электронный научный журнал - 2012. - №4. - URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения 26.08.2019).
6. Кобзева Н.И. Возрастной и социально-психологический портрет современного студента образовательного процесса ВУЗа / Н.И. Кобзева // Современные исследования социальных проблем. - 2011. - №1. - С. 1-11.
7. Козлов А.А. Парадигмы социальной работы: теоретические конструкты и принципы описания // Социальная работа: теория, технология, образование. - 1995. - № 1. - С. 21-26.
8. Лаврентьева Е.А. К вопросу о консубстанциональности лексических единиц // Термины в коммуникативном пространстве: Материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием. - Астрахань, 2017. - С. 223-228.
9. М.В. Вербицкая, К.С. Махмурян. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе типичных ошибок участников ЕГЭ 2018 года по иностранным языкам [Электронный ресурс] – URL: http://fipi.ru/sites/default/files/document/1535372038/inostrannyy_yazyk_2018.pdf (дата обращения 26.01.2020). – 35 с.
10. Нефедьева А.А. Психологический портрет современного студента в образовательном процессе / А.А. Нефедьева // Вестник науки и образования. - 2015. - №1. - С. 44-47.
11. Опарина Е.В. Развитие социальных и нравственных навыков студентов / Е.В. Опарина // Педагогический журнал. - 2018. - №5. - С. 60-68.
12. Сизова Ю.С. Модель современного выпускника вуза в рамках компетентностного подхода и место в ней лингвистического компонента // В сборнике: Профессиональное лингвообразование Материалы шестой международной научно-практической конференции. Уварова Наталья Львовна, Рыбалко Татьяна Григорьевна. - 2012. - С. 230-238.
13. Смыслова Н.М. Социально-педагогические условия развития профессиональной адаптации студентов среднего профессионального образования: дисс. ... канд. пед. наук / Смыслова Наталья Михайловна. - Нижний Новгород, - 2012. - 164 с.
14. Сысоева Ю.Ю. Социально-психологический портрет студента в условиях модернизации современного образования / Ю.Ю. Сысоева // Вектор науки ТГУ. - 2015. - №1. - С. 251-253.
15. Трубилин А.И. Формирование организаторских способностей студентов важного качества будущих руководителей / А.И. Трубилин // Научный журнал КубГАУ. - 2014. - № 6. - С. 1-15.
16. Чернобровкина С.В. Кризис юности у студентов как кризис взросления / С.В. Чернобровкина // Вестник Омского университета. - 2014. - №1. - С. 24-31.
17. Фокина И.В. Психологический портрет студента с низким социометрическим статусом в учебной группе / И.В. Фокина // Перспективы науки и образования. - 2015. - №3. - С. 126-132.
18. Blagonravova M.A. Using English Language Reading for Improvement of Thinking Skills. // В сборнике: Актуальные вопросы иноязычной профессиональной подготовки Материалы IV Международной научно-практической конференции: в 2 томах. – Москва. - 2019. - С. 16-21.

Педагогика

УДК:378.147

кандидат педагогических наук, доцент Синева Надежда Леонидовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

кандидат экономических наук, доцент Жулькова Юлия Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);

ассистент Исламова Гузаль Илгизовна

Первый Московский государственный медицинский университет
имени И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет) (г. Москва)

К ВОПРОСУ О ПРИОРИТЕТНОСТИ МОБИЛЬНОГО ИЛИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ БАКАЛАВРОВ

Аннотация. Статья посвящена сравнительному анализу мобильного и электронного обучения в контексте выбора приоритетной формы получения образования бакалавров в вузе. Рассмотрены характеристики мобильного обучения (m-learning), обозначена его практико-ориентированность во время освоения программ дополнительного образования. Выявлены особенности реализации в учебном процессе электронного обучения (e-learning), его направленность на достижение целей и измеримый результат.

Сделаны выводы о целесообразности использования в учебном процессе обеих форм обучения в зависимости от аудитории слушателей и запланированного результата.

Ключевые слова: электронное обучение, мобильное обучение.

Annotation. The article is devoted to a comparative analysis of mobile and e-learning in the context of choosing a priority form of receiving additional education of bachelors in a university. The characteristics of mobile learning (m-learning) are considered, its practical orientation during the development of additional education programs is indicated. The features of implementation in the educational process of e-learning (e-learning), its focus on achieving goals and a measurable result are revealed. Conclusions are made about the appropriateness of using both forms of training in the educational process, depending on the audience of students and the planned result.

Keywords: e-learning, mobile learning.

Введение. В настоящее время во многих образовательных учреждениях страны, от школ до вузов, внедряются или уже успешно внедрены платформы электронного обучения (LMS Moodle, Edmodo, Google Classroom, OnLineTestPad, iSpring Online, Getcourse.ru, Antitreningi.ru и другие) [11]. Однако в эпоху цифровизации пользователи и слушатели учебных курсов, размещенных на данных платформах, диктуют новые требования к формату размещаемых на них дисциплин. Особенно это касается слушателей, получающих в вузе дополнительное образование [7; 8].

Опрос, проведенный в Мининском университете среди студентов-бакалавров направления подготовки 38.03.02 «Менеджмент» (декабрь, 2019), получающих одновременно с базовым высшим образованием дополнительное, в виде курсов, показал, что подавляющее большинство (89%) склонны перейти на мобильное обучение, поскольку это: «интереснее; удобнее; доступнее...». Речь идет не только о мобильном приложении в телефоне. В настоящей статье авторы проводят сравнительный анализ преимуществ и недостатков мобильного и электронного обучения, особенности которого ранее уже рассматривались в других научных работах.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим особенности мобильного обучения. Мобильное обучение представляет собой не просто полномасштабные модули электронного курса, визуально адаптированные с целью соответствия экрану мобильного устройства [6]. М-обучение можно использовать для обучения новому материалу, но его необходимо тщательно продумывать для удовлетворения потребностей слушателей. Это не универсальная замена для других видов развития талантов и быстрое решение любой потребности в обучении [2]. Мобильное обучение не требует смартфон или любой графический интерфейс пользователя (GUI) вообще. Например, сервис text4baby отправляет уведомления в виде SMS.

Мобильное обучение можно наделить тремя характеристиками:

1. Оперативность. Учебный материал поставляется сразу или по требованию слушателя. Например, ежедневный список задач, отправленный на мобильное устройство в начале рабочего дня, чтобы для слушателя были установлены четкие ожидания. Такой же подход может быть реализован и для персонала любой организации.

2. Индивидуальность. Размещено в контексте конкретной ситуации обучающегося. Например, контрольный список проверки безопасности предоставляется на устройстве для оператора мобильной машины. Или же информация о дополненной реальности может быть отправлена слушателю относительно географических особенностей конкретного места.

3. Достаточность. Задание представлено в конкретном и сжатом формате, который предоставляет достаточно информации для задачи или процесса [9; 10].

Рассмотрим, чем отличается электронное обучение (e-learning) от мобильного (m-learning) (табл. 1).

Таблица 1

Отличия электронного от мобильного обучения

Наименование	Электронное обучение	Мобильное обучение
Задача	<ul style="list-style-type: none"> - организован как курс с ясно измеримыми целями; - предназначен для применения в будущем; - предназначен для развития знаний и навыков 	<ul style="list-style-type: none"> - обеспечивает доступ к ситуационной информации; - предназначен для использования в нужный момент времени; - выполняет роль поддерживающего ресурса для помощи в работе
Содержание и структура	<ul style="list-style-type: none"> - опыт формируется из содержания курса; - разработан с учетом удержания внимания слушателя; - контент разделен на модули продолжительностью от 10 до 90 минут; - должен быть полностью пройден; - разработан для высокого разрешения экрана, что позволяет добавлять детали в материал курса 	<ul style="list-style-type: none"> - поддерживает ситуативный контекст; - предназначен для решения задач; - контент разделен на небольшие элементы для изучения «с листа»; - разработан как функция поддержки; - имеет ограниченный размер элементов для мобильного интерфейса
Представление и пользовательский опыт	<ul style="list-style-type: none"> - для большого количества одновременно подключенных пользователей; - рассчитан на большие экраны; - погружение в контент; - гибкая навигация по контенту; - основан на вводе с клавиатуры и мыши 	<ul style="list-style-type: none"> - пользователи изучают материал с разной скоростью; - дизайн разработан под маленькие экраны; - используется для решения задач; - основан на интуитивной навигации; - основан на вводе жестами или

		экранной клавиатурой
Измерение успешности прохождения курса	- традиционное измерение по уровням: * уровень реакции – опросы * знание – задания * поведение – изменение в поведении * результаты – бизнес-метрики; - трудно коррелирует с производительностью	- измеряется по приоритетам: * поведение – используется в контексте * реакция – частота использования остается прежней или увеличивается * результаты – бизнес-метрики * знания – частота использования может уменьшаться с течением времени - заметна корреляция с производительностью

Эти отличия помогут в дальнейшем определить содержание образовательного решения [4].

Перед началом разработки образовательного решения под мобильное обучение необходимо ответить на вопросы: почему необходимо такое решение; кто слушатель; что должен знать слушатель; как слушатель получит доступ к учебной информации; как слушатель может использовать информацию?

Разделяют два вида мобильного обучения:

1. Тренинг:

- используется, когда изучается что-то новое;
- ограниченное время прохождения; требуется выделенное время;
- обучение структурировано и упорядочено; слушатели имеют специально отведенное время для рефлексии и ответов на вопросы;
- цель состоит в том, чтобы получить новые знания или навыки;
- основное внимание уделяется приобретению знаний или навыков.

2. Поддержка производительности:

- используется при попытке применить или запомнить, или когда будут выявлены отклонения от плана;
- использование интегрировано в работу;
- используется случайно, пока выполняется задача;
- цель – выполнить задачу;
- основное внимание уделяется самой задаче; поддержка производительности – это всего лишь способ помощи.

Если идея попадает под одно из определений и в наличии уже есть созданный электронный курс, можно создать на его основе мобильное обучение.

Существуют два наиболее популярных метода разработки мобильного обучения – ADDIE и S3D.

Мобильное обучение в большей степени зависит от технологий, чем другие формы обучения [5]. Тем не менее, имеет смысл определить, как ADDIE применяется в разработке мобильного обучения. Рассмотрим следующую таблицу с описанием того, что происходит на каждом этапе модели ADDIE (табл. 2).

Таблица 2

Этапы реализации модели ADDIE

Наименование	Электронное обучение	Мобильное обучение
Анализ	- рабочие задачи; выявлены недостатки процессов; - анализ целевой аудитории; - создано содержание и требования	- рабочие задачи; выявлены недостатки процессов; - анализ целевой аудитории; - создано содержание и требования
Конструирование	- определены обучающие цели; - создана детальная структура программы обучения; - определены медиа-материалы; - определены метрики оценки качества обучения	- создана структура обучения, включающая карту сайта/приложения, скетчи, фреймворки и мокапы
Производство	- созданы конечные материалы; - созданы все обучающие модули	- создан и протестирован кликабельный прототип; - написан код и проведено тестирование конечного продукта; - конечный продукт опубликован для обучающихся
Применение	- провели тестирование и опубликовали готовые материалы в LMS для обучающихся	- создан и протестирован кликабельный прототип; - написан код и проведено тестирование конечного продукта - конечный продукт опубликован для обучающихся
Развитие	- результаты могут быть измерены по разным уровням оценки	- результаты измеряются через частоту использования и производительность труда

Как можно видеть из таблицы описания модели ADDIE, одни и те же действия выполняются независимо от типа обучения.

Рассмотрим более формальную модель S3D. Ее разработала и активно использует компания Float Mobile Learning. Обратим внимание на сходство с моделью ADDIE (табл. 3).

Таблица 3

Этапы реализации модели S3D

Шаг	Описание
Стратегия (Strategy)	- определены цели и потребности обучающихся; - созданы требования и план работы
Конструирование (Design)	- создан функциональный прототип, интерфейс, карта пользовательских путей
Производство (Develop)	- создание, программирование, подготовка дополнительных материалов; - тестирование материалов
Доставка (Deliver)	- внедрение решения; - сбор обратной связи; - измеряются результаты

Перейдем к анализу проекта для мобильного обучения [3].

Паттерны поведения (Strategy). Один из лучших способов понять, как контент может быть преобразован в приложение для m-learning – обратиться к некоторым существующим мобильным приложениям, чтобы определить, как в них организована и насколько доступна информация. Отметим при этом, что не все приложения разрабатываются с учетом m-learning, но разработчики, создававшие различные игры, магазины и браузеры, сталкивались с похожими вопросами дизайна при разработке своих приложений.

Изменения и технологии. Изменения не всегда легки и обычно требуют изучения новых процессов и технологий. M-learning – это уникальная возможность донести ценный контент до аудитории. Мобильные технологии постоянно развиваются и становятся все более популярными. Поэтому специалисты в области L&D, которые производят контент для решения задач обучения и повышения производительности, смогут помочь большому количеству людей тогда и там, где они больше всего в этом нуждаются.

Поскольку использование технологий является важной частью создания мобильного обучения, существует множество параметров, которые необходимо учитывать. Многие решения, связанные с этими факторами, будут приниматься на стратегическом уровне или уровне управления ИТ.

Команда. Развитие мобильного обучения требует технологий, которые участвуют в других типах проектирования и разработки, таких как веб-дизайн, разработка программного обеспечения и проектирование информационных систем.

Информационная архитектура (IA) – наука об организации и маркировке веб-сайтов. Информационная архитектура – это искусство и интранет, онлайн-сообщества и программное обеспечение для поддержки юзабилити. Это новая область, к которой многие учебные дизайнеры могут адаптироваться при изучении и подготовке.

Пользовательский интерфейс и пользовательский опыт (UI & UX). Навыки дизайнера пользовательского интерфейса и пользовательского опыта необходимы для эффективного проектирования мобильных приложений и веб-сайтов. Роль дизайнера пользовательского интерфейса для мобильных приложений заключается не столько в создании интерфейсов, сколько в формировании интуитивно понятных интерфейсов для облегчения поиска информации и выполнения задач.

Курирование контента (Content Curation). Работа с социальными медиа играет важную роль в мобильном обучении и неформальном обучении. Очевидно, что обучающимся будет доступно гораздо больше контента, что действительно полезно. Необходимо научиться фильтровать контент и подбирать самую важную информацию, чтобы сделать мобильные приложения целенаправленными и полезными для конкретной аудитории.

Программирование (Programming). Инструменты и практики разработки мобильного обучения отличаются от типичных инструментов разработки электронного обучения. В данном случае необходимо обучить сотрудников образовательного учреждения (например, ЦИТ – центр информационных технологий вуза) специфике разработке на HTML5.

Следующий этап – дизайн (Design) – создание прототипа. Прототип – это рабочая модель итогового проекта. Прототипы экономят время и деньги. Мобильная разработка может стать дорогостоящей, когда изменения вносятся во время разработки, а не до нее. Время тратится впустую, и сроки завершения находятся под угрозой. Прототипирование помогает получить также поддержку обучающихся.

Разработка. Приложения создаются на разных языках программирования в зависимости от платформы. Создание приложения требует серьезных навыков программирования, поэтому, будет целесообразным либо создать приложение на основе шаблонов, либо доверить разработку фрилансеру или же отдать разработку агентству.

Выводы. Стоит отметить, что, по мнению авторов статьи, введение в образовательный процесс мобильного обучения не должно вести за собой отказ от реализации электронного обучения. Оптимально и эффективно организованный учебный процесс должен сочетать достаточный и необходимый комплекс инновационных образовательных технологий. Выбор той или иной формы обучения должен быть продиктован не только способностью учебного учреждения к внедрению той или иной образовательной инновации, но и уровнем готовности студентов и слушателей ее воспринять.

Литература:

1. Корбут К.Э. Электронное обучение или машинное обучение: четвертая научно-техническая революция – прогресс или вызов человечеству / В сборнике: Интеллектуальный потенциал образовательной организации и социально-экономическое развитие региона // Сборник материалов международной научно-практической конференции Академии МУБиНТ. Образовательная организация высшего образования (частное учреждение) «Международная академия бизнеса и новых технологий (МУБиНТ)». 2019. С. 176-178.

2. Куклев В.А. Проблематика мобильного обучения в рамках электронного обучения // В сборнике: Электронное обучение в непрерывном образовании 2018 V Международная научно-практическая конференция. 2018. С. 427-432.
3. Малушко Е.Ю. Электронный курс как форма реализации инноваций в вузе / Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, № 3
4. Просвиркина И.И., Давыдова Е.А., Карабаева Е.М. Проблема передачи неявного знания при электронном обучении и возможность замены традиционного обучения электронным обучением / Международный научно-исследовательский журнал. 2018. № 1-4 (67). С. 63-65.
5. Прохорова М.П., Булганина С.В. Образовательные инновации глазами студентов // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 6-1. С. 158-162.
6. Савченко Е.В. Понятие мобильного обучения в исторической перспективе: развитие концепции личностно-ориентированного обучения / Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. Т. 22. № 4 (168). С. 59-65.
7. Синева Н.Л., Вагин Д.Ю., Исламова Г.И. Новые подходы к организации обучения в эпоху цифровизации / Актуальные вопросы современной экономики. 2019. № 4. С. 1165-1182.
8. Синева Н.Л., Вагин Д.Ю., Исламова Г.И. Новые форматы обучения персонала в цифровом мире / Актуальные вопросы современной экономики. 2019. № 4. С. 1107-1117.
9. Смирнов А.В. Мобильное обучение как модель дистанционного обучения в условиях перехода к цифровой экономике / В книге: Преподавание информационных технологий в Российской Федерации // Материалы Семнадцатой открытой Всероссийской конференции. Ответственный редактор А.В. Альминдеров. 2019. С. 384-387.
10. Соболева М.Л., Федотенко М.А. Мобильное обучение, мобильное приложение, электронный образовательный ресурс, средство обучения: суть и взаимосвязь понятий / Информатика в школе. 2019. № 9 (152). С. 42-48.
11. Яшкова Е.В., Синева Н.Л. Опыт разработки профориентационного курса в электронной образовательной среде MOODLE в педагогическом вузе / Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-3. С. 306-313.

Педагогика

УДК: 378.147:811.811

кандидат педагогических наук, доцент Скурихин Николай Андреевич
 Национальный исследовательский университет Нижегородский государственной
 университет имени Н.И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ПУБЛИЧНОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ В ФОРМАТЕ TED TALK В КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические аспекты жанра TED talk. TED talk определяется как расширенный монолог информационного интерактивного дискурса с логической иерархической структурой. Автор анализирует различные подходы, выделяя ключевые идеи для построения технологии обучения публичному высказыванию в формате TED. Представлена и описана примерная структура публичного высказывания, состоящая из базовых коммуникативных ходов и шагов. Овладение базовыми коммуникативными ходами – условие овладения жанром и отправная точка в освоении более сложных дискурсов. Перспективы дальнейшего использования и применения описываемого жанра автор связывает с созданием номенклатуры умений по овладению TED talk, разработкой критериев оценки и системы упражнений на основе рассмотренных подходов.

Ключевые слова: TED Talk, обучение публичному высказыванию на английском языке, коммуникативная компетенция, мультимодальный подход, корпусный подход.

Annotation. Theoretical foundations TED talk genre are considered in the article. TED talk is defined as an extensive monologue of information interactive discourse with logical hierarchy. The author analyses different approaches to single out significant ideas for teaching TED talk. Basic structure of the public talk, which consists of communicative moves and steps, is introduced and described. Mastering basic communication skills is a prerequisite for mastering the genre and a starting point for acquiring more complex discourses. The author connects the prospects for further use and application of the described genre with the creation of a nomenclature of skills for mastering TED talk, the development of evaluation criteria and a system of exercises based on the considered approaches.

Keywords: TED Talk, teaching public talk in English, communicative competence, multimodal approach, corpus approach.

Введение. В настоящее время к презентациям TED проявляется огромный интерес в научной среде. Они являются предметом анализа корпусной лингвистики [1, 2], рассматриваются в контексте теории жанров [3], теории дискурса [4-7], риторики [1] и лингводидактики [8]. Каждое направление отображает особые свойства дискурса TED, что особо значимо для построения теоретических основ обучения такому жанру в курсе иностранного языка в университете.

Цель статьи – познакомить преподавателей с теоретическими основами обучения жанру публичного высказывания TED talk в курсе английского языка в вузе.

Изложение основного материала статьи. В отечественной науке не сложилось системного понимания о жанре, описание выступлений в стиле TED носит фрагментарный характер. Например, в лингводидактике говорят об использовании медиаматериалов ресурса TED в обучении различным видам речевой деятельности и отдельно - о формировании и развитии грамматических и лексических навыков и т.д [9-12]. Кроме того, использование материалов носит «пассивный», то есть на уровне «потребления». Несмотря на ценность подобного ресурса, преподаватели иностранного языка вуза уделяют недостаточно внимания феномену TED как мультимодальному конструкту активного говорения. Следовательно, возникает вопрос о рассмотрении такого жанра в лингводидактическом аспекте как технологии обучения публичной речи в вузе. Другой

проблемой является отсутствие понимания того, что такой уникальный жанр есть акт речевого творчества на иностранном языке и совершенствование коммуникативной компетенции.

В зарубежной науке этому жанру уделяется большее внимание, о чем свидетельствует огромное количество работ и публикаций по анализу устных презентаций [13-20]. Выступления TED признаются полезными не только для улучшения понимания иноязычной речи на слух [21], но и как инструмент предоставления содержательного контента, мотивирующего на обсуждение и дальнейшие исследования [22].

Тем не менее, популярность TED не привела к существенному анализу самих выступлений. Было предпринято небольшое количество попыток понять риторическую и лингвистическую природу выступлений TED и исследовать их лингводидактический потенциал в обучении навыкам устной презентации.

Поэтому в данной работе делается попытка восполнить этот пробел, проанализировав современный феномен риторического дискурса на междисциплинарном уровне с позиций различных подходов, выявив ключевые идеи для лингводидактики.

Чтобы получить более глубокое понимание о TED Talk, стоит заострить внимание на таких критериях как: форма, коммуникативная цель, дискурсивное сообщество и контекст, сравнив характеристики презентаций TED с особенностями академических презентаций.

Подобно академическим презентациям TED talk можно охарактеризовать, как «расширенный монолог информационного дискурса с логической иерархической структурой», поскольку между ними есть некоторое сходство по форме, контексту и коммуникативной цели. «Это также, однако, интерактивный дискурс, который происходит в определенное время, в определенном месте и перед живой аудиторией» [23]. Другими словами, TED имеет тот же контекст живой конференции, что и академические презентации. Дискурс в TED Talk является интерактивным, и такая же возможность взаимодействия имеет место во время академических презентаций на конференции (например, сеансы вопросов и ответов и неформальный контакт между участниками конференции). Тем не менее, в TED есть дополнительный канал для такого взаимодействия. Презентации размещаются на сайте TED, что делает их доступными для очень широкой публики. Это означает, что есть возможность обратной связи не только во время разговора, но и в более позднее время, посредством комментариев к видео, распространения видео в социальных сетях и т.д. Цель выступлений TED – информировать аудиторию, убеждать, вдохновлять, распространять идеи и знания, развлекать.

Целевая аудитория TED – это непрофессиональная аудитория с небольшим фоновым знанием. Она состоит из людей разного происхождения, разных сфер деятельности и с разным уровнем образования, но с общим интересом.

TED предлагает очень широкий спектр выступлений по различным темам и областям, таким как технологии, развлечения, дизайн, бизнес, глобальные проблемы и наука. Некоторые выступления на TED нацелены на то, чтобы обеспечить увлекательное развлечение; это резко контрастирует с презентацией конференции, где основное внимание всегда уделяется научным исследованиям.

Выступления на конференциях имеют важное значение для конкретного научного сообщества, и главным объектом интереса является исследование.

В то время как большинство академических конференций являются узкоспециализированными, конференции TED в основном выходят за пределы поля. Аудитория обычно состоит из коллег-исследователей, которые поделились визуальными знаниями в этой области, что распространяется на ожидаемые визуальные эффекты и таксономии [там же].

Основная коммуникативная цель презентации конференции – это информирование аудитории о проводимых исследованиях с высокой ценностью новизны. Поскольку академическая презентация проходит перед живой аудиторией и является социальным событием, необходимо учитывать ее интерактивную функцию (т. е. создание связи с аудиторией).

Контекстуальные особенности живой академической накладывают определенные ограничения: во времени, использовании языка, плотности информации и визуальных эффектов. Преимущественно формальный, академический стиль и язык исследовательской статьи адаптированы к разговорному контексту жанра презентации на конференциях. Примером этого является более низкое использование сложных групп существительных и номинализации в презентации конференции [там же].

Конференции TED обычно включают в себя беседы на различные темы из совершенно разных областей. Круг тем и направлений TED значительно шире. Важный тезис - ценность новизны информации.

Миграция в интернет вызывает некоторые изменения в традиционных жанрах. Появление новых онлайн-платформ (например, YouTube, TED) и жанров открыло новые возможности, но также и бросило вызов практике жанрового анализа. TED как жанр должен быть помещен между академическими разговорными жанрами и популярными онлайн-жанрами. TED показывает некоторые характеристики обоих онлайн-жанров непопулярных научных жанров. В этой связи выступления TED в научной категории можно рассматривать как способ популяризации научной информации.

В обоих коммуникативных событиях визуальные семиотические ресурсы занимают видное место. Количество технических слайдов, особенно графических и математических, в выступлениях TED значительно меньше, чем в презентациях конференций. Выступающие на TED используют визуальные эффекты по-разному: чтобы объяснить результаты, привести примеры или рассмешить аудиторию. Визуальный семиотический тип часто используется в TED, и количество фотографических слайдов значительно выше, чем в презентациях конференций.

Итак, в контексте жанрового анализа, TED talk является особым типом дискурса, находящимся на периферии жанров между академическим, разговорным и онлайн-медиажанром, служащим для распространения идей в понятной и привлекательной формах.

Жанровая специфика TED лекции обусловлена ее жестким локально-временным форматом и тщательно подготовленным характером. TED лекциям свойственны компактность, композиционно-структурная и логическая осмысленность, прозрачность и четкость, высокая степень авторизованности, диалогичности, персуазивности [4].

Принимая во внимание данный вывод, обучение такому жанру в курсе иностранного языка вузе является отправной точкой освоения более сложных жанров публичной речи, например, выступление на научной конференции. Кроме того, обучение устным презентациям в таком формате, целью которых представить проблемы и предложить решения, отвечает концепции обучения XXI века. То есть, обучение студентов

навыкам критического мышления, решения проблем и навыкам общения позволит выработать умения, необходимые для достижения успеха в работе, жизни в XXI веке [24, 25]

С позиций мультимодального подхода [26] предметом анализа выступлений в формате TED Talk становятся язык, визуальная коммуникация и жесты. Как подчеркивал Роули–Жоливе [27], визуальные эффекты, могут придать презентациям новизну и непосредственность. Хайланд [28] утверждал, что визуальные образы соответствуют трем метафункциям функциональной лингвистики: идеационной, текстовой, межличностной. Соответственно, визуальные эффекты могут предоставлять информацию, способствовать структурированию разговора и могут привлекать воображение аудитории.

Спикеры раскрывают свою главную идею через последовательность слайдов и видео, комментируя доступным языком любой примечательный аспект, связанный с этими слайдами. Эти аспекты могут иметь отношение к творческому процессу, трудностям, с которыми выступающие сталкивались на своем пути, или ошибкам, которые они совершали. Общая переменная в большинстве выступлений TED — это цель оратора убедить аудиторию. Различные кинезические (жесты, выражение лица, движения головы) и паралингвистические (речевые качества) семиотические модусы (то есть набор социально и культурно сформированных ресурсов для придания значения, которые имеют различные возможности) могут играть определяющую роль в придании значения содержанию идей говорящего и в убеждении аудитории [29].

Для передачи смысла спикеры активно используют «метаязык» – просодию, которая позволяет влиять на то, как аудитория воспринимает живость речи [30, 31], например, вариациями тембра голоса: теплым, насыщенным или гладким.

Мультимодальный подход к обучению английскому языку позволяет констатировать, что коммуникативные навыки студентов будут совершенствоваться, когда они будут осознавать мультимодальный характер общения.

Для методики преподавания иностранных языков особенно важным становится создание студентами собственной риторической модели высказывания с привлечением арсенала лингвистических и паралингвистических средств. Кроме того, владение таким жанром обеспечит понимание того, как определенный дискурс структурирован, чтобы успешно передавать свои сообщения и достигать риторических целей.

Структура коммуникативных ходов и их вариативность, определяемая коммуникативными целями, являются базовым механизмом, позволяющим преподавателям создавать уроки, демонстрирующие обучающимся, как организовать тексты определенных типов [32]. Это согласуется с мнением Суэйлса [33] о том, что именно коммуникативные цели формируют «схематическую структуру», определяют содержание и стиль текстов, которые обучающиеся должны продуцировать. Структура коммуникативных ходов вместе с ее вариациями – это исходные данные, на которые преподаватели могут ссылаться для разработки экспертной модели, чтобы обучающиеся могли овладевать новыми жанрами и создавать тексты различных типов.

Однако, когда мы говорим о модели структуры коммуникативных ходов, их не следует рассматривать как фиксированный или жесткий паттерн, которому обучающиеся должны подражать; вместо этого должны рассматриваться вариации в структуре коммуникативного хода, а также незначительные адаптации как обычные альтернативы [32, 33]. Не только решения о том, что включить в текст, допускают индивидуальные вариации, но и порядок внутри структур ходов также допускает некоторые вариации [32].

Теперь логичным представляется проанализировать структуру такой модели. В исследованиях, посвященных специфике дискурса TED, отсутствует единое мнение по поводу его структуры. Существует несколько структурных моделей, которые основываются на различных аналитических методах. Несмотря на различные подходы к анализу языкового материала, их объединяет общая идея по разделению структуры дискурса на стадии. Так, например, в исследовании структуры «проблема–решение» [7] выделяются такие части, как: открытие, главная часть и закрытие, каждая из которых подразделяется на конкретные коммуникативные ходы

Структура «проблема–решение» состоит из четырех коммуникативных ходов: ситуация, проблема, ответ и оценка.

1. Ситуация: ситуационный ход в первую очередь используется для предоставления справочной информации, подготавливающей слушателей/читателей к пониманию вопросов, связанных с последующим дискурсом.

2. Проблема: проблемный ход используется главным образом для обсуждения препятствий, потребностей, ограничений, недостатков, дилемм в фокусе дискурса.

3. Ответ: ответный ход представляет собой решение проблемы; например, как преодолеть препятствия, как реагировать на потребности, как снять ограничения и как разрешить дилеммы.

4. Оценка: оценочный ход используется для представления положительных и отрицательных последствий, предложенных оратором/автором предложений, а также для обсуждения преимуществ и недостатков каждого предложения, когда имеется несколько решений.

Не менее существенным в изучении жанра TED является корпусный подход [2], где главный упор делается на исследование частоты коммуникативных ходов риторической структуры TED talk. Структура TED talk выглядит идентично в контексте корпусного подхода. Исследователи также выделяют одинаковые стадии развития коммуникативного хода, используя несколько иную терминологию, по сути совпадающую с предыдущим подходом: введение, главная часть, заключение [там же]. В отличие от предыдущего исследования, представлен базовый, более узкий арсенал коммуникативных ходов (см. Таблица 1).

Коммуникативные ходы жанра TED talk

Listener orientation	Ориентация на слушателя
• greet audience,	Приветствие слушателей
• engage in meta-level discussion	Вовлечение в обсуждение на метауровне
Topic introduction	Представление темы
• set the scene	Описание обстановки
• announce topic	Объявление темы
• outline structure	Кратко изложить структуру
Speaker presentation	Представление себя как спикера
• introduce oneself	Представить себя
• establish authority	Утвердить свой авторитет как убедительный спикер
• show stance/position	Выразить точку зрения/позицию
Topic development	Развитие темы
• offer explanation	Предложить объяснение
• describe a process/series of events	Описать процесс / серию событий
• present an argument	Представить аргумент
Closure	Закрытие
Concluding messages	Сообщения-заклучения
• call for action	Призвать к действию
• make generalization/offer speculation	Обобщить / предложить обсуждение
Acknowledgements/gratitude	Выразить благодарность

Из всего описанного следует, что построение дискурса по такой схеме является шаблоном для подготовки выступления. Преимуществом данного шаблона является четкий план действий говорящего для достижения коммуникативных целей с примерами [7, с. 31-38]. Недостатком такого анализа является одностороннее рассмотрение жанровой специфики, поскольку фокус делается только на функционирование лингвистических средств без их связи с паралингвистическими.

В этой связи возможным дальнейшим шагом в лингводидактическом аспекте будет создание и заполнение обучающимися базы данных по соответствующим категориям или создание корпуса лингвистических средств и всесторонний системный анализ дискурса, как лингвистических, так и паралингвистических.

Другим важным шагом будет создание преподавателем номенклатуры умений по овладению TED talk, разработка критериев оценки и системы упражнений на основе рассмотренных подходов, а возможно и обоснование отдельного подхода обучения, и совершенствование теоретических основ обучения.

Таким образом, рассмотренные подходы к анализу TED talk в данной статье являются лингвистическими. Как видно, в отечественных и зарубежных исследованиях отсутствует единый подход обучения. Тем не менее, суммируя вышеупомянутые идеи и результаты различных областей, возможно воплотить идею обучения TED talk в курсе английского языка в университете.

Важно отметить, что лингвистические, риторические или структурные модели, извлеченные из лекций TED, не должны представляться в виде шаблонного универсального решения. При этом обучающиеся должны быть осведомлены об уникальных контекстах и целях, влияющих на проведение этих выступлений на TED; их следует приучать к критическому осмыслению и изобретательности. Благодаря обширной практике, начинающие докладчики могут иметь лучшие перспективы развития более реалистичного и тонкого понимания жанра и, таким образом, сделать риторический выбор, соответствующий их индивидуальным контекстам презентации и целям.

Выводы. Использование корпусного анализа коммуникативных ходов для изучения выступлений TED привело к разработке прототипа жанра, основанного на частотах движений, длинах и паттернах встречаемости. Такие жанровые прототипы ценны тем, что они не только служат полезными учебными материалами, но и «помогают новичкам научиться понимать и создавать новый для них жанр» [34]. При включении в учебные материалы прототипическая структура, иллюстрируемая коммуникативными ходами и шагами, будет информировать начинающих докладчиков об основных структурах, используемых известными спикерами TED.

Многообразие подходов к анализу выступлений TED позволило глубже понять их педагогический потенциал с точки зрения значимости риторических структур и мультимодальности жанра.

Литература:

1. Jiang J. Investigating the Rhetorical Structure of TED Talks: A Corpus Based Study. National Institute of Education, Nanyang Technological University, 2017. 276 p.
2. Chang Y., Huang H.-T. Exploring TED talks as a pedagogical resource for oral presentations: A corpus-based move analysis // English Teaching and Learning. 2015. Vol. 39. P. 29-62.
3. Нечаева Н.В. Популярная публичная лекция жанра talk: особенности языка и стиля // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2016. № 180. С. 17-22.
4. Викторова Е.Ю. Дискурсивно-прагматическая специфика жанра лекции TED talk (сквозь призму функционирования в ней дискурсивов) // Жанры речи. 2019. № 4 (24). С. 254-266.
5. Correia R. et al. metaTED: a Corpus of Metadiscourse for Spoken Language // Proceedings of the Tenth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'16). Portorož, Slovenia: European Language Resources Association (ELRA), 2016. P. 3907-3913.
6. Kanokrat Uicheng, Michael Crabtree. Macro Discourse Markers in TED Talks: How Ideas are Signaled to Listeners. 2018. PASAA Volume 55 January-June 2018.
7. Ratanakul S.A Study of Problem-Solution Discourse: Examining TED Talks through the Lens of Move Analysis. 2017. Vol. 10, № 2. P. 22.

8. Золотова М.В., Скурихин Н.А. Методика обучения публичному высказыванию в формате TED talk в курсе изучения английского языка в вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Том. 8, № 4 (29). С. 63-65.
9. Кошелева И.Н. Видеоматериалы TEDtalks как образовательный инструмент в обучении английскому языку в вузе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. № 5 (118). С. 13-18.
10. Мосиенко Л.В. Лекции TED как фактор повышения коммуникативной мотивации в изучении иностранного языка // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 5. С. 128-129.
11. Тимохина О.Б. К вопросу использования ресурса Ted Talks на занятиях английским языком в вузе // Вопросы педагогики. 2018. № 3. С. 101-104.
12. Bosch J. van den. Live Your Talks: The Difference Between Public Speaking and Performing at a Tedx Conference and How to Optimize Your Own Presentation. Eos Online Communicatie, 2016. 226 p.
13. Gallo C. The Storyteller's Secret: From TED Speakers to Business Legends, Why Some Ideas Catch On and Others Don't. St. Martin's Press, 2016. 289 p.
14. Wolfe J.D. The TED Word List: An Analysis of TED Talks to Benefit ESL Teachers and Learners. Royal Roads University, 2016.
15. Blass L. et al. 21st Century Reading 4: Creative Thinking and Reading with TED Talks. National Geographic Learning / Heinle-Cengage Learning, 2015. 192 p.
16. Anderson C. TED Talks: The official TED guide to public speaking: Tips and tricks for giving unforgettable speeches and presentations. Hachette UK, 2016. 252 p.
17. Donovan J. How to Deliver a TED Talk: Secrets of the World's Most Inspiring Presentations, Revised and Expanded New Edition, with a Foreword by Richard St. John and an Afterword by Simon Sinek. McGraw Hill Professional, 2014. 242 p.
18. Karia A. Ted Talks Storytelling: 23 Storytelling Techniques from the Best Ted Talks. Createspace Independent Pub, 2015. 72 p.
19. Crible L. et al. Functions and translations of discourse markers in TED Talks: A parallel corpus study of underspecification in five languages // Journal of Pragmatics. 2019. Vol. 142. P. 139-155.
20. Takaesu A. TED Talks as an Extensive Listening Resource for EAP Students // Language Education in Asia. 2014. Vol. 4. P. 150-162.
21. Rubenstein L. Using TED Talks to Inspire Thoughtful Practice // The Teacher Educator. 2012. Vol. 47. P. 261-267.
22. Carter-Thomas S., Jolivet E. Analysing the Scientific Conference Presentation (CP). A Methodological Overview of a Multimodal Genre // ASp. 2003.
23. Kay K. 21st century skills: Why they matter, what they are, and how we get there // Bloomington, IN: Solution Tree Press. 2010. P. 51-76.
24. Pearlman B. Designing New Learning Environments to Support 21st Century Skills // Bloomington, IN: Solution Tree Press. 2010. P. 117-148.
25. Pinar A.G., Pallejá C. TED talks: a multimodal tool for students of technological english // Revista Docencia e Investigación. 2018. Vol. 0, № 29.
26. Jolivet E. Visual discourse in scientific conference papers A genre-based study // English for Specific Purposes. 2002. Vol. 21. P. 19-40.
27. Hyland K. Academic Discourse: English In A Global Context. 1 edition. London; New York: Continuum, 2009. 226 p.
28. Perloff R.M. The Dynamics of Persuasion: Communication and Attitudes in the 21st Century. Lawrence Erlbaum Associates, 2003. 412 p.
29. Treasure J. Sound Business. 2 edition. Management Books 2000 Ltd, 2014. 278 p.
30. Treasure J. How to be Heard: Secrets for Powerful Speaking and Listening. Mango, 2017. 308 p.
31. Flowerdew L. Using a genre-based framework to teach organizational structure in academic writing // ELT Journal. 2000. Vol. 54. P. 369-378.
32. Swales J. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge University Press, 1990. 275 p.
33. Halleck G., Connor U. Rhetorical moves in TESOL conference proposals // Journal of English for Academic Purposes. 2006. Vol. 5. P. 70-86.

УДК 377

кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Жанна Венедиктовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Черней Ольга Тахировна

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

студент Краснопевцев Владимир Андреевич

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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Аннотация. В данной статье рассматривается исследование и разработка образовательных методических ресурсов необходимых для обеспечения образовательных услуг в образовательной организации как условие повышения качества методической деятельности в системе дополнительного образования детей. Рассмотрены научные положения о методической деятельности в учреждениях дополнительного образования и разработке образовательных методических ресурсов необходимых для обеспечения образовательных услуг. Проанализирована методическая деятельность в Муниципальном бюджетном учреждении дополнительного образования "Центр детского творчества Автозаводского района" Нижнего Новгорода. Рассмотрены теоретические основы методической деятельности в системе дополнительного образования. В статье представлены содержание и требования к образовательным методическим ресурсам необходимым для обеспечения образовательных услуг в учреждении дополнительного образования детей.

Ключевые слова: система дополнительного образования, методические ресурсы, образовательные ресурсы.

Annotation. This article discusses the research and development of educational methodological resources necessary to provide educational services in an educational organization as a condition for improving the quality of methodological activities in the system of additional education of children. Scientific provisions on methodological activities in institutions of additional education and the development of educational methodological resources necessary to provide educational services are considered. The methodical activity in the Municipal budgetary institution of additional education "Center for Children's Creativity of the Avtozavodsky District" of Nizhny Novgorod is analyzed. The theoretical foundations of methodological activity in the system of additional education are considered. The article presents the content and requirements for educational methodological resources necessary to provide educational services in the institution of additional education of children.

Keywords: supplementary education system, methodological resources, educational resources.

Введение. Современное развитие системы дополнительного образования детей основано на разработанной теории и методике. В значимости этого процесса большую роль играет методическая деятельность. По своему содержанию методическая работа характеризуется совокупностью действий направленных на систематизацию и продвижение методических знаний.

Основной особенностью в дополнительном образовании является отсутствие стандартов, сам процесс обучения ориентирован на интересы детей.

В соответствии с особенностью организации дополнительного образования детей возникает потребность повышения квалификации педагога, необходимость методической помощи в овладении педагогическими знаниями.

Миссия учреждений дополнительного образования обязывает педагога овладениями новых знаний, которые связаны с саморазвитием и самореализацией личности. Такое обязательство объективно в потребности методической помощи педагога дополнительного образования.

Сущность методических ресурсов в учреждениях дополнительного образования рассматривались Л.Н. Буйловой, А.В. Золотаревой, Н.А. Кузнецовой, А.Н. Майоровым, Л.Г. Логиновой.

Главными субъектами методической работы считаются методисты, профессионально занимающиеся ею.

В дополнительном образовании методическая деятельность направлена на всестороннее развитие творческих способностей педагога, повышения эффективности учебного процесса.

Изложение основного материала статьи. Основная задача развития методической деятельности в образовательном процессе дополнительного образования – развитие методической деятельности в учреждениях дополнительного образования детей.

Методическая деятельность на сегодняшний момент является одной из педагогических проблем, которая требует серьезных исследований и решений.

Актуализация проблемы работы методиста обусловлена возросшей потребностью общества в творческой личности, современным достижениями педагогической науки и недостаточной разработанностью методической работы образовательного процесса.

Целью методической деятельности в учреждениях дополнительного образования является создание новых условий повышения мастерства педагога во время учебного процесса.

Организация методической работы в учреждениях дополнительного образования детей включает в себя целый ряд основных функций: исследование, выбор цели и конкретных задач деятельности.

Методическая деятельность – это работа по обучению и развитию кадров, выявлению, обобщению и распространению наиболее ценного опыта. Она является источником непрерывного повышения профессионального роста педагога [15].

Методист является ключевой фигурой в совместной деятельности с педагогическими работниками для достижения конкретных целей, он пользуется различными способами, разрабатывает порядок и этапы

организации образовательной деятельности в системе дополнительного образования, критерии и показатели результативности, контроль над деятельностью педагогов за выполнением программ и планов работы [2].

Методисты и педагогические работники в системе дополнительного образования оформляют результаты своей деятельности в различных видах методической продукции, таких как:

1. Информационная методическая продукция.

Информационно-пропагандистские:

- Карточка
- Каталог
- Справочник
- Тематическая папка
- Портфолио

Информационно-нормативные:

- Должностная инструкция
- Положение
- План работы
- Органиграмма

2. Прикладная методическая продукция.

Знаково-графические:

- Плакаты
- Схемы, графики
- Раздаточный дидактический материал

Технические:

- Аудиозапись
- Видеозапись
- Макет
- Техническая модель
- Компьютерный фонд
- Видеофильмы
- Слайдовая презентация

3. Исследовательски-продуктивная методическая продукция

Проектные:

- Проект
- Концепция
- Программа
- Модель

Технологические:

- Методические пособия
- Учебно-методический комплекс
- Методические рекомендации
- Методический комментарий
- Методическое описание опыта
- Методическая разработка

Первая группа методической продукции - информационная методическая продукция. Она представляет собой информацию, сведения, которые подлежат распространению, объяснению различных методов и приемов, опыта из педагогической деятельности, описание разнообразных педагогических технологий и многое другое.

Данная группа делится на 2 подгруппы, такие как:

1. Информационно-пропагандистская группа (карточка, справочник, каталог, портфолио и др.).
2. Информационно-нормативная группа (положение, должностная инструкция, план работы и др.).

Вторая группа методической продукции - прикладная методическая продукция. Данная группа представляет собой материал, который является вспомогательным, дополняющим, а также и иллюстрирующим, раскрывающий конкретную тему, которая представлена в других видах методической продукции.

Прикладная методическая продукция делится на 2 подгруппы, такие как:

1. Знаково-графическая методическая продукция (плакаты, схемы, раздаточный материал и др.).
2. Техническая методическая продукция (аудио-, видео-, макет, слайд-шоу и пр.).

Третья группа методической продукции - исследовательски-продуктивная методическая продукция. Данная продукция представляет собой такой вид методической продукции, которая указывает, разъясняет, предлагает технологию, методику, порядок действий, целеполагание в случае организации образовательного процесса и других мероприятий, акций.

Данная группа делится на подгруппы, такие как:

1. Проектная методическая продукция (Программа, концепция, проект и пр.).
2. Технологическая методическая продукция (пособие, рекомендация, комментарии, сценарий, разработка и другие виды методических ресурсов).

Для каждого вида методической продукции имеется своя схема при составлении [6].

Таким образом, методическая деятельность в учреждении дополнительного образования детей – это процесс обеспечения условий, способствующих формированию, развитию профессиональной психолого-педагогической компетенции педагогических работников и совершенствованию образовательного процесса, направленного на создание педагогами программ развития творческого потенциала детей.

Перед системой дополнительного образования стоит задача совершенствования качества работы методического отдела, что предполагает поиск новых путей увеличения эффективности деятельности методистов.

Методический отдел в МБУ ДО «ЦДТ Автозаводского района» осуществляет методическое обеспечение образовательного процесса в Учреждении, осуществляет организационно-методическую, консультативную поддержку педагогических, творческих коллективов, детских и молодежных общественных объединений учреждений образования района. Непосредственным руководителем методического отдела является заведующий отделом, который организует работу отдела и несёт ответственность за результаты его деятельности.

Деятельность методического отдела регулируется следующей документацией:

- Положение о методическом отделе;
- план работы отдела на учебный год;
- ежемесячный план работы отдела;
- дополнительные общеобразовательные (общеразвивающие) программы, рабочие программы, учебные и учебно-тематические планы;
- журнал учета методических выходов, консультаций;
- протокол заседаний оргкомитетов отдела;
- расписание работы творческих объединений, коллективов;
- документы плановых мероприятий (положения, рекомендации);
- аналитические материалы итогового и текущего характера;
- картотеку методических материалов.

Таким образом, следует, что содержания методической деятельности в МБУ ДО «ЦДТ Автозаводского района» включает:

- выявление в системе методической работы образовательной организации существующих проблем и поиск путей их решения;
- организацию самообразования, проведение теоретических и практических семинаров по ходу творческой работы над избранной темой;
- показ опыта работы с помощью открытых мероприятий, выставок работ детей и педагогов;
- личный пример руководителя учебного учреждения;
- деятельность педагогического совета и методических объединений;
- подготовку учебно-методической и организационно-педагогической документации;
- обеспечение создание передового педагогического опыта работы по проблеме и его пропаганда среди педагогов;
- сбор и обработка полученной информации (с помощью различных диагностических методов);
- подведение итогов каждого этапа работы и постановку новых ближних и дальних перспектив;
- корректировку учебно-воспитательного процесса в ходе различных методических занятий;
- поощрение творческих работников, создание атмосферы сотрудничества и взаимопомощи.

Мониторинг методической деятельности является одним из направлений методической работы учреждения дополнительного образования [8].

В качестве объектов мониторинга в МБУ ДО «ЦДТ Автозаводского района» могут выступать ребенок, педагог, семья, коллектив детского объединения, педагогический коллектив, образовательная программа, учебное занятие, досуговое мероприятие, материально-техническая база.

Субъекты мониторинга – педагог, методист, психолог, социолог, врач, руководитель структурного подразделения, администрация.

Выделяют три уровня мониторинга в управлении качеством образования в МБУ ДО «ЦДТ Автозаводского района»: управленческий (мотивационно-смыслоцелевая сфера профессионализма), методический (операциональная сфера профессионализма), психолого-педагогический (личностные достижения воспитанников).

Методический уровень подразумевает актуализацию личностного и профессионально-творческого потенциала педагогов посредством планирования, проектирования, моделирования педагогической деятельности. Этот уровень включает саморефлексию уровня сформированности профессиональной компетенции, повышение методологической и методической культуры педагога, профессиональное мастерство и творчество, способность к осмыслению и обобщению педагогической деятельности, выражающуюся в подготовке и публикации методических рекомендаций, пособий.

Информация, получаемая в процессе мониторинга, должна отвечать определенным требованиям. В качестве критериев мониторинговой информации выделяются объективность, точность, полнота, достаточность, систематизированность.

Существенным является вопрос о выборе валидных диагностических методик, позволяющих отследить на основе выбранных критериев достоверность результатов. Аспекты мониторинга зависят от специфики конкретного учреждения дополнительного образования детей.

В качестве методов сбора информации предлагается психологическое тестирование, наблюдение, анализ документов, анкетирование и т.п. Периодичность мониторинговых исследований, проводимых социологом, психологами, методистами, – один, два раза в год.

Проведение мониторинговых исследований возможно в четыре этапа МБУ ДО «ЦДТ Автозаводского района»:

1. Подготовительный.
2. Практический.
3. Аналитический.
4. Этап обратной связи.

Мониторинг организации работы способствует повышению эффективности профессиональных действий.

К условиям эффективности мониторинга можно отнести:

- чёткая определенность объектов и предметов мониторинга;
- участие в мониторинге каждого субъекта того процесса;
- гласность и открытость, управляемость и гибкость мониторингового процесса;
- научно-методическая и психологическая поддержка мониторинга [21].

Поэтому можно сказать, что в процессе мониторинговой деятельности в МБУ ДО «ЦДТ Автозаводского района» необходимо отслеживать следующие позиции:

- соответствие целей деятельности запросам потребителей;
- соответствие содержания деятельности целям;
- соответствие форм организации деятельности целям и содержанию;
- соответствие системы обеспечения деятельности целям, содержанию и формам организации;
- соответствие результата деятельности поставленным целям.

Выводы. Таким образом, образовательные методические ресурсы в обеспечении образовательных услуг являются неотъемлемой частью педагогической деятельности, в содержание которого входят обобщение и анализ современных форм и методов образовательного процесса.

Методическая работа для организации педагогической деятельности в системе дополнительного образования требует совершенно новых методических разработок и других видов учебно-методической документации, организацию новых форм нетрадиционного обучения детей для формирования творческого потенциала личности.

Цель исследования достигнута: рассмотрен методический ресурс, ориентированный на обеспечение образовательных услуг в учреждении дополнительного образования детей.

Задачи исследования достигнуты:

1. Проанализированы научные исследования и практические разработки по проблеме исследования.
2. Проанализирована методическая деятельность в Муниципальном бюджетном учреждении дополнительного образования "Центр детского творчества Автозаводского района".
3. разработан методический продукт, ориентированный на обеспечение образовательных услуг в учреждении дополнительного образования детей.

Литература:

1. Горячкова, С.А. Управление качеством образования: организация мониторинга в учреждении / С.А. Горячкова. - Архангельск, АО ИППК РО, 2010.
2. Золотарева А.В., Криницкая Г.М., Пикина А.Л. Методика преподавания по программам дополнительного образования детей – М.: Юрайт, 2018-399 с.
3. Кайгородцева, М.В., Методическая работа в системе дополнительного образования: материалы, анализ, обобщение опыта / авт.сост. М.В. Кайгородцева – г. Волгоград; Учитель, 2009. - 377 с.
4. Кульневич С.В. Иванченко В.Н. Дополнительное образование: методическая служба. Практическое пособие для руководителей ОУДОД, методистов, педагогов – организаторов, специалистов по дополнительному образованию, педагогов дополнительного образования; издательство «Учитель». 2005 - 324 с.
5. Махмутов М.И., Ибрагимов Г.И. Педагогические технологии развития мышления. – Казань, 1993
6. Муравьева Г.Е. Проектирование технологий обучения: Учеб. пособие для студентов и преподавателей пед. вузов, слушателей и преподавателей курсов повышения квалификации учителей / Г.Е. Муравьева. – Иваново, 2001. 123 с.
7. Одарич И.Н. Проектная деятельность в образовательном процессе вуза // Научен вектор на Балканите. 2017. № 1. С. 18-21.
8. Санько А.М. Технологизация высшего образования // Вестник СамГУ. 2014. №5 (116).
9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии ДОС: учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
10. Смирнова Ж.В., Красикова О.Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №3. С. 9. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-9
11. Смирнова Ж.В., Красикова О.Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения//Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 3 (24). С. 9.
12. Юрина В.М., Ваганова О.И., Смирнова Ж.В. Технология педагогической поддержки в профессиональном образовании // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 2 (36). С. 121-127.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат социологических наук, доцент Степанова Юлия Васильевна

Институт управления, экономики и финансов Казанского (Приволжского) Федерального университета (г. Казань);

кандидат технических наук, доцент Савдур Светлана Николаевна

Казанский кооперативный институт (филиал) автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования «Российский университет кооперации» (г. Казань);

старший преподаватель Махмутова Диана Ильдаровна

Институт математики и механики имени Н.И. Лобачевского Казанского (Приволжского) Федерального университета (г. Казань)

РОЛЬ СЕТИ ИНТЕРНЕТ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Статья посвящена роли сети Интернет в формировании информационно-технологического поведения студентов. На протяжении нескольких лет авторы проводили анкетирование и входное тестирование студентов Института управления, экономики и финансов Казанского Федерального Университета, обучающихся экономическим специальностям. Данное исследование было направлено на выявление потребностей и предпочтений студентов, реализуемых посредством сети Интернет. Также анализируется роль современных источников информации в жизни современного студента и их влияние на формирование информационной культуры студенческой молодежи. В статье приведены итоги исследований, проведенных авторами.

Ключевые слова: информационно-технологическое поведение, студенты-экономисты, анкетирование, источники информации, Интернет, Интернет-ресурсы, социальные сети.

Annotation. The article is devoted to the role of the Internet in it-behavior forming of the students. For several years the authors conducted questioning and entry testing of the faculties of economics students. The students from the Institute of Management, Economics and Finance of the Kazan Federal University participated in the research. The study was aimed at eliciting students' preferences and needs, which are realized in the Internet. The role of modern sources of information in the student's life and its influence on the formation of the information culture of student youth are also analyzed.

Keywords: it-behavior, students of faculties of economics; questionnaire survey, sources of information, Internet, Internet resources, social networks.

Введение. Сегодня, когда информационные технологии являются значимым элементом функционирования социума, выделяется особый тип поведения индивидов и групп, который мы называем информационно-технологическим. ИТ-поведение представляет собой деятельность, которая напрямую включена в процесс приобретения, потребления, хранения информации, в том числе - процессы принятия решений, предваряющие данную деятельность и непосредственно следующие за ней [1].

Выявление и изучение факторов, влияющих на формирование информационно-технологического поведения, представляет собой актуальную исследовательскую задачу. Некоторые результаты своих исследований авторы уже приводили ранее [2].

Интернет является, очевидно, самым успешными мировым проектом, который в той или иной степени изменил почти все области жизнедеятельности человеческого общества, послужил катализатором для новых форм коммуникаций, сотрудничества, инноваций, радикально поменял способы работы с информацией и знаниями. Вместе с предоставлением гигантских объемов информации глобальная сеть уже с раннего детства предлагает новые, виртуальные формы общения и обучения формируя, тем самым, новые поведенческие модели. С развитием своего образовательно-воспитательного пространства сеть Интернет становится одним из важнейших факторов формирования информационной культуры молодого поколения.

В связи с этим нам представляется актуальной задачей выявление места и роли сети Интернет в формировании информационно-технологического поведения студента. Насколько актуальны Интернет-ресурсы различного содержания в студенческой среде, каковы предпочтения, цели и потребности студентов, реализуемые в сети. А также насколько актуальными для обучающихся остаются другие источники информации.

Изложение основного материала статьи. Информационно-технологическое поведение личности начинает формироваться в семье и продолжает развиваться на протяжении всей жизни. По мере взросления человека в этот процесс включаются школа, вуз, СМИ. На современном этапе всё большую роль в этом процессе приобретает Интернет. Впервые понятие «сетевое общество» появляется у М. Кастельса [5] (или «виртуальное общество» по А. Крокеру [6], А. Бюлю [4] и др.). Именно сеть Интернет, реально утверждающая информацию как цель и способ существования общества и тем самым постепенно пронизывающая общественную жизнь во всех ее измерениях, превращается в главную системообразующую структуру общества.

Предметом нашего исследования является сеть Интернет как один из основных компонентов формирования информационно-технологического поведения современного студента. В рамках этого исследования мы ставили следующие задачи:

- проанализировать актуальность Интернет-ресурсов различного содержания в студенческой среде;
- проследить динамику изменения предпочтений студентов, реализуемых в сети;
- выявить место альтернативных источников информации (кроме сети Интернет) в формировании информационно-технологического поведения студентов.

На протяжении ряда лет авторами проводилось анкетирование и тестирование студентов 1-3 курсов Института управления, экономики и финансов Казанского Федерального Университета.

Исследования были проведены в разрезе квалификационных признаков девушки - юноши (половой критерий) и студенты из сельских районов местности – городские студенты (поселенческий критерий).

Данные были собраны автором с применением опросного метода – анкетирования. В опросник, использованный автором, были включены вопросы открытого, закрытого, полужакрытого типа. В ходе анкетирования применялись как косвенные, так и прямые формулировки вопросов.

В исследовании 2015-2019 годов участвовали в общей сложности 1300 человек, обучающихся экономическим специальностям.

Макросреда оказывает непосредственное воздействие на процесс формирование информационно-технологического поведения человека по двум ведущим направлениям: обеспечивая доступ к ресурсам информации и оказывая влияние на отношение и представления людей к конкретным объектам.

Формирование фундамента информационно-технологического поведения будущего специалиста должно начинаться на школьной скамье. а затем, приобретая более целенаправленный характер, продолжаться в высшем учебном заведении. К проблеме школьной подготовки по соответствующим дисциплинам мы уже обращались в наших исследованиях [3].

Анализ ответов наших студентов показывает, что сегодня все городские и сельские школы, вузы и сами студенты имеют свободный доступ к ресурсам сети Интернет. Это означает, что у наших студентов нет никаких ограничений в доступе к вычислительной технике и современным средствам получения информации.

Здесь надо отметить, что последние два года увеличилось число студентов и ближнего зарубежья (например, из Таджикистана, Узбекистана). Многие из них утверждают, что у них не было никаких условий изучения информатики. Выяснение, насколько такие ответы соответствуют действительности, не входило в нашу задачу. Однако для обучения студентов данной категории информационным технологиям приходится находить новые формы. То же относится и к ряду студентов из КНР. Их школьная подготовка такова, что они не могут просуммировать две ячейки в MS Excel, хотя для таких действий даже не требуется знание русского языка. Все приведённые далее результаты исследований, касаются только студентов из России.

Проведенные исследования свидетельствуют о том, что в настоящее время ресурсами Интернет-сети пользуются 100% студентов, без учета пола, возраста и места проживания.

Исследованиями также оценивалось время, проводимое студентами в Интернет-сети ежедневно. Данные свидетельствуют о том, что в 2019 г. по всем группам респондентов в среднем были зафиксированы следующие показатели: 29,9% опрошенных - свыше 5 часов, 35, 6% респондентов – порядка 4-5 часов, 19% студентов – около 3-х часов, 13% – порядка 2-х часов. Минимальный показатель (2,5%) составили студенты, проводящие в сети Интернет менее часа в день.

В среднем юноши проводят в сети больше времени, чем девушки. Разницы в разрезе «студенты из городских школ» и «студенты из сельских школ» не обнаружилось. В период с 2015 по 2019 год существенных изменений не выявлено.

Значительную часть времени студенты затрачивают на общение в социальных сетях, причём это время увеличивается с каждым годом. Если в 2015 г. на такое времяпровождение затрачивали более 3 часов в сутки 15% студентов, то в 2019 г. – 45%; 2-3 часа в сутки – 25% в 2015 г. и 60% - в 2019 г. [8].

Итак, следуя результатам опросов, современный студент проводит в сети Интернет значительную часть своего времени. Он имеет технические и временные возможности использовать для достижения своих социальных, профессиональных и других целей гигантские объемы информации.

Здесь важно понимать, что предоставление свободного доступа к информационным ресурсам ещё не даёт гарантии их эффективного использования. В связи с этим представляется актуальным выявить и проанализировать как же именно современные студенты реализуют предоставляемые им возможности.

В большинстве случаев использования Интернет- ресурсов от учащихся требуется, в первую очередь, развитие навыков решения задач выбора необходимой и достаточной информации. Подобные умения, а значит, фундаментальные основы информационно-технологического поведения учащихся, должны быть сформированы ещё в рамках школьной ступени образования. Итоги проведенного нами в 2019 г. анкетирования студентов свидетельствуют о следующей тенденции: 68% опрошенных студентов ответили, что их учили работать с Интернет- ресурсами в рамках школьной ступени образования. Но при ответе на вопрос «Как вы научились работать с информационными ресурсами сети Интернет?» 94% ответили «самостоятельно». Таким образом, обучение работе с ресурсами сети Интернет в общеобразовательной школе было не достаточно эффективным [7].

Динамика изменения ответов на вопрос «Как использовался Интернет на уроках в школе?» приведены в Таблице 1.

Таблица 1

Распределение ответов на вопрос «Как использовался Интернет на уроках в школе?»

Варианты использования сети Интернет	Данные 2016 г.	Данные 2019 г.
Поиск необходимой учебной информации	40%	41%
Работа с электронной почтой	40%	32%
Работа с базами данных (библиографическими, полнотекстовыми)	33%	20%
Виртуальные обучающие программы	20%	31%
Программы тестирования	60%	71%

Данные Таблицы 1 показывают, что неизменно более всего на уроках в школе используются программы тестирования, что, в основном, имеет своей целью не обучение работе с информационными ресурсами, а контроль знаний.

С началом обучения в вузе перед студентом встаёт задача самостоятельного выполнения учебных задач средствами сети Интернет. Каким же образом справляются с этим и используют возможности сети Интернет вчерашние школьники? Нашим респондентам был задан вопрос, какую информацию они чаще всего ищут в глобальной сети (за исключением учебных целей). Ответ на этот вопрос в разрезе юноши/девушки приведён в Таблице 2.

Как видно из Таблицы 2, в наибольшей степени студенты заинтересованы в фильмах, играх, музыке и спорте. Однако в информации о спортивных событиях и играх юноши заинтересованы гораздо больше, чем девушки. Следует, также, отметить некоторое снижение заинтересованности в информации в области экономики и образования за последние три-четыре года.

Заслуживает внимания тот факт, что часть студентов (в среднем 25%) не смогли назвать ни один конкретный ресурс, к которому они обращаются. Более всего это относится к источникам экономической, политической и образовательной информации.

Таблица 2

Распределение ответов на вопрос «Какую информацию вы чаще всего ищете в сети Интернет?», в % от числа студентов своей группы

Наиболее востребованная студентами информация	2016 г.		2019 г.	
	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки
политические события	37%	44%	45%	45%
новости спорта	71%	34%	73%	36%
новости образования	37%	45%	32%	41%
информация в области экономики	40%	51%	34%	43%
здоровье	3%	9%	4%	12%
изучение иностранных языков	9%	10%	15%	21%
игры	62%	20%	68%	20%
фильмы	76%	79%	78%	79%
музыка	67%	75%	68%	74%

Следующей нашей задачей было выяснить, какие информационные ресурсы сети Интернет интересуют студентов в учебных целях. Результаты анкетирования и опроса студентов 1 курса приведены в Таблице 3. Студенты старших курсов проявляют более высокую заинтересованность в библиографических, полнотекстовых базах данных, содержащих статистическую, правовую и другую адресную и фактографическую информацию.

На вопрос о том, помогает ли сеть Интернет в процессе получения образования в 2016 г. 84% студентов дали положительный ответ. В 2019 – данный показатель достиг отметки в 95% [8].

Уже очевидно, что Интернет стал одной из основных составляющих всех сфер жизни современного студента. Он предоставляет почти безграничные информационные ресурсы, которые студент может использовать в процессе обучения и самообразования. Насколько при этом сохраняют свою актуальность альтернативные источники информации? Данные исследования 2014, 2015 гг. ранее уже приводились авторами [8]. В Таблице 4 показаны изменения, произошедшие к 2019 году.

Таблица 3

Интернет-ресурсы, используемые студентами в процессе самостоятельного обучения, в% от числа студентов своей группы

Интернет-ресурс	2016 г.		2019 г.	
	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки
электронные ресурсы, предоставляемые вузами	67%	54%	69%	72%
online-публикации газет и журналов образовательной тематики	25%	46%	26%	40%
электронные библиотеки	42%	29%	43%	40%
справочно-правовые системы	12%	17%	13%	18%
электронные справочники, словари	40%	50%	62%	72%
базы готовых текстов рефератов, докладов, курсовых работ и пр.	60%	62%	65%	70%
виртуальные музеи, выставки, сайты музеев	10%	23%	13%	26%

Таблица 4

Использование студентами в учебных целях источников информации, отличных от сети Интернет

Источник информации	2016 г.		2019 г.	
	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки
Учебная литература (учебники, учебные пособия и т.д.)	80%	95%	52%	65%
Материалы лекций	0%	24%	10%	25%
Журналы, газеты	20%	36%	9%	14%

Как видно из Таблицы 4, сохраняется низкая заинтересованность в лекционном материале. Более всего для решения своих учебных задач студенты используют учебники, хотя этот показатель снижается.

В рамках данного исследования автору не представляется возможным предоставить масштабную картину анализируемых процессов и предоставить в полной мере итоги всех данных относительно значения и роли Интернет –ресурсов в процессе развития информационно-технологического поведения студентов в современных условиях. Авторы планируют продолжить исследования и публикации по данной теме, которая представляется актуальной.

Выводы. Проведённые авторами исследования позволяют сделать следующие выводы:

- в период обучения в школе будущие студенты более всего имели дело с программами тестирования, что не способствует развитию всесторонних навыков работы с информационными ресурсами;
- неуклонно возрастает время, проводимое студентами в сети Интернет и более всего – в социальных сетях;
- информационные ресурсы сети, связанные со спортом и развлечением, интересуют студентов больше, чем политическая, образовательная и экономическая информация. К юношам это относится в большей степени, чем к девушкам;
- традиционные источники информации, такие как учебная литература, газеты, журналы не потеряли свою актуальность, несмотря на всё возрастающую роль сети Интернет в образовательном процессе. Однако их востребованность студентами постепенно снижается;
- сохраняется очень низкая заинтересованность в лекционном материале. Авторам представляется актуальным выявление причин снижения заинтересованности в лекционном материале и в учебной литературе, а также роли сети Интернет в этом процессе.

Литература:

1. Степанова Ю.В. Социальные детерминанты формирования информационно-технологического поведения как компонента экономической деятельности: состояние, тенденции, основные направления оптимизации: дис ... канд. соц. наук/Ю.В. Степанова; Казанский гос. фин.-экон. ин-т. – Казань, 2004. – 197 с.
2. Степанова Ю.В., Кодолова И.А. Макросоциальные детерминанты формирования информационно-технологического поведения студентов / В сборнике: Информатизация общества: социо-экономические, социо-культурные и международные аспекты. Прага. 2016. С. 75-80.

3. Степанова Ю.В., Моисеев В.О. Эффективная преемственность «школа-вуз» в обучении информационным технологиям как современная проблема образования // Вестник Казанского технологического университета. 2013. № 2. С. 286-289.

4. Buehl A. Die virtuelle Gesellschaft. Opladen, 1997.

5. Castells M. The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. I. The Rise of the Network Society. Oxford, UK, 1996.

6. Kroker A., Weinstein M. Datenmuell: Die Theorie der virtuellen Klasse. Wien, 1997.

7. Stepanova J.V., Batarshina R.R., Shustova E.V. On the question of educational and news content use efficiency concerning student environment. // IV International research and practice conference Science, Technology and Higher Education. Canada. 2014. Vol. II. Pp. 257-261.

8. Stepanova Yu.V., Kodolova I.A., Maklakova N.V. It Behavior of Economics Students in the Internet // International Business Management. 2016. issue 10(21), pp. 5147-5150.

Педагогика

УДК: 378.016

старший преподаватель Столбовская Маргарита Анатольевна

Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва)

РОЛЬ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ АВИАЦИОННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается словообразование как важный аспект в обучении английскому языку студентов авиационного профиля. Отмечается целесообразность изучения словосложения и аффиксации при обучении английскому языку студентов авиационных специальностей. В статье представлены упражнения на словообразование; подчёркивается важность их применения для усиления мотивации студентов к углублённому изучению авиационной лексики английского языка и для активизации мыслительной деятельности. Автор считает, что на практических занятиях в вузах при обучении английскому языку будущих авиаспециалистов целесообразно уделять особое внимание словообразованию для широкого применения новых слов в профессиональной речи, а также для правильного перевода специализированной научно-технической литературы.

Ключевые слова: авиационный английский язык, словообразование, модели сложных и сложнопроизводных прилагательных, модели сложных и сложнопроизводных существительных, суффиксы, префиксы, обучение авиационной лексике английского языка, упражнения на словообразование.

Annotation. This article deals with word formation as important aspect in teaching the English language to the students specializing in the field of aviation. The usefulness of studying stem-composition and affixation in teaching the English language to the students of aviation specialties is noted. In this paper word formation exercises are presented; it is emphasized the importance of their usage to increase students' motivation to in-depth studying aviation vocabulary of the English language and to intensify the mental activity. The author considers that at practical classes in the Institutes while teaching the English language to the future aviation specialists it is advisable to pay particular attention to word formation for the wide use of the new words in professional speech and for the correct translation of specialized scientific and technical literature.

Keywords: aviation English, word formation, models of compound and complex-derivative adjectives, models of compound and complex-derivative nouns, suffixes, prefixes, teaching aviation vocabulary of the English language, word formation exercises.

Введение. В настоящее время в вузах особое внимание уделяется профессионально ориентированному обучению иностранному языку. «Занятия по иностранному языку в нефилологическом вузе ориентируют студента на овладение языком как средством общения в рамках избранной им специальности» [9, с. 89]. «В современных условиях иноязычное общение становится существенным компонентом будущей профессиональной деятельности специалиста, в связи с этим значительно возрастает роль дисциплины "Иностранный язык" на неязыковых факультетах вузов» [6, с. 3].

Цель данной статьи - показать важность изучения словообразования при обучении английскому языку студентов авиационного профиля.

Для реализации этой цели предполагается решить следующие задачи: на примере авиационной лексики английского языка:

- 1) рассмотреть несколько моделей сложных и сложнопроизводных прилагательных и существительных;
- 2) показать целесообразность изучения сложных и сложнопроизводных слов, а также словообразовательных аффиксов при обучении английскому языку студентов авиационных специальностей;
- 3) подчеркнуть, что упражнения на словообразование усиливают мотивацию студентов к углублённому изучению авиационной лексики английского языка и являются эффективным средством для активизации мыслительной деятельности.

Актуальность статьи обусловлена потребностью изучения авиационного английского языка в связи с перспективным развитием мировой авиапромышленности, с применением новых технологий в авиационной отрасли и со стремлением разных стран к плодотворному сотрудничеству в сфере авиации. Новизна данной статьи состоит в том, что обучение профессионально ориентированному английскому языку студентов авиационного профиля впервые рассматривается в словообразовательном аспекте.

Изложение основного материала статьи. При изучении авиационного английского языка особое внимание следует уделять словообразованию. «Как языковое явление словообразование - это система средств, единиц и связей, используемых для создания слов. Как лингвистическая дисциплина словообразование - это область моделирования особых единиц языка - производных» [5, с. 137]. Знание средств и способов словообразования, используемых в авиационном английском языке, способствует формированию навыков правильного перевода незнакомых специализированных слов, увеличению словарного запаса по теме «Авиация» и повышению эффективности обучения авиационной лексике английского языка.

Овладение практическими навыками словообразовательного анализа даёт студентам возможность понять особенности образования слов, относящихся к разным частям речи. Словообразовательный анализ позволяет увидеть как появляются в языке производные слова. Обучение словообразовательному анализу на примере авиационной лексики английского языка будет мотивировать студентов к углублённому изучению данной лексики.

Известно, что «к основным этапам работы над лексикой относятся: ознакомление с новым материалом (включая семантизацию), первичное закрепление, развитие навыков и умений использования лексики в разных формах устного и письменного общения» [3, с. 296]. При обучении лексике авиационного английского языка на любом этапе целесообразно изучение словообразования. На занятиях следует познакомить студентов с основными средствами и способами словообразования в авиационном английском языке. Важно формировать навыки и умения, позволяющие правильно понимать значения производных и сложных слов, построенных по известным словообразовательным моделям, развивать и совершенствовать навыки активного употребления этих слов в речи. Ознакомление с принципами словообразования поможет студентам догадаться о значении новых слов по знакомым элементам, установить, как образовано слово в авиационном английском языке.

Продуктивным способом словообразования в авиационном английском языке является словосложение. «Сложные слова отображают общие тенденции развития языка и его словарного состава, гибкость и динамичность лексической системы, стремление к выразительности и экономии языковых средств» [8, с. 395]. Разнообразны модели, по которым образуются сложные слова. В данной статье рассмотрим в качестве примеров модели сложных прилагательных: **adj+n**, **n+pp II** и модели сложнопроизводных прилагательных: **adj+n+ed**, **num+v+er**.

Модели сложных прилагательных:

adj+n

long-range - дальнемагистральный; дальнего действия; большой дальности; *long-endurance* - с большой продолжительностью полёта; *high-wing* - с высокорасположенным крылом (о воздушном судне); *twin-engine* - двухдвигательный; двухмоторный; с двумя двигателями [7].

n+pp II

propeller-driven - приводимый в движение воздушным винтом; винтовой; *engine-mounted* - установленный на двигателе; *fuselage-mounted* - установленный в фюзеляже; установленный на фюзеляже; *fan-powered* - с турбореактивным двухконтурным двигателем; *hydrogen-powered* - на водородном топливе [7].

Модели сложнопроизводных прилагательных:

adj+n+ed

wide-bodied - широкофюзеляжный; *narrow-bodied* - узкофюзеляжный [7].

num+v+er

three-seater - трёхместный [7].

Рассмотрим также модели сложных существительных: **n+n**, **adj+n** и модели сложнопроизводных существительных: **num+v+er**, **adj+v+er**.

Модели сложных существительных:

n+n

pilot-navigator - лётчик-штурман; *rotorcraft* - летательный аппарат с несущим винтом; *motor-glider* - моторпланёр [7]; *flightpath* - траектория полёта [1].

adj+n

jet-fighter - реактивный истребитель; *red-eye* - ав., проф. ночной полёт; *green-house* - ав., жарг. фонарь кабины; *dual-fuel* - жидкостный ракетный двигатель на двух видах горючего; двухкомпонентное топливо [7].

Модели сложнопроизводных существительных:

num+v+er

four-seater - четырёхместный летательный аппарат [7].

adj+v+er

single-seater - одноместный летательный аппарат [7].

Кроме словосложения в авиационном английском языке широко представлена аффиксация - создание новых слов путём присоединения к основе словообразовательных аффиксов. «Под общим названием - "словообразовательные аффиксы" - объединяются стоящие после корня суффиксы и предшествующие корню префиксы» [2, с. 121].

Рассмотрим 1) суффиксы существительных: **-ing**, **-er**, **-or**, **-ability**, **-ity**, **-cy**, **-tion**, **-ment**, **-ance**, **-age** и 2) суффиксы прилагательных: **-able**, **-ive**, **-al**, **-ic**, используемые в авиационном английском языке.

1) Суффиксы существительных:

Суффикс **-ing** образует существительные, обозначающие действие, процесс:

launching - старт, пуск [4]; *piloting* - пилотаж; вождение; контактное пилотирование (по наземным ориентирам); *boarding* - посадка пассажиров на борт (воздушного судна); погрузка (на борт летательного аппарата); *parachuting* - прыжки с парашютом; *ranging* - определение дальности (напр. полёта); *maneuvering* - выполнение манёвров; выполнение фигур пилотажа; маневрирование; *climbing* - набор высоты; *flying* - выполнение полётов; полёт(ы); *feathering* - флюгирование (винта) [7].

Суффикс **-er** образует существительные, обозначающие человека-деятеля или устройство, выполняющее какое-либо действие:

a glider - планёр, *a flier* - лётчик; пилот; участник полёта; *a refueler* - топливозаправщик; система заправки топливом [7]; *a lifter* - подъёмник; военно-транспортный летательный аппарат; *a leader* - командир, командир подразделения летательных аппаратов; ведущий (лётчик, летательный аппарат); *a controller* - управляющее устройство, контролёр, регулятор; пульт управления; оператор, диспетчер [4].

С помощью суффикса **-or** образуются существительные, обозначающие

а) профессию: *an aviator* - лётчик [7];

б) прибор, устройство: *a regulator* - регулятор; *a locator* - радиолокатор; приводная радиолокационная станция; *a propulsor* - реактивный двигатель; движитель [7].

Разные суффиксы используются для образования абстрактных существительных. Например:

- ability

maneuverability - манёвренность; *reliability* - надёжность; *profitability* - рентабельность, эффективность маршрута (в экономическом отношении) [7]; *adaptability* - адаптируемость; приспособляемость, способность к адаптации [4].

- ity

intensity - интенсивность; *security* - авиационная безопасность [7]; *activity* - деятельность, активность, работа, действия; интенсивность [4].

- cy

accuracy - точность; *frequency* - частота [7].

Рассмотрим суффиксы, широко представленные в авиационном английском языке:

- tion

activation - активизация; приведение в действие; включение; запуск; введение в строй; *configuration* - конфигурация; схема; компоновка; форма; положение; расположение; структура; *location* - размещение; расположение; местоположение; обнаружение; *adaptation* - адаптация; приспособление; автоматическая настройка; *construction* - сооружение; конструкция; конструирование; строительство [4]; *assumption* - приём радиосигналов; *formation* - строй самолётов в воздухе; *navigation* - навигация; самолётовождение; *production* - производство воздушных судов; создание [7].

- ment

compartment - салон; *measurement* - измерение; *development* - разработка; *agreement* - соглашение; договор [7]; *arrangement* - размещение; расположение; компоновка; аэродинамическая схема; приспособление; устройство [4].

- ance

performance - лётные качества; лётно-технические характеристики; лётные данные; *endurance* - продолжительность полёта; *guidance* - управление (полётом); *assurance* - гарантия; обеспечение гарантии [7].

- age

stowage - укладка (багажа, груза); место хранения (на борту); *mileage* - расстояние в милях; *pilotage* - пилотаж; визуальная навигация; контактное пилотирование (по наземным ориентирам); самолётовождение [7]; *vintage* - модель, тип [4].

2) Суффиксы прилагательных:

- able

stable - устойчивый (напр. о воздушном судне в полёте); *flyable* - готовый к выполнению полётов; пригодный к полётам; *modifiable* - модифицируемый; *reliable* - надёжный; *controllable* - управляемый; регулируемый; *navigable* - годный для полётов; управляемый (об аэростате); лётный; доступный для полётов; открытый для полётов; *predictable* - предсказуемый; ожидаемый; прогнозируемый; *acceptable* - приемлемый; подходящий; допустимый; *adjustable* - регулируемый; *supportable* - пригодный к эксплуатации [7].

- ive

defensive - оборонительный; *effective* - эффективный; *prospective* - перспективный; *collaborative* - совместный (проект, программа); созданный совместно (об изделии) [7].

- al

experimental - экспериментальный; *local* - местный; региональный; *national* - государственный; национальный; *global* - всемирный; глобальный; *original* - первоначальный; исходный [7].

- ic

dynamic - динамический; *basic* - основной; *strategic* - стратегический; *automatic* - автоматический [7].

Целесообразно, изучая суффиксацию, обращать внимание на многозначность суффиксов. Например, с помощью суффикса **-er** в пределах одной и той же модели образуются слова, отличающиеся по словообразовательному значению. Суффикс **-er** используется для образования существительных, обозначающих:

а) профессию: *a designer* - проектировщик; разработчик; авиаконструктор [7];

б) род занятий: *a jumper* - парашютист [4];

в) наименования приборов, устройств: *a thruster* - двигатель реактивной системы управления; двигатель управления [7]; *an amplifier* - усилитель [4].

Следует также обращать внимание на

1) омонимичные суффиксы, например, суффикс **-ant** может употребляться как в существительных, так и в прилагательных: *an assistant* - помощник (существительное), *distant* - дальний (прилагательное) [7]; суффикс **-ly** встречается и в наречиях и в прилагательных: *quickly* - быстро (наречие), *friendly* - дружелюбный (прилагательное) [7];

2) синонимичные суффиксы, например, суффиксы **-ist** и **-er** обозначают профессию, род занятий: *a parachutist* - парашютист [4]; *a flier* - лётчик; пилот [7].

Рассмотрим несколько префиксов, используемых в авиационном английском языке: **hyper-**, **super-**, **ultra-**, **inter-**, **multi-**.

hyper- (гипер-, ультра-, сверх-): *hypersonic* - гиперзвуковой [1].

super- (сверх-, ультра-): *supersonic* - сверхзвуковой; *ultrasonic* - ультразвуковой [7].

ultra- (сверх-): *ultralight* - сверхлёгкий [7].

inter- (между-, меж-): *international* - международный; *intercontinental* - межконтинентальный [7].

multi- (много-): *multifunction* - многофункциональный; *multiposition* - многопозиционный [1].

Изучая тему «Словообразование», важно усилить практическую направленность обучения и развивать у студентов основные словообразовательные умения и навыки, включающие способность понимать структуру и процесс создания производных слов, уточнять лексические значения суффиксов и префиксов, определять способы и средства словообразования и обосновывать свои выводы. Следует формировать умение правильно использовать производные слова в разных ситуациях речевого общения. Такой подход к изучению словообразования позволяет формировать у студентов основные компетенции: коммуникативную, лингвистическую и когнитивную.

Для успешного закрепления знаний по словообразованию важно разрабатывать различные виды упражнений, учитывая специфические трудности в употреблении слов со словообразовательными элементами, дидактический принцип от простого к сложному и необходимость применения упражнений, требующих активности и самостоятельности.

Упражнения на словообразование являются эффективным способом, усиливающим мотивацию студентов к углублённому изучению авиационной лексики английского языка. Упражнения на словообразование можно рассматривать как эффективное средство для активизации мыслительной деятельности студентов. Для выполнения упражнений требуются интеллектуальные умения, например, наблюдение, сравнение, распределение слов по группам, анализ и обобщение. Упражнения на словообразование обеспечивают динамичность и продуктивность мышления в процессе умственной деятельности и становятся средством интеллектуального развития.

Приведём примеры упражнений.

I. Упражнения с использованием метода конструирования.

1) Образуйте от следующих слов:

а) глаголы: *usage, indication; movable; stabilizer; simulation; carrier; organization;*

б) существительные: *perform; construct; penetrate; realize; equip; flexible; significant.*

2) Образуйте производные от следующих слов: *to fly; to navigate; to adjust; to maneuver.*

II. Упражнения, усиливающие интерес студентов к процессу словообразования.

1) Определите по суффиксам и префиксам, к какой части речи относятся слова: *flexibility; active; multinational; achievement; considerable; sensor; equipment; available; superplastic; functional; production; magnetic; professional.*

2) Найдите слова, относящиеся к одной словообразовательной модели: *visibility; flying; airspeed; capability; airstream; personal; maneuvering; structural.*

3) Выделите суффиксы и префиксы и определите их значение в следующих словах: *starter; multipurpose; detector; multiion.*

III. Упражнения для развития словообразовательной догадки.

1) Определите значение нового слова, образованного от известной основы с помощью знакомых словообразовательных элементов: *additional; multiobjective; stability; acceptance; adaptability.*

2) Определите значение незнакомого сложного слова, если известны компоненты данного слова: *cargo-passenger; all-purpose; mail-carrying; solar-powered; flightcrew; fuselage-mounted; long-range; first-class; position-finding; airstream.*

Упражнения на словообразование входят в общую систему упражнений, предназначенных для развития умений и навыков использования лексического материала в говорении, чтении и письме. В упражнениях предусматриваются действия, активизирующие мыслительную деятельность студентов, развивающие творческие способности и позволяющие использовать новый материал во всех формах речевого общения. Выполнение упражнений будет способствовать закреплению знаний, полученных при изучении теории словообразования, и созданию оптимальной лингвистической основы для дальнейшей учебно-познавательной деятельности.

Выводы. В данной статье словообразование впервые рассматривается как важный аспект в обучении английскому языку студентов авиационного профиля. Материал, представленный в данной статье, можно применять в спецкурсах по лексикологии, на занятиях по английскому языку в вузах. Целесообразно изучение словосложения и аффиксации при обучении английскому языку студентов авиационных специальностей. Изучение сложных и сложноположенных слов, используемых в авиационном английском языке, знание основных словообразовательных моделей и семантики суффиксов и префиксов будет способствовать формированию навыков правильного употребления новых слов в профессиональной речи и созданию благоприятных условий для развития творческого потенциала студентов. Овладение способами и средствами словообразования авиационного английского языка позволит студентам значительно расширить словарный запас по теме «Авиация». Словообразование играет важную роль при обучении английскому языку студентов авиационных специальностей. Изучение словообразования позволяет широко применять новые слова в профессиональной речи, а также правильно переводить специализированную научно-техническую литературу. Знание словообразовательной системы авиационного английского языка создаёт основу для формирования профессиональной иноязычной компетенции и мотивирует студентов к профессионально ориентированному изучению английского языка.

Литература:

1. Англо-русский авиационный словарь «Вокабула» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.voakabu.ru/> /словари/англо-русский-авиационный словарь/ (дата обращения: 26.01.2020)

2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. М.: ФЛИНТА; Наука, 2012. 376 с.

3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.

4. Девнина Е.Н. Большой англо-русский и русско-английский авиационный словарь. Свыше 100 000 терминов, сочетаний, эквивалентов и значений. С транскрипцией / Под ред. акад. И.И. Павловца. М.: Живой язык, 2011. 512 с.

5. Иванова Е.В. Лексикология и фразеология современного английского языка (Lexicology and Phraseology of Modern English): учеб. пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования. СПб. – М.: Филологический факультет СПбГУ; Академия, 2011. 352 с.

6. Иванова О.Ю. Модель профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе: Учебное пособие / Под ред. П.И. Образцова. Орёл: ОГУ, 2007. 160 с.

7. Мультитран: англо-русский и русско-английский словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://www.multitrans.ru/> (дата обращения: 26.01.2020)

8. Столбовская М.А. Структурно-семантическая классификация сложных существительных авиационного английского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 4(82). Ч. 2. С. 395-399.

УДК 378

профессор кафедры искусствоведения и изобразительных искусств Струнников Сергей Александрович

Тюменский государственный институт культуры (г. Тюмень)

ЖИВОПИСНАЯ КОМПОЗИЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВУЗА

Аннотация. В статье автор рассматривает проблему качественной подготовки студентов художественного вуза средствами анализа живописной композиции. По мнению автора, важным средством в успешности процесса формирования профессионализма студентов выступает методика использования анализа живописной композиции, упражнения. Автор выводит основные положения применения композиционного анализа живописного произведения у студентов, с помощью которых формируется ряд специфических профессиональных умений.

Ключевые слова: живописная композиция, композиционный анализ живописного произведения, упражнения, художественный образ.

Annotation. In this article, the author considers the problem of high-quality training of art University students by means of analysis of the painting composition. According to the author, an important tool in the success of the process of forming the professionalism of students is the method of using the analysis of the picturesque composition, exercises. The author deduces the main provisions of the use of compositional analysis of a painting for students, with the help of which a number of specific professional skills are formed.

Keywords: pictorial composition, compositional analysis of a pictorial work, exercises, artistic image.

Введение. Современной проблемой формирования профессионализма студентов художественного вуза является неумение интегрировать знания, умения и навыки в решении творческих задач, отражающихся на качественном уровне профессиональной компетенции обучаемых. В этой связи становится необходимым переосмысление методики преподавания изобразительного искусства в сфере современного художественного образования в вузе.

Одним из важнейших факторов творческого становления художника любого направления является профессиональная грамотность в передаче предметов окружающего мира, умении создавать художественный образ, гармонию цветовых соотношений в каком бы жанре он не работал.

Известно, что основой любого произведения искусств является композиция, а переводчиком эмоций из сферы чувств в сферу искусства – цвет. Поэтому объектом нашего исследования в статье становится живописная композиция, которая становится базовым учебным предметом в системе становления будущего профессионала - специалиста.

Изложение основного материала статьи. Композиция присуща всем формам искусства. Композиционные принципы и законы есть в архитектурных зданиях, в живописных произведениях, в танце, в сказаниях и былинах. Человеку, знающему композиционные законы и принципы, открывается путь к пониманию и анализу произведений различных видов и жанров искусства. Это имеет немаловажный смысл в формировании профессионализма студентов и их самостоятельной подготовки в решении собственных творческих задач.

Понятие «композиция в изобразительном искусстве» представляет объединение отдельных элементов произведения в единое художественное целое, организующий компонент художественной формы, придающий произведению единство и цельность, соподчиняющий его элементы друг другу и всему замыслу художника [1].

Выполнение композиции - очень творческий и увлекательный процесс, который требует применения всех накопленных знаний и навыков, а также формирует у студентов воображение, фантазию и активизирует мыслительную деятельность.

Композиция в изобразительном искусстве нужна для передачи основной идеи, замысла произведения. Главное в композиции - создание художественного образа. Картины, написанные в разные эпохи, в разных стилях, влияют на наше воображение и запоминаются на долгое время в значительной степени благодаря ясной и убедительной композиции.

Поиск оригинальных композиционных решений, использование средств художественной выразительности, наиболее подходящих для реализации намерения художника, являются основой выразительности композиции.

Изучение возможностей композиции не содержит каких-либо готовых решений, а только помогает студентам более грамотно пользоваться в самостоятельной работе средствами изобразительного искусства. Дальнейший ход подготовки должен пойти по линии углубления и расширения знаний по основам композиции в процессе выполнения упражнений и практических работ.

А. Дюу справедливо считал, что «изучение возможностей композиции составляет художественное воспитание целого народа, потому что каждый человек может выучиться сочинять рисунки, т.е. в каждом может быть развито чувство прекрасного и умение выразить его простыми способами» [2].

Становится очевидным, что обучение композиции раскрывается через анализ понимание идеи произведения, систему упражнений и заданий, целью которых является изучение теоретических вопросов и приобретение практических навыков по композиции.

Разработкой теоретических и практических основ педагогического эксперимента занимались современные специалисты в области художественной педагогики, которые сделали значительный теоретический и практический вклад в развитие теории, методики обучения и воспитания учащихся в области композиции: В.С. Кузина, Е.В. Шорохова, М.И. Сухарева, О.Л. Голубевой и другие.

Значительными являются результаты исследований, посвященные искусству живописи, представленные в трудах П.П. Чистякова, Д.Н. Кардовского, К.Ф. Юона, В.В. Кандинского, В.А. Фаворского и других.

В.А. Фаворский настаивал на том, что в процессе формирования профессионализма будущих специалистов необходимо знакомить с возможностями композиции, с ее законами, именно с ее помощью, достигается цельность.

Обращаясь к трудам В.А. Фаворского, отмечаем, что художник определяет композицию как стремление автора к передаче цельности в изображении своего восприятия, видения: «Стремясь к цельности изображения, я могу стремиться либо к двигательной, либо к зрительной цельности... Двигательную форму цельности мы можем назвать конструктивной формой, форму же зрительную собственно композиционной формой... Крайней формой двигательной цельности будет кино или фотомонтаж... Крайней формой композиционного решения будет станковая картина, в которой проблема конца покрывается проблемой центра, где мы время как бы завязываем узлом и где оно оценивается нами как прошлое и настоящее, прошлое, стоящее за спиной и окружающее нас, и настоящее - центр композиции, все объединяющий, в который мы углубляемся» [3, с. 40].

На примере В.А. Фаворского, можно говорить о разнообразии возможностей живописной композиции: «за счет формы пятен мы можем достигнуть тяжелого черного, лежащего выпуклым пятном на белом, черного уплощенного, характеризующего плоскость, черного, дающего глубину, и черного воздушного» [4, с. 29].

Тем не менее, с помощью одних и тех же изобразительных средств художники передают свое особенное восприятие мира, передача которого зависит от того, как используется те или иные приемы композиции, живописи, соотношения света и цвета и многое другое.

Так, ярким примером сочетания различных средств выразительности в композиции, в том числе и живописи, является В.В. Кандинский [4]. Он рассматривал композицию в сочетании с художественной идеей. Живописным работам В.В. Кандинского характерны: впечатляюще большой формат, планирование композиции, игра и связь выразительных средств.

Отсюда можно сделать вывод, что освоив основные возможности композиции в процессе становления профессионализма, выведенные из истории искусства и практики современных художников, студенты будут увереннее подходить к решению собственных творческих задач.

Изучение возможностей живописной композиции не предполагает готовых решений, а лишь помогает студентам более грамотно пользоваться в самостоятельной работе средствами изобразительного искусства.

Однако, стоит заметить, что в отечественной методической литературе недостаточно публикаций в области методики обучения живописной композиции.

Следовательно, существует необходимость в обобщении имеющегося опыта с целью определения методики обучения основам живописной композиции. Основной проблемой при изучении данной области становится, то обстоятельство, что цвет, как чувственный, эмоциональный инструмент во многом дезориентирует способность студентов в построении гармоничной композиции.

В этой связи основу методики обучения основам живописной композиции будет составлять метод композиционного анализа живописного произведения, или изображаемого объекта.

Так, известный теоретик композиции в искусстве О.Л. Голубева пишет, что рассмотрение основ композиции немыслимо «без конкретных примеров и анализа классических произведений искусства» [5].

Следовательно, методика использования композиционного анализа в ходе изучения живописной композиции будет использоваться в процессе обучения, и каждый раз будет решать определенную задачу.

Так, на начальном этапе создания живописной композиции данный метод композиционного анализа живописного произведения позволяет предупредить возможные ошибки студентов, актуализирует внимание на достижение определенной цели (построение живописной композиции на соотношении черного и белого пятна).

Примером, может послужить работы живописца Дмитрия Иконникова «Натюрморт на окне», где показана несложная композиция трех кактусов и вазы с розой, на фоне светлого силуэтного пятна города. В работе присутствует равновесие темного и светлого, мягкое касание предметов натюрморта со средой. Монохромность работы не отвлекает от основной идеи композиции, предметы лаконично решены серебристыми, темными оттенками серого цвета (см. рис. 1).



Рисунок 1

Включение в работу в качестве примеров композиционного анализа живописных полотен русской и зарубежной школы живописи, предлагал Ю.С. Сомов, подчеркивая необходимость изучения богатейшего опыта искусства [6].

Важным моментом методики обучения живописной композиции будут являться упражнения, которые помогут понять теоретический материал (аппликационные задания, в которых студенты должны отразить равновесие светлого и темного и т.п.).

На следующем этапе создания живописной композиции студенты изучают живописные полотна художников, в которых решаются сложные задачи объединения цвета и законов композиции, тепло-холодности.

Анализируя живописное произведение на данном этапе студент определяет с помощью каких живописных приемов использования цвета художник решает задачи композиционной организации полотна.

Так, например, живописная работа Дмитрия Иконникова «Натюрморт с котами» решает ряд композиционных задач: равновесие темного и светлого, холодного и теплого. Художник гармонично использует законы композиции и цветовые сочетания (см. рис. 2).



Рисунок 2

Таким образом, в процессе изучения основ живописной композиции необходимо опираться на следующие ключевые положения:

- в ходе композиционного анализа живописного произведения необходимо четко ставить цель аналитической деятельности, при этом фиксировать основные теоретические понятия и законы;
- примеры живописной композиции могут сопровождаться заданиями и упражнениями с целью закрепления полученного эмоционального опыта на практике, действуя по аналогии;
- важным моментом методики использования анализа живописного произведения является словесный поэтапный анализ примеров композиционной организации произведения и колористический анализ, которые можно сопровождать выполнением композиционных схем, анализируемых произведений.

В процессе применения композиционного анализа живописного произведения у студентов формируется ряд специфических профессиональных умений, которые можно обозначить как - умение выявлять композиционные приемы в решении творческих задач, в ходе создания художественного образа; выявлять основные свойства и качества анализируемой живописной композиции с целью общей оценки объединения цвета и законов композиции, тепло-холодности; анализировать живописные композиции с целью выявления возможности средствами композиции осуществлять связь формы, цвета и содержания, определять возможности живописных приемов в передаче композиционной идеи; составлять композиционные схемы, колористические выкрасы для выявления общей идеи композиционного строя в произведении; продумывать этапность выполнения живописной композиции, поисков и решений творческих задач; находить свои ошибки и умение устранять их; отслеживать удачные находки, развивая их и доводить до совершенства.

Выводы. Таким образом, качественный уровень профессиональной подготовки студентов художественного вуза возможен при переосмыслении методики преподавания изобразительного искусства в сфере современного художественного образования; поэтапного, систематического использования композиционного анализа в ходе изучения живописных произведений художников, сопровождающихся выполнением практических упражнений. Данное умение в области работы над живописной композицией будет способствовать повышению профессионализма будущих художников-живописцев.

Литература:

1. Черников Я. Организация композиции. Основы композиции. Учебное пособие. Голубева Ольга Леонидовна <https://info.wikireading.ru/23196> (дата обращения 2.02.2020)
2. Композиция. История развития композиции: [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.coposic.ru>
3. Волков Н.Н. Композиция в живописи / Н.Н. Волков – М.: Книга по Требованию, 2012. – 408 с.
4. Фаворский В.А. Об искусстве, о книге, о гравюре / В.А. Фаворский; [Сост. и вступ. ст., с. 5-24 Е.С. Левитина]. - М.: Книга, 1986. – 238 с.
5. Кандинский Василий. Точка и линия на плоскости. О духовном в искусстве - М.: АСТ, 2018. - 352 с.
6. Основы композиции. Учебное пособие Голубева Ольга Леонидовна М.: 2004. — 120 с.
7. Сомов Ю.С. Композиция в технике. М.: Машиностроение, 1987. 288 с.

УДК: 378

кандидат педагогических наук, доцент Субботина Инна Витальевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТА-МУЗЫКАНТА В ВУЗЕ

Аннотация. Статья содержит анализ проблемы компетентности как условия личностно-профессионального саморазвития студента-музыканта в вузе. Рассмотрены понятия «компетенция», «компетентность», условия и компоненты, составляющие компетентность будущего специалиста в области музыкально-педагогического образования. Выделены и рассмотрены ряд важных человеческих качеств как инициативность, целеустремленность, критичность мышления, эмоциональность и воля. Раскрыты специфические показатели, характеризующие индивидуальную компетентность специалиста в области образования и разработаны алгоритмы индивидуальных программ личностно-профессионального саморазвития студента-музыканта.

Ключевые слова: компетентность, саморазвитие, профессионализм, личностные качества, студент-музыкант, индивидуальные программы, образовательная среда вуза.

Annotation. The article contains an analysis of the problem of competence as a condition for the personal and professional self-development of a musician student at a university. The concepts of “competency”, “competence”, the conditions and components that make up the competence of a future specialist in the field of musical and pedagogical education are examined. A number of important human qualities were highlighted and considered as initiative, determination, critical thinking, emotionality and will. Specific indicators are disclosed that characterize the individual competence of a specialist in the field of education and algorithms for individual programs of personal and professional self-development of a student musician are developed.

Keywords: competence, self-development, professionalism, personal qualities, student-musician, individual programs, educational environment of the university.

Введение. Для достижения профессиональной компетентности специалиста в области образования (науки или искусства), прежде всего, необходимо саморазвитие его личностно-профессиональных качеств. Подготовка студента вуза к практической деятельности всегда являлась актуальной проблемой, она связана с готовностью выпускника к самостоятельному совершенствованию своих профессиональных способностей. От степени его мотивированности к личностно-профессиональному саморазвитию зависит уровень развития его профессиональной компетентности. В словаре русского языка и в психологической литературе при рассмотрении процесса формирования профессионализма используются такие понятия как «компетенция» и «компетентность». Компетенция – это круг вопросов, в которых следует быть хорошо осведомленным, а компетентность – это та совокупность качеств, которыми необходимо владеть [5].

Изложение основного материала статьи. Психолог Э.Ф. Зеер выделяет несколько конструктов содержания образования: базовые компетентности, ключевые компетентности, а также учебно-познавательные и метапрофессиональные качества. Рассматривая взаимосвязь ведущих конструктов компетентностного подхода, ученого интересует мотивационная и эмоционально-волевая сфера как своеобразное место их пересечения [1]. С нашей точки зрения, мотивационная и эмоционально-волевая сферы – это системообразующие элементы формирования компетентности с позиции личностно-профессионального саморазвития субъекта деятельности. Кроме того, доминирующим качеством, как в формировании компетентности, так и в личностно-профессиональном саморазвитии студента (будущего учителя музыки) является педагогическая рефлексия.

Совокупность различных компетенций зависит от характера профессиональной деятельности, организации образовательного процесса и индивидуально-личностных особенностей будущего специалиста. Рефлексивная компетентность, по мнению В.А. Метасевой, является одной из ведущих в структуре профессиональной компетентности, особенно в педагогической практике и раскрывается через способности и умения [4].

Далее необходимо отметить, что компетентность специалиста определяется совокупностью профессиональных и личностных качеств, что непосредственно связано с его индивидуальностью. Студент-музыкант усваивает необходимые знания, умения и навыки, прежде всего, в личном контакте. Следовательно, качественно овладеть профессией он может только на индивидуально-творческом уровне. Индивидуально-творческий подход к личностно-профессиональному саморазвитию будущего специалиста – это некая-то раз и навсегда сформированная система, а относительно устойчивая, но адекватно развивающаяся система, как развивающийся сам человек.

Профессиональная компетентность специалиста музыкально-педагогической направленности представляет собой личностное качество, обусловленное интегративной способностью в осуществлении данной деятельности. В условиях специфики музыкально-педагогической деятельности, связанной с художественным и педагогическим творчеством, требуется готовность студентов к успешному владению профессиональными умениями и навыками.

Говоря о компетентности как условии личностно-профессионального саморазвития будущего специалиста, необходимо выделить ряд важных общественно значимых качеств индивида таких, как инициативность, целеустремленность, критичность мышления, эмоциональность и воля. На наш взгляд, компонентами, составляющими компетентность специалиста, являются:

- инициатива как внутренняя мотивация к освоению профессиональных знаний, умений и навыков;
- ценностный компонент как склонность анализировать, умение отбирать нужную информацию и способность предпринимать нечто новое, творчески подходить к решению проблемы и конечному результату;
- профессионально-личностный компонент как наличие значимых личностных качеств: готовности и способности к самостоятельному обучению, музыкальности, рефлексии, музыкального мышления, наличие исполнительских способностей, интерпретации композиторского замысла;

- эмоционально-волевой компонент – это эмпатия, артистизм, аффективность, настойчивость, целеустремленность, активность, способность к разрешению конфликтов [2].

Все эти компоненты взаимосвязаны между собой, а из их общего числа, по мнению Дж. Равена, мы можем выбрать те специфические показатели, характеризующие индивидуальную схему компетентности человека, позволяющую достичь ему лично значимых целей [7].

Педагогический потенциал вузовской среды создает предпосылки для профессионального роста будущего учителя музыки, закладывает представление о профессиональном эталоне, образе учителя, на основе которого формируется профессиональное отношение к действительности, педагогическая рефлексия, эмпатия, возникает потребность в самовыражении себя в будущей профессии.

В процессе саморазвития студента-музыканта мы всегда исходим из индивидуальности (т.е. глубины психических особенностей и высоты личностных наклонностей), опираясь на его уровень профессиональных способностей и возможностей. И перед нами, как педагогами-методистами вуза, всегда встает вопрос разработки алгоритмов индивидуальных программ личностно-профессионального саморазвития студента-музыканта.

Многолетний педагогический опыт работы со студентами в рамках их практической деятельности позволяет констатировать, что в процессе практики «они сталкиваются с проблемой взаимодействия своих профессиональных знаний, умений и личностных качеств в осуществлении учебного процесса с детьми на уроке музыки» [3, с. 34]. Для решения этой проблемы определяющую роль играет умение педагога эмоционально погружаться в педагогические ситуации, умение вызвать детей на художественное общение с музыкой, проявляя при этом волю и целеустремленность в реализации поставленных задач. Следовательно, необходим синтез специальных, общепедагогических способностей, и личностных качеств, который способствует решению данной проблемы.

При разработке индивидуально-образовательных программ личностно-профессионального саморазвития студента-музыканта, мы использовали технологию самопроектирования М.М. Поташника [6], которая содержит следующие действия:

- самодиагностика, как проблемный анализ собственной деятельности и личности, которая включает характеристику ценностно-смысловых образований, уровень интеллектуального, мотивационного, эмоционального, волевого, предметно-практического развития личности (опросники, карты самооценки, рефлексию);

- формирование общей компетенции «Я в будущем», представления студентов об особенностях их характера, потребностях, мотивах, способностях; профессионального самоопределения и побуждения к самопознанию, самоопределению, саморазвитию;

- выбор стратегии саморазвития, основных направлений и этапов работы над собой («Я-концепция» как смыслообразующая модель самого себя);

- конкретизация ожидаемых результатов, составление плана действий по саморазвитию (осознание целей, задач и возможностей своего саморазвития; участие в самостоятельной и творческой деятельности) [3].

Для этого нам необходимо найти компетентностные образовательные механизмы, влияющие на мотивацию к профессиональной деятельности учителя музыки. Во многом этому способствует педагогическая практика студентов, которая «позволяет справиться с множеством проблем профессионально-педагогической подготовки выпускников и реализует задачи, связанные с формированием профессионально-педагогической компетентности» [3, с. 34]. Практические навыки необходимы будущему учителю музыки в силу специфики самой музыки, т. к. она требует музыкально-исполнительских умений, способностей при передаче художественного образа изучаемых произведений. Умение самостоятельно интерпретировать композиторский замысел, художественный образ, способствует развитию творческих, профессиональных качеств учителя.

В педагогической науке понятие «профессиональная компетентность» включает в себя: совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинацию личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств. В структуре профессиональной компетентности учителя музыки необходимо выделить следующие компоненты – это знания, практические навыки, общение, творчество и способность к самосовершенствованию. Профессиональные знания являются основой любой профессии, они предполагают высокий уровень компетентности не только в предмете, но и в области методологических знаний.

Методологическая подготовка студента в вузе должна быть нацелена на создание условий для формирования потребности в методологических знаниях и ценностно-смыслового отношения к ним. Ценностно-смысловой компонент уровня методологической подготовки студента способствует преодолению экзистенциального вакуума (В. Франкл), помогает увидеть личностный смысл в окружающем образовательном пространстве среди ее ценностей и придает образованию ценностно-смысловую направленность [11]. Только через овладение смыслом как отмечает В.В. Сериков приходит понимание ценности знаний и ее роли в жизни человека [8]. Следовательно, ценностно-смысловой компонент методологической подготовки тесно связан с личностным опытом, который имеет эмоционально-чувственную форму и компетенции его сформированности:

- избирательность в способе выбора ценностей, линии поведения, выбора позиции в определенной жизненной ситуации;

- способность к адекватной самооценке, самоанализу собственного жизненного опыта;

- потребность в поиске смысла профессионального образования;

- способность к волевому самоконтролю за собственным поведением;

- потребность во внутренней свободе, самостоятельности, независимости от внешних обстоятельств и стремления в реализации себя [9].

Исходя из вышесказанного следует отметить, что в образовательном процессе студенты включаются в ценностно-значимую деятельность информационную, коммуникативную, а в процессе формирования личностного опыта запускаются механизмы личностно-профессионального саморазвития и дальнейшего применения их в практической деятельности.

Педагогический процесс сложен и динамичен, он характеризуется совместной деятельностью, активизируя индивидуальность учителя и ученика на уроке, что способствует возникновению

интеллектуально-эмоционального напряжения как условия для оптимального функционирования субъект-субъектных отношений. А профессиональная компетентность раскрывает специфику педагогической деятельности, обусловленную социально-психологическими качествами, которые способствуют межличностному и ролевому взаимодействию учителя с учениками. Именно они являются важнейшим признаком профессионализма учителя, и, в первую очередь, к ним мы относим рефлексивность, гибкость, общительность, эмпатичность, способность к сотрудничеству, эмоциональную привлекательность.

Для осознания студентами механизмов формирования своей профессиональной компетентности необходимы соответствующие условия и организация образовательно-развивающей среды, которая бы обеспечила переконструирование внутренней деятельности, формирование соответствующей мотивации. Следовательно, необходимы подготовленные нами методические рекомендации при совместной разработке индивидуальных программ в помощь студентам для их практической деятельности в общеобразовательной школе:

- моделирование определенного эмоционального состояния исходя из актуализации собственного опыта (метод интонационного вживания в музыку);

- моделирование слушательской художественно-творческой деятельности учащихся на уроке музыки (выстраивание диалога, разработка проблемно-поисковых вопросов, актуализирующих их музыкальный опыт);

- моделирование исполнительской художественно-творческой деятельности учащихся на уроке музыки (обучающие, развивающие и воспитательные задачи, инновационные методы: например, сочинение сочиненного – текста на мелодию или мелодии на текст; пластического интонирования, изобразительной интерпретации песни и др.).

Выводы. Таким образом, чтобы повысить уровень компетентности личностно-профессионального саморазвития студента-музыканта в образовательном пространстве вуза, как показывает наша практика, необходимо соблюдение следующих условий:

- осознание личностно значимых целей и задач своего саморазвития (организация процесса самопознания, выявления своих типологических особенностей с дальнейшей саморегуляцией и компенсацией качественных свойств личности);

- самодиагностика ценностно-смыслового значения профессиональной деятельности и личностного саморазвития (мотивационно-формирующие беседы о сущности личностно-профессионального саморазвития, самооценка, рейтинг);

- овладение знаниями и опытом профессиональной деятельности на основе интеграции специальных и психолого-педагогических дисциплин по саморазвитию;

- научно-исследовательская деятельность над курсовыми, дипломными и проектными работами (конференции, диспуты, спецкурсы);

- активизация познавательной деятельности через исполнительскую, музыковедческую, художественно-творческую на педагогической практике;

- восприятие себя, как педагога, в рамках педагогической практики на тренингах саморегуляции в процессе работы хормейстерами на учебном и школьном хорах;

- выбор способов саморазвития в условиях педагогической деятельности на практике и межличностных отношений при овладении технологиями диалогического общения;

- использование диагностики в профессионально-личностном становлении и анализ ситуаций саморазвития, самоопределения [10].

Изложенный выше материал наглядно свидетельствует о том, что от степени мотивированности студента-музыканта к личностно-профессиональному саморазвитию зависит уровень формирования его профессиональной компетентности.

Литература:

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие [Текст] / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. – Москва: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2003. – 480 с.

2. Кевля, Ф.И. Квинтэссенция педагогического мастерства (практико-ориентированная монография) [Текст] / Ф.И. Кевля. – Москва: издательство ИП Минина Е. В., 2018. – 142 с.

3. Личностно-профессиональное становление будущего педагога-музыканта в образовательном пространстве вуза: монография [Текст] / [Т.П. Брова, И.В. Субботина, В.Л. Сигова и др.; отв. ред. Т.П. Брова]; М-во науки и высш. образ. РФ, Вологод. гос. ун-т. – Вологда: ВоГУ, 2019. – 158 с.: ил. // И.В. Субботина. Индивидуально-образовательные программы профессионально-личностного саморазвития студентов вуза. – С. 27-44.

4. Метаева, В.А. Рефлексия как метакомпетентность [Текст] // Педагогика, 2006. – № 3. – С. 57-61.

5. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. – Москва: Русский язык, 1983. – 900 с.

6. Поташник, М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: методическое пособие [Текст] / М.М. Поташника. – Москва: Центр педагогического образования, 2011. – 448 с.

7. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / пер. с англ. под общ. ред. В.И. Белопольского – М.: «Когито-Центр», 2002. – 306 с.

8. Сериков, В.В. Развитие личности в образовательном процессе: монография [Текст] / В.В. Сериков. – Москва: Логос, 2012. – 448 с.

9. Современные образовательные технологии: учебное пособие [Текст] / коллектив авторов; под ред. Н.В. Бордовской. – 3-е изд., стер. – Москва: КНОРУС, 2013. – 432 с.

10. Субботина, И.В. Индивидуализация обучения в вузе как условие готовности студентов к профессионально-личностному саморазвитию [Текст] // «Вестник ВоГУ» Серия: гуманитарные, общественные педагогические науки № 3 (6) – Вологда: ВоГУ, 2017 – С. 65-67.

11. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл, пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. – Москва: Прогресс, 1990. – 368 с.

УДК: 378

кандидат экономических наук, доцент Тойшева Ольга Анатольевна

Филиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);

кандидат педагогических наук, доцент Панцева Елена Юрьевна

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)

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ – НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается и обосновывается необходимость информатизации учебного процесса в высшем учебном учреждении. Информатизация образования – приоритетное направление процесса информатизации современного общества. Данный процесс даст возможность повысить качество подготовки выпускников высшей школы, что будет способствовать достижению высоких результатов в профессиональной деятельности специалиста в конкретной предметной области. Авторы в статье раскрывают особенности формирования информационного образовательного пространства. Анализируют применения компьютерных средств и информационных технологий, рассматривают достоинства и недостатки использования электронных образовательных ресурсов в учебном процессе высшего образовательного учреждения.

Ключевые слова: высшее образование, информатизация учебного процесса, информатизация общества, информационное образовательное пространство, информационная культура, современные информационные технологии, электронные учебные издания.

Annotation. The article discusses and substantiates the need for informatization of the educational process in a higher educational institution. Informatization of education is a priority in the process of informatization of modern society. This process will provide an opportunity to improve the quality of training of graduates of higher education, which will contribute to achieving high results in the professional activity of a specialist in a specific subject area. The authors in the article reveal the features of the formation of information educational space. They analyze the use of computer tools and information technologies, consider the advantages and disadvantages of using electronic educational resources in the educational process of a higher educational institution.

Keywords: Higher education, informatization of the educational process, informatization of society, information educational space, information culture, modern information technologies, electronic educational publications.

Введение. Информатизация общества – социально – экономический и научно – технически процесс, который позволяет создавать оптимальные условия для удовлетворения информационных потребностей общества. В рамках новых требований Государственного образовательного стандарта каждый выпускник высшего учебного учреждения должен обладать базовой информационной подготовкой, где одним из основных звеньев является информационная культура будущего специалиста в конкретной предметной области.

Основой новых учебных планов и программ являются разработки, позволяющие обучающимся получить максимальные знания и практические навыки при работе с большим потоком информации в рамках своей профессиональной деятельности.

Достижение поставленных задач перед высшим образовательным учреждением сложно решить без создания и постоянного развития информационного образовательного пространства. Его формирование не возможно без решения таких задач, как:

- создание и дальнейшее развитие информационной инфраструктуры, которая является технологической основы информационного пространства, где происходит формирование теоретических основ и практических навыков применения информационных технологий для повышения эффективности профессиональной деятельности обучающегося;
- формирование и дальнейшее развитие информационных образовательных ресурсов, которые являются содержательной основой информационного пространства;
- организация и проведение информационной подготовки будущих специалистов конкретной предметной области в качестве квалифицированных пользователей.

Информатизация образования – это процесс подготовки обучающихся к полноценной жизни в условиях информационного общества. Она является ключевым условием успешного развития процессов информатизации общества в целом и требует приоритетного обеспечения ресурсами.

Изменение целей и содержания обучения является ведущим звеном в данном процессе. Технологическое переоснащение учебного процесса, появление новых методов и организационных форм обучения, именно это позволит обеспечить достижение поставленных перед высшим образованием целей.

Изложение основного материала статьи. Информатизация – глобальный процесс, затрагивающий все стороны жизни общества, активно влияющий на темпы развития экономики, качество жизни, национальную безопасность, образование. Качество и содержание образования в значительной мере претерпевают изменения под влиянием бурного развития современных информационных технологий.

В тоже время Ю.К. Чернова дает следующее определение: «информатизация образования – это процесс обеспечения сферы образования теорией и практикой разработки и использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого–педагогических целей обучения и воспитания» [2].

Начало профессиональным знаниям дают математические, естественнонаучные (высшая математика, физика, информатика, теоретическая механика, экология) и общепрофессиональные дисциплины (начертательная геометрия и инженерная графика, прикладная механика, электротехника и электроника, термодинамика и теплопередача и др.) [2].

На основании педагогического опыта можно указать ряд недостатков в организации выше перечисленных дисциплин, которые обусловлены объективными и субъективными причинами:

- снижение уровня подготовки в школе;
- «боязнь» ряда изучаемых дисциплин многими обучающимися: психологически человек не

расположен к изучению той дисциплины, которая однажды уже вызвала у него непонимание и большие трудности при изучении;

- расширение образовательного пространства и диверсификацией его форм.

Статистика показывает, что многие вузы столкнулись с проблемой учебно – методического обеспечения учебного процесса. Для более глубокого усвоения ряда дисциплин, которые изучаются на первых двух курсах в высшем учебном учреждении необходимо самостоятельное изучение [1].

Обеспечение высокой результативности этого процесса напрямую связано с возможностью предоставления свободного доступа обучающихся к учебно-методическим комплексам по изучаемым дисциплинам, с созданием электронных образовательных ресурсов, которые позволят каждому обучающемуся выбрать образовательный путь с учетом его интеллектуальных возможностей и потребностей.

Бурное развитие средств информатики, а особенно технических ресурсов, значительно опережает возможности общества по их эффективному использованию и, главное, рациональному наполнению содержательной информацией. Значительное увеличение объема информации в образовательном процессе требует наряду с использованием традиционных форм и методов развивать новые, более активных, эффективных и гибких форм обучения [2].

Применение компьютерных средств и информационных технологий в учебном процессе позволит:

- обучающимся самостоятельно осуществлять выбор материала по изучаемой дисциплине;
- на заключительном этапе изучения материала проводить диагностику его изученности с последующей проверкой допущенных ошибок;
- вести постоянную работу в направлении самоподготовки и самоконтроля изученного материала;
- с целью большего понимания представляется возможность наглядного изучаемого материала;
- пакеты прикладных программ позволяют проводить различные виды работы;
- повышается интерес к изучаемой дисциплине и как следствие усиливается мотивация к обучению;
- способствуют развитию логического, алгоритмического и образного мышления;
- вырабатывают культуру учебной деятельности;
- формируют информационную культуру обучающихся;
- появляется возможность перевода учебного процесса на более высокий и качественный уровень преподавания.

Наглядность электронного ресурса позволяет обучающимся осуществлять быстрый и наглядный поиск необходимого раздела, темы и занятия. За счет чего остается больше времени для работы с изучаемым материалом. Учебное пособие электронного типа позволяет не только изучать материал дисциплины, но и при необходимости быстро перейти к уже изученному ранее материалу, если появляется такая необходимость.

При этом основная дидактическая задача состоит в развитие навыков организации самостоятельной деятельности обучающихся с использованием электронных учебных изданий.

С целью доступности для изучения учебное электронное издание должно содержать систематизированный материал по соответствующей научно – практической области знаний, обеспечивать творческое и активное овладение обучающимися знаниями, умениями и навыками в этой области [2]. Учебное электронное издание должно отличаться высоким уровнем исполнения и художественного оформления, полнотой информации, качеством методического инструментария и технического исполнения, наглядностью, логичностью и последовательностью изложения [2].

Электронное учебное издание не может быть редуцировано к бумажному варианту без потери дидактических свойств.

В нашем понимании учебное электронное издание – это комплексное средство обучения, которое разработано на основе Государственных стандартов, обеспечивающее все виды учебной деятельности, что позволяет осуществить дифференцированный подход к процессу формирования профессиональных компетенций по изучаемым дисциплинам в рамках учебного курса [1].

Внедрение учебных электронных изданий напрямую взаимосвязано с технологией компьютерного обучения, что обеспечивает адаптацию процесса обучения к индивидуальным характеристикам обучающихся, способствует разработке объективных методов контроля знаний.

Наличие большого количества графических данных, рисунков, изображений и схем, находящихся строго по разделам, темам и заданиям позволяют в самостоятельной форме ответить на контрольные вопросы по каждому занятию, повторить по графическим вставкам основные компоненты устройств, приборов, структуру алгоритмов и блок-схем. Данный процесс работы с электронным учебным изданием одновременно можно расценивать и как консультацию, так и самоконтроль.

К основным преимуществам технологии компьютерного обучения относят:

- возможность определения темпа, более удобного для изучения, что приводит к большей усвояемости материала;
- модульность и вариативность (возможность формировать программу обучения, отвечающую индивидуальным потребностям);
- наличие большого количества источников информации в конкретной предметной области;
- всестороннее использования информационных технологий современного типа;
- составление, обновление и архивирование учебного материала;
- доступность (любой материал остается у обучающегося фиксированным в виде компьютерных лекций);
- повышение уровня учебной мотивации;
- более полное использование учебных классов и аудиторий.

Создание учебного электронного издания – это одно из важнейших направлений внедрения в процесс обучения современных компьютерных технологий. К достоинствам данного процесса можно отнести:

- сравнительно низкая стоимость;
- всеобщая доступность;
- возможность многократного просмотра и разбора приведенных примеров и ситуаций. Это позволяет обучающимся, с одной стороны, выбирать наилучшие варианты решения поставленных задач, а с другой – получать устойчивые знания в рамках изучаемой дисциплины. В результате у обучающихся будут формироваться профессиональные компетенции в рамках изучаемого курса;
- динамизм, гибкость, адаптивность управления процессом обучения.

Принцип обучения «от простого к сложному» закладывается в учебные программы при их разработке. Компьютерные технологии позволяют вовлечь каждого обучающегося в активную работу:

- обеспечение непосредственного и полного объективного контроля действий обучающихся (как текущего, так и итогового).

Текущий объективный контроль служит обратной связью в процессе обучения, т.е. обеспечивают его адаптивность.

Итоговый же контроль занятия с использованием компьютерных технологий основан на оценке конечного результата действий обучаемых. При этом сама оценка не зависит от субъективного мнения преподавателя.

Основываясь на выше изложенном можно сделать вывод, что учебные электронные издания могут включать в себя:

- электронный учебник;
- учебные и рабочие планы учебного курса по данной дисциплине;
- электронный конспект лекций;
- электронный практикум;
- лабораторный практикум;
- контрольный компонент, который представляет возможность организовать контроль и самоконтроль усвоения знаний;
- справочно-информационный компонент;
- электронные тренажеры, согласно специфики обучения в военном авиационном вузе.

Выводы. Информатизация учебного процесса в высшей школе позволит мотивировать обучающихся к более глубокому изучению читаемой дисциплины, что в итоге будет способствовать лучшему пониманию и усвоению изучаемого материала. Процесс информатизации позволяет расширить возможности представления материала обучающимся, что положительно скажется не только на технологии преподавания дисциплин, но и позволит создать благоприятные условия для вовлечения, как профессорско-преподавательского состава, так и обучающихся в творческий процесс при создании новых обучающих средств информатизации представления учебного материала.

В рамках информатизации учебного процесса использование электронных образовательных учебников, на наш взгляд, имеет только положительные стороны, так как они позволяют осуществлять:

- автоматизацию и интенсификацию педагогического труда (при проектировании систем обучения, подготовке к занятиям и отборе учебного материала в соответствии с поставленной задачей обучения);

- реализацию игровых форм обучения;
- обеспечение эргономических требований;
- использование мультимедийного представления информации;
- комфортность в работе, учет индивидуальных способностей обучающегося;
- реализацию экономических требований;
- простоту хранения больших информационных массивов и т.п.

Электронные образовательные учебники следует относить к литературе нового поколения, объединяющей достоинства традиционных учебников и возможности компьютерных технологий, что является важным в процессе информатизации учебного процесса любого образовательного учреждения.

Литература:

1. Тойшева О.А. Организация самостоятельной работы в военном вузе с использованием интерактивных методов обучения. В сборнике: Методические особенности преподавания дисциплин естественно-научного цикла в военном вузе Сборник трудов. Киров, 2019. С. 84-88.

2. Тойшева О.А., Крайнова Е.А., Снадченко С.В., Тихонов Ю.А., Александрова О.Б., Панцева Е.Ю., Кислинский В.Б., Шалугина Т.В., Фименкова Л.П., Дудка Л.С., Шипицина Н.М., Артюхина О.Ф., Пелевина А.П., Кислякова О.П., Курилова И.С., Клейменова Т.Н., Снежкина Л.П., Бугрова Л.А. Научно-методическое обеспечение учебного процесса в рамках изучения дисциплин естественно-научного цикла в военном вузе. Коллективная монография / Киров, 2019.

Педагогика

УДК 377

магистрант Толчин Данил Андреевич

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

кандидат педагогических наук, доцент Смирнова Жанна Венедиктовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Черней Ольга Тахировна

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

ПРИМЕНЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности применения практических занятий в системе дополнительного образования. Выделены главные особенности разработки практических занятий на примере курса «Робототехника». Рассмотрены различные методы проведения практических занятий в системе дополнительного образования. Проведена характеристика практических занятий по курсу «Робототехника». Рассмотрены теоретические основы развития системы дополнительного образования, выявлены особенности учреждений дополнительного образования, проанализирован опыт организации системы дополнительного образования в детском технопарке «Кванториум» Нижегородской области,

проведен анализ методического обеспечения вышеуказанного детского технопарка. В статье представлены особенности проектирования практических занятий. Было проведено исследование по обеспечению методических разработок организации практических занятий в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: проектирование, практические занятия, методическое обеспечение, робототехника, система дополнительного образования.

Annotation. This article considers the theoretical features in the design of training sessions with the use of interactive technologies. The main features of designing a training session with the use of interactive technologies are highlighted. Various methods of interactive technologies are considered, especially the case-problem method and the discussion method. The advantages of conducting classes with interactive technologies are highlighted. Also in this article we have tried to highlight the role of members of studying process held in the framework of interactive technologies. As an example, the practical application of interactive technologies in the framework of secondary vocational education on the discipline "Legal support of professional activity" is presented. The article presents the features of designing classes using interactive technologies, and these features are considered on the example of a training session on the topic "Labor law and social security law". A study was conducted on the effectiveness of these methods and interactive educational technology in General in the educated process of secondary professional education.

Keywords: design, practical exercises, methodological support, robotics, additional education system.

Введение. Основная реформа, происходящая в российском образовании на рубеже 20-21 веков, включала в себя две задачи: обеспечения перевода внешкольного воспитания в систему дополнительного образования, развитие новой системы образования с помощью дополнительного образования. Основная цель российской образования в рамках модернизации направлена на повышение качества образования в целом.

Понятие «дополнительное образование» является относительно молодой сферой педагогической деятельности, введено в 1992 году и закреплено официально в Законе РФ «Об образовании».

В данный момент существует огромное количество определений понятия «дополнительное образование».

В Законе РФ «Об образовании» дополнительное образование представляет собой вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования [7].

В век развития информационных технологий, робототехника является одной из самых перспективных и востребованных наук. Роботы постепенно, но уверенно входят в нашу жизнь. Они помогают людям на производстве и в быту. И если говорить об изучении современных информационно - коммуникативных технологий, развитии творческого потенциала ребенка - наиболее продуктивной и эффективной формой деятельности сегодня является робототехника, в частности, конструирование.

Техническое развитие ребенка способствует формированию личности как навык детей к желанию двигаться по пути исследования и открытия нового.

Особенность проектирования практических занятий заключается в правильной организации содержания учебного процесса, а именно методического обеспечения в целом.

В качестве примера в данной статье представлены характеристики практических занятий по курсу «Робототехника» системы дополнительного образования в детском технопарке «Кванториум» Нижегородской области.

Проведен анализ методического обеспечения вышеуказанного детского технопарка, представлена характеристика практических занятий курса «Робототехника», методическое обеспечение практических данного курса.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день дополнительное образование совершенствуется и модернизируется, в нем появляются совершенно новые черты, становится более гибким и адаптированным к современным условиям.

Целями современного дополнительного образования детей являются интеграция образовательных и социально – педагогических идей, которые связаны с одной стороны социальным заказом, а с другой с возможностями дополнительного образования.

Основными задачами дополнительного образования являются:

1. Создание и благоприятных условий для детских и подростковых инициатив.
2. Обеспечить доступ к современным технологиям и глобальным знаниям.
3. Адаптация учебных программ, которые совпадают с интересами конкретного ребенка, соответствуют ценностям и потребностям общества [2].

В качестве первой особенности системы дополнительного образования является не регламентируемый стандарт, содержание которого определяется социальным заказом детей.

Вторая особенность – это большое разнообразие в различных областях деятельности.

Третья особенность заключается в практической значимости для ребенка, обеспечении межпредметных связей.

Нельзя не выделить такую особенность, как наличие разнообразных дополнительных общеобразовательных программ, которые предоставляют возможность для индивидуальных образовательных маршрутов ребенка, самостоятельного пути освоения того вида деятельности, который ему интересен.

Сегодня выделяют следующие особенности учреждений дополнительного образования детей: Первой особенностью будет то, что посещение учреждений дополнительного образования является добровольным, т.е. ребенок занимается без какого-либо принуждения и давления.

Дополнительное образование дополняет, совершенствует основу, которую дает школа, используя различные материалы, технологии, методики и т.п. – это вторая особенность дополнительного учреждения.

Третья особенность – содействие в профессиональном самоопределении обучающихся, что обеспечивается предоставлением возможности школьникам выбирать сферу деятельности.

В своих работах Скачков А.В. рассматривает понятие «дополнительное образование» как процесс и результат формирования личности ребенка в условиях развивающейся среды, которая предоставляет детям интеллектуальные, образовательные, развивающиеся и другие услуги, базирующиеся на основе свободного выбора и самоопределения [4].

По мнению Голованова В.П. дополнительное образование – это организованный особым образом, устойчивый процесс коммуникации, направленный на формирование мотивации развивающейся личности ребенка к познанию и творчеству [1].

Дополнительное образование детей способствует решению задач социального и экономического развития округа. По статистике Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области в 2018 году в системе образования Нижегородской области насчитывается около 400 учреждений дополнительного образования, из них 7 организаций государственных, 165 являются муниципальными организациями дополнительного образования, среди них 33 частных учреждения и 191 организации, подведомственные органам исполнительной власти. Общее число занимающихся в организациях дополнительного образования составляет около двухсот пятидесяти тысяч человек. По собранным статистическим данным по Нижегородской области видно, что около ста сорока тысяч детей в возрасте от 6 до 18 лет обучаются дополнительным общеобразовательным и общеразвивающим программам в государственных и муниципальных учреждениях. На рисунке 1 приведены основные направления, которые дети посещают в организациях дополнительного образования Нижегородской области. Из представленных данных можно сделать вывод о том, что большее количество детей посещает художественные и физкультурно – спортивные направления [6].

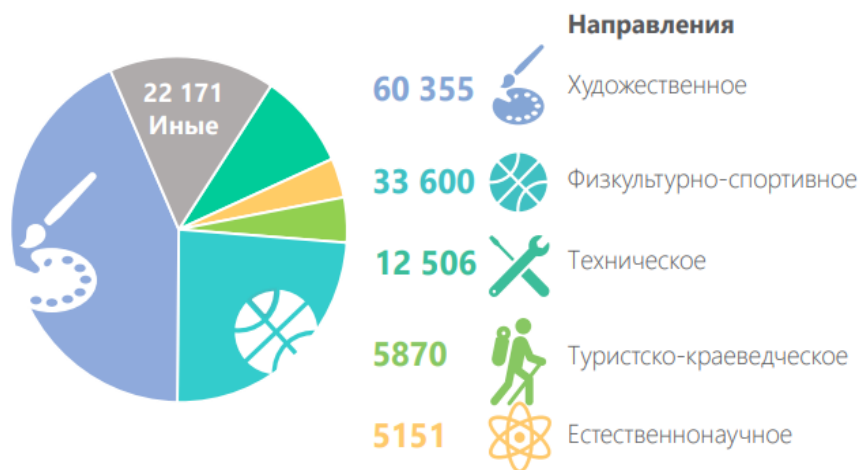


Рисунок 1. Направления дополнительного образования детей Нижегородской области

По данным Нижегородской области 2019 года около ста пятидесяти тысяч человек в возрасте от 8 до 18 лет принимают участие в деятельности детских общественных объединений Нижегородской области.

Для того, чтобы повысить интерес у детей и добиться эффективного профессионального самоопределения личности, побудить их к техническому развитию и творчеству в соответствии с приказом президента РФ и в рамках социального проекта «Образование» были созданы детские технопарки «Кванториум».

Тринадцатого декабря 2018 года по всей России прошел марафон открытий таких технопарков. В Нижнем Новгороде технопарк был открыт на базе «Парка науки» Университета Лобачевского. В сентябре 2019 года в г. Нижний Новгород открылась вторая площадка ДТ «Кванториум» на базе Корпоративного Университета «Группы ГАЗ».

Детские технопарки «Кванториум» – это современные площадки, оснащенные высокотехнологическим оборудованием, цель которых состоит в подготовке новых высококвалифицированных инженерных кадров и в разработке, тестировании и внедрении инновационных технологий [5].

Обучение в детских технопарках «Кванториум» происходит в квантумах, каждый из которых соответствует ключевому направлению инновационного развития Российской Федерации.

Следует отметить, что основная форма организации учебного процесса в технопарки «Кванториум» основывается на практической деятельности детей, где они формируют определенные знания и навыки в области Робототехники.

При проектировании занятий по курсу «Робототехника» необходима разработка методического обеспечения, которая способствует эффективному выполнению профессиональных задач.

Методическое обеспечение образовательного процесса – это результат оснащения деятельности педагога дополнительного образования необходимыми методическими средствами и информацией, способствующими ее эффективному осуществлению. Методическое обеспечение интегрирует в себе виды методической деятельности как руководство, методическая помощь, создание методической продукции, методическое обучение.

Дополнительные общеобразовательные программы «Кванториума» составлены на основе трех уровней. Они рассчитаны на учащихся 7-11 классов. Самый первый уровень предполагает использование и реализацию общедоступных и универсальных форм материала, минимальную сложность данный уровень является общетехническим. Второй уровень является базовым, на таком уровне программы основаны на специализированных знаниях и языках, гарантируется трансляция общей и целостной картины в рамках содержательно - тематического направления программ. Третий уровень является продвинутым, в рамках изучения данного уровня используются формы организации материала, обеспечивающие доступ к сложным разделам и профессиональным знаниям.

Систематическая и многогранная методическая работа позволит совершенствовать профессиональное мастерство педагогов, формировать их профессиональное сознание, разовьет потребность в обогащении и модернизации своей деятельности, применении современных технологий.

Практические занятия по курсу «Робототехника» создаются в соответствии с образовательной программой, учебно-тематическим планом и календарно-тематическим планированием курса.

Курс робототехники в системе дополнительного образования подразумевает обучение детей азам программирования, конструирования, физики, информатики, схемотехники. Стоит отметить, что данный курс имеет различные возрастные вариации так как учащимся средней школы, возможно будут неподвластны некоторые физические термины и закономерности, которые они будут изучать на старшей ступени обучения в школе. Таким образом курс робототехники для школьников среднего общего образования предусмотрен упрощенный вариант, о котором и идет речь.

Практические занятия детей по курсу «Робототехника» основывается на применение специальных конструкторов в которые входят программируемые устройства. На сегодняшний день самым доступным и популярным является конструктор Lego. Преимущество использование такого конструктора на практических занятиях в программах дополнительного образования это работа с нив в любой возрастной группе детей. Такое обстоятельство в педагогических условиях является очень важным, при таком обучении сохраняется поэтапность образовательного процесса.

По своей логике обучение робототехнике на практических занятиях в системе дополнительного образования разделяется на два этапа: базовый и углубленный.

Базовый этап обучения - это использование конструктор Lego Mindstorms, в него входят стандартные детали Lego, сенсорный набор программируемый блок и двигатели движения. Кроме этого к конструктору прилагается программное обеспечение, которое состоит из простых программ.

К выполнению практических задач комплекты имеют методические разработки в виде комплекта заданий с подробным пошаговым описанием их выполнения. Данное содержание методических разработок по выполнению практических заданий позволяют учащимся самостоятельно собирать и программировать данные модели, а также использовать их в практических задачах.

Данный набор идеально подходит к процессу формирования у детей творческого и технического подхода к проектированию и программированию заданий. Одним из достоинств данного набора – это его простота и гибкость при работе на практических занятиях. Набор позволяет использовать необходимые детали при любой поставленной задаче [8].

Таким образом, рассматривая с педагогической точки зрения использования такого набора при выполнении практических заданий можно выделить следующее:

1. Стимулирование мотивации учащихся к получению практических знаний и навыков. В процессе работы с набором Lego-конструктором учащийся видит результат своей работы. Кроме того, во время выполнения практических работ активизируется творческая деятельность учащегося.

2. Развитие интереса учащегося к техническим наукам и к самой технике, а также к программированию и конструированию. Применение таких конструкторов в образовательном процессе ведет к популярности профессии инженера и интерес к новым понятиям робототехнике.

3. Формирование навыков программирования и проектирования, ладометрическое мышление.

Выводы. На основании проведенного исследования было выявлено, что в последние годы одним из образовательных направлений, к которому приковано пристальное внимание власти, педагогов, родителей, является дополнительное образование.

Дополнительное образование представляет единый и цельный процесс, формирующийся благодаря взаимодействию трех процессов, таких как обучение, воспитание и развитие, в котором деятельность и область знаний выходят за рамки стандартов, направленных развитие интересов, склонностей, творческого потенциала ребенка, его личностного самоопределения и т.д.

В ходе исследования получены следующие результаты:

1. Проведен анализ учебной, методической, научной и нормативной документации дополнительного образования.

2. Выявлены особенности занятий в учреждениях дополнительного образования.

3. Разработано содержание практического занятия курса дополнительного образования «Робототехника».

Предполагается, что полученные результаты поспособствуют:

- повышению интереса к научно-техническому творчеству;
- развитию пространственного мышления у детей;
- привлечению внимания к сфере высоких технологий и профессиональной ориентации школьников.

Материалы исследовательской работы имеют практическую ценность для возможного использования преподавателями курса робототехники в системе дополнительного образования.

Литература:

1. Груздева М.Л., Смирнова Ж.В. Организация партнерских отношений в системе дополнительного образования детей / Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 85-86.

2. Дополнительное образование детей: инновации функции и перспективы: [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://studentsnews.ru/dopolnitelnoe-obrazovanie-detej-innovacii-funkcii-i-perspektivy-portal-sajt.html> (дата обращения: 05.10.19).

3. Иванченко, В.Н. Инновации в образовании. Общее и дополнительное образование детей / В.Н. Иванченко. – М.: Феникс, 2016. - 352 с.

4. Смирнова Ж.В. Партнерские отношения в дополнительном образовании: перспективы развития / Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 1 (35). С. 51-56.

5. Смирнова Ж.В., Емельянова А.М. Управление качеством дополнительного образования / Интеграция информационных технологий в систему профессионального и дополнительного образования сборник статей по материалам региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2017. С. 45-47.

6. Смирнова Ж.В., Коняева Е.А., Саляева Е.Ю. Сетевое взаимодействие как фактор развития профессиональных качеств работников сферы сервиса Управление образованием: теория и практика. 2019. № 2 (34). С. 60-67.

7. Смирнова Ж.В., Красикова О.Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №3. С.9. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-9

8. Смирнова Ж.В., Черней О.Т. критерии эффективности партнерских отношений при предоставлении дополнительных образовательных услуг / Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 251-253.

9. Чайкина Ж.В., Быкова Н.С., Дорогина Н.Ю., Рыжикова М.П. Инновационная деятельность педагогов как направление методической работы учреждения дополнительного образования детей / Мир науки. 2018. Т. 6. № 6. С. 75.

10. Штерингарц, Е.М. Детский научный клуб. Организация развивающего обучения школьников в дополнительном образовании / Е.М. Штерингарц. – М.: Авторский Клуб, 2015. – 882 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Филимонова Марина Юрьевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования
«Альметьевский государственный нефтяной институт» (г. Альметьевск);

кандидат технических наук, доцент Миндиярова Нина Ильинична

Бугульминский филиал Федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования Казанский
национальный исследовательский технологический университет (г. Бугульма)

ПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКИЙ ИНТЕРФЕЙС CAD/CAM СИСТЕМ КАК КРИТЕРИЙ ОПТИМАЛЬНОГО ВЫБОРА ПРОГРАММНОГО ПРОДУКТА КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье рассматривается применение пользовательского интерфейса CAD/CAM систем как программного продукта при обучении графическим дисциплинам в учебном процессе нефтегазового вуза.

Ключевые слова: пользовательский интерфейс, графические дисциплины, программный продукт, умения, знания.

Annotation. The article discusses the use of the user interface of CAD/CAM systems as a software product for teaching graphic disciplines in the educational process of an oil and gas University.

Keywords: User interface, graphic disciplines, software product, skills, knowledge.

Введение. Вторгаясь во все сферы человеческой деятельности, компьютеры не могли оставить в стороне промышленное проектирование и производство. Новым методом организации производства явилось создание сквозных систем автоматизации, охватывающих все производство, от проектирования изделий и технологии до изготовления продукции. Прошло время не связанных друг с другом программ и систем, автоматизирующих отдельные звенья технологической цепи производства, как это было на заре компьютерной эры. Теперь пользователь требует от разработчиков законченные решения, обеспечивающие сквозную технологию в рамках единой интегрированной системы автоматизированного проектирования. Такой подход позволяет моделировать изделие на компьютере и выдавать в производство готовые оптимальные решения путем перебора большого числа вариантов на этапе проектирования и сокращать, таким образом, в несколько раз время выпуска готовой продукции.

Изложение основного материала статьи. Компьютеризация профессиональной деятельности сочетается с информатизацией образования, как процесса интеллектуализации деятельности обучающего и обучаемого, развивающиеся на основе реализации возможностей средств новых информационных технологий.

Информационные технологии, долгое время включали в себя широкий спектр средств и методов работы с ними: от печатных изданий до современных технологий. Особенность большинства НИТ в высшем образовании состоит в том, что они, в основном базируются на современных персональных компьютерах. При этом персональный компьютер уверенно вошел в систему дидактических средств, стал важным элементом предметной среды для разностороннего развития обучаемых.

Развитие электронных средств мультимедиа открывает для сферы обучения принципиально новые дидактические возможности. Так, системы интерактивной графики и анимации позволяют в процессе анализа изображений управлять их содержанием, формой, размерами, цветом и другими параметрами для достижения наибольшей наглядности.

Воздействие интерактивной компьютерной графики на интуитивное, образное мышление привело к возникновению нового направления в проблематике искусственного интеллекта, названного в работе [1] компьютерной графикой.

Графические изображения дают возможность студенту сформулировать свой образ обучаемого объекта или же появления во всей его единственности и многообразии связей.

Графические изображения дают возможность студенту сформулировать свой образ обучаемого объекта или же появления во всей его единственности и многообразии связей. Компьютерные изображения делают при данно прежде всего когнитивную, а не иллюстративную функцию, потому что в процессе учебной работы с компьютерными системами процедурного типа у студентов складываются чисто личные, т.е. не имеющие место быть ни в каком виде, ни у кого, составляющие знаний. Различия меж иллюстративной и когнитивной функциями мультимедиа довольно условны. Зачастую обыкновенная графическая картинка, мультипликация и видеофрагмент имеют все шансы натолкнуть студентов на свежую мысль, дают возможность увидеть кое-какие составляющие познания, которые не «выделялись» преподавателем-разработчиком учебной компьютерной системы. С иной стороны, когнитивная функция компьютерного изображения вслед за тем имеет возможность преобразовываться в функцию иллюстративную для уже «открытого» качества изучаемого объекта. Из всего обилия практических приложений свежих информационных технологий следует отметить разработку и внедрение программных средств (ПС).

Программным средством учебного предназначения считается устройство, в котором отображается некоторая предметная область, в той или же другой мере реализуется разработка ее исследования, поддерживаются условия для осуществления различных видов учебной работы. Внедрение программного средства учебного предназначения нацелено на:

- решение отдельной учебной задачи, требующей ее исследования – проблемно-ориентированные ПС;
- осуществление работы с объектной средой - объектно-ориентированные ПС;
- осуществление работы в некоторой предметной среде - предметно-ориентированные ПС.

С поддержкой ПС возможно представлять на экране в разной форме учебную информацию; действительно воплотить в жизнь контроль итогов изучения, тренаж-повторение; активизировать познавательную работу обучающихся; создавать и развивать конкретные виды мышления [2].

В реальное время в российских институтах применяют всевозможные программные средства, в частности, для обучения графическим дисциплинам. В подавляющем большинстве, системы, доступные институтам, относятся к классу нетяжелых систем. Они довольно многочисленны и многообразны.

В зависимости от того, какие задачи решает определенная система, она имеет возможность быть отнесена к разным классам. Так, к примеру, CAD/CAM системы обеспечивают совместное решение задач конструкторского и технологического проектирования. Эти системы нередко интегрированы, т.к. в них соединяются подсистемы (модули) конструирования, геометрического моделирования, разработки технологий изготовления изделий, т.е. решение отдельных задач, увязывается в единственный комплекс. Как правило, в этих системах в базу структуры положен принцип раскрытой архитектуры, позволяющий приспособить и развить почти все функции программ применительно к определенным задачам и требованиям, к примеру, прибавить модули для заключения задач инженерного анализа, к коим относятся прочностные, тепловые расчеты, тест процессов литья и т.д.

Стремительно развивающаяся компьютерная индустрия и создание новейших операционных систем Windows вызвали новый виток развития информационных технологий. На российский рынок в условиях жесткой конкуренции было предоставлено большое число различных программных продуктов САПР, как зарубежных, так и российских разработчиков. Лидером, бесспорно, является хорошо известная система автоматизированного проектирования AutoCAD фирмы Auto Desk, более 15 лет применяемая инженерами машиностроительного профиля во всем мире. Не менее известны системы CADdu, PRO/Engener, Microstation. Из программных продуктов российских разработчиков хочется отметить широко используемую и обладающую многими достоинствами систему «КОМПАС» фирмы «Аскон». Перед пользователем встала проблема, по каким критериям оценивать приоритетность той или иной системы, по стоимости системы или ее спектру возможностей, быстродействию и т.д. В данной статье остановимся только на таком критерии выбора, как дружелюбность пользовательского интерфейса CAD/CAM систем, т.е. доступность, удобство работы с системой, независимо от опыта пользователя.

Понятие интерфейса многозначное, это и каналы связи, и соответствующее им программное обеспечение. Мы же будем понимать под пользовательским интерфейсом взаимосвязь пользователя с интерактивной CAD/CAM системой, включающим в себя все различные способы и приемы управления программой и выполнения работ.

Базовым модулем (ядром) всех подобного плана систем является графический редактор — основа компьютерной графики [3]. Еще в недалеком прошлом его называли электронным кульманом, позволяющим строить чертежи на экране со скоростями, на порядок выше, чем при традиционном вычерчивании вручную. Теперь в графические системы добавлены средства моделирования трехмерных объектов (3D - моделирование), введены параметрические зависимости между графическими примитивами. Удобство использования потребителем таких систем высокого уровня можно оценить по следующим критериям:

1) Организация экранного меню;

Поскольку на данный момент большинство пользователей работают в среде операционной системы Windows, то важен единый интерфейс, т.е. желательно, чтобы пункты экранного меню (ярлыки, кнопки) CAD/CAM систем были идентичными пунктами Windows, предназначенных для одних и тех же функций.

При выполнении определенных действий (например, для геометрических построений, простановки размеров) пользователь использует ограниченное число необходимых в данный момент пунктов меню, поэтому информация на экране должна быть одновременно и простой и исчерпывающей, что сокращает время доступа.

В некоторых программах все возможные кнопки присутствуют на экране, тем самым, перенасыщая экран, рассеивая внимание пользователя. В других программах, например, в Компасе, меню при смене вида работы заменяется (геометрические построения на нанесение размеров и т.д.) [4]. Очень удобно наличие настраиваемого пользовательского меню, возможность создания «горячих» кнопок.

Важной характеристикой интерфейса является наличие всплывающих, контекстно-зависимых меню. Каждое действие пользователь производит над каким-то объектом: линией, поверхностью, деталью и т.д. Любой объект в таких программах «знает», какие действия могут быть над ним выполнены. Исходя из этого, диалог с пользователем строится по следующей схеме: сначала выбирается объект, после этого возможные действия появляются во всплывающем экранном меню. Это простое и эффективное решение — экран не загромождается лишними элементами (диалоговыми окнами, ненужными панелями инструментов и т.д.), использование недопустимых команд становится невозможным, действия пользователя направляются, и интерфейс становится интуитивно понятен.

Наличие высокоэффективной системы помощи для пользователя;

Во многих программах есть система помощи, но ее удобство во многом определяет наличие контекстно-зависимых подсказок, которые обеспечивают максимальную простоту и наглядность подачи информации, включая возможности мультимедиа, что очень помогает также при освоении программы.

Стандарты на графические документы (такие, например, как расположение основных видов, формы основных надписей, нанесение размеров и их единицы измерения и т.д.) имеют различия в России и за рубежом, то в импортных программах в меню добавлены пункты из российских стандартов, что перегрузило информацией многие пункты. В то же время в российские системы ориентированы на собственного пользователя, инструментарий и интерфейс привычны конструктору, а меню более лаконичны и соответственно удобны в пользовании.

Желательно, чтобы подход к конструированию был организован традиционно, т.е. на основе конструкторско-технологических элементов, когда системой предлагаются привычные для конструкторов термины (сопряжения, фаски, отверстия), и нет подмены специфическими геометрическими понятиями (дуга, линия, сплайн, полилиния). Удобство работы с такой системой очевидно.

Возможность корректировки изображений на любом этапе работы и любой стадии проектирования является одним из критериев оптимального подбора программного продукта. Наличие двунаправленной ассоциативной связи «модель-чертеж» позволяет вносить изменения, как в модель, так и в проекционные виды, сборочные чертежи путем простого изменения размера, когда тут же вследствие параметрических связей перестраивается все изображение. Одной из возможностей быстрой корректировки чертежей является «откат назад».

Наличие систем привязок (точное позиционирование курсора по характерным точкам объекта) значительно облегчает работу пользователя. В таких системах курсор «думающий», пользователь легко находит его необходимое положение на экране. Все эти функции должны быть доступны на любой стадии проектирования, что значительно облегчает работу конструктора.

Удобство пользования системой, ее «прозрачность» возрастает, если реакция на запрос отображается на экране в виде «фантомов», в таких случаях пользователь имеет возможность критически оценить возможный результат.

Одним из критериев можно считать быстрый доступ к базам данных чертежа, библиотекам и возможность работы с ними в единой среде, возможность быстрого просмотра чертежей и вывода на печать.

Поскольку многие CAD/CAM системы многомодульные, каждый модуль имеет широкий набор специализированных функций для создания определенной части проекта, очень важно наличие единого интерфейса системы, встроенных конвертеров для обмена графической и текстовой информацией, позволяющего объединить отдельные части проекта в сквозной цикл проектирования.

Совместимость с другими программами позволяет расширить возможности системы. Например, система «Компас» позволяет использовать технологию OLE [5], обеспечивающую совместную работу различных Windows-приложений и обмен информацией с ними.

Выводы. Следовательно, авторы не наставили целью сравнение достоинств и недостатков, отдельных CAD/CAM систем, всего лишь был рассмотрен один из возможных критериев оптимального подбора, используя который по многим показателям позволил нам высоко оценить российский программный продукт «Компас-график» [6].

Литература:

1. Зарипов Р.Н. Новые образовательные технологии подготовки современных инженеров. - Казань: Издательство КГТУ, 2001. - 194 с.
2. Зарипова И.М., Бродская Т.А. Профессиональные компетенции: особенности терминологии // Материалы всероссийской научно-методической конференции АГНИ. - 2016. № 1. С. 27-30.
3. Коцюбинский А.О., Грошев С.В. Компьютерная графика: Практическое пособие. - М.: "Технологии-3000", 2001. - 752 с.
4. Расторгуева Л.Г. Автоматизация чертежно-конструкторских работ: Учебное пособие для подготовки бакалавров очной формы обучения для направлений подготовки 15.03.02 «Технологические машины и оборудование». Альметьевск: АГНИ, 2016. – 92 с.
5. Соловов А.В. Компьютерная графика в инженерном образовании // Высшее образование в России. – 1998. - №2 – с. 90-95
6. Филимонова М.Ю. Проектирование системы обучения инженерной графике с использованием новых информационных технологий (на примере подготовки инженеров-нефтяников). Автореферат. - Казань, 2003. - 18 с.

Педагогика

УДК:378.2

кандидат психологических наук, доцент Филина Наталья Александровна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

студентка 4 курса физико-математического факультета Максимова Елизавета Григорьевна

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ ЭЛЕМЕНТОВ ФИНСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РОССИИ

Аннотация. В статье рассмотрены отличительные черты образования школ Финляндии, выполнен анализ возможности отражения методик и идей в современном образовании России. Показана связь принципов Льва Семеновича Выготского и практического применения его идей в современном образовании Финляндии.

Ключевые слова: образование, педагогическая деятельность, школа, педагог, уроки в Финляндии, Выготский, идеи и принципы образования.

Annotation. The article considers the distinctive features of education in schools in Finland, analyzes the possibility of reflecting methods and ideas in modern education in Russia. The connection between the principles of Lev Vygotsky and the practical application of his ideas in modern education in Finland is shown.

Keywords: education, pedagogical activity, school, teacher, lessons in Finland, Vygotsky, ideas and principles of education.

Введение. Глобальные изменения, происходящие в современном обществе, обязательно приводят к изменениям в образовательной среде. Социум все большее внимание стремится направить на образование подрастающего поколения, воспитать человека мыслящего, думающего, конкурентно способного. Получать информацию сегодня возможно в огромных количествах и различными способами: от обучения в образовательных организациях различного уровня до освоения дистанционных программ, курсов, участия в вебинарах посредством «всемирной паутины».

Изложение основного материала статьи. Современное образование различных стран имеет кардинальные отличия, несет в себе отличительные черты, продиктованные традициями, обычаями, опытом и приоритетами. Развитие педагогической науки и практики содержит неоценимый опыт, который может быть внедрен, адаптирован под современные условия различных стран.

Побывав в финской языковой школе города Лапееранта, нам удалось погрузиться в атмосферу их взглядов на образование и понимание мира. Финская система образования заслуженно считается одной из лучших и получила признание во всем мире. Об ее эффективности свидетельствуют высокие показатели жизни и деятельности выпускников.

Формирование системы образования в Финляндии, в том виде, как она есть сейчас, началось еще в 60-е годы XX в. Как и во многих странах Европы, она состоит из следующих звеньев [5, с. 8]:

- Дошкольное образование (3-6 лет),
- школьное образование (7-16 лет),
- среднее специальное образование (17-19 лет),
- высшее образование (20-26 лет).

Заходя в школу, внимание привлекает атмосфера гостеприимства и уюта, ребята ведут себя свободно и непринужденно, их поведение не меняется при виде не знакомых людей, что говорит об их уверенности в своем поведении, спокойствии и открытости.

Атмосфера урока такая же свободная и дружелюбная. Ребята много работают в парах или группах, активно используют цифровые средства обучения, к которым относятся: документ-камера, мультимедийная доска, компьютеры, и т.д. Стоит отметить и обучающую систему, позволяющую ребятам легко и быстро в игровой форме решать математические задания и сравнивать свои успехи сегодня, с теми, что происходили вчера. В такой системе ребенок ощущает себя комфортно, он не боится ошибиться. Даже экзамен в финской школе основан на этом принципе, оценки ставятся в пользу учеников.

Цифровые средства не только заинтересовывают ребят, но и облегчают педагогическую деятельность, урок нужно подготовить творчески, насыщенно, но при этом не занимая время преподавателя. Поэтому в Финляндии цифровизация в образовании – это не просто принцип на бумаге, а реально действующий элемент образовательной системы, известный и студентам педагогических специальностей, которые являются в Финляндии очень престижными.

Педагог в Финляндии сегодня – это активный, открытый, юный душой наставник, он не заставляет ребят, а тактично направляет, корректируя их поведение, даже обращаются ребята к учителям по имени. Педагога слушают и уважают, чувствуется атмосфера взаимопонимания и доверия, вне зависимости от возраста педагога.

Работа преподавателя в школе Финляндии – это не бумаги и отчеты, а общение с детьми и активность. На переменах учителя находятся на улице совместно с детьми, а не проверяют оставшиеся тетради, они активны, это отражается и в ведении урока, учитель, только закончив урок, уже перемещается на улицу, как и дети в любое время года и в любую погоду.

Поддержка чувствуется и со стороны государства, нет большого количества бумажной работы, оценки преподавателя не оспаривают, ученик понимает, что никто кроме него самого не ответит за свое образование.

В финских школах задают мало домашних заданий. Считается что у ребенка должно быть свободное время для игр, просмотра телепередач, путешествия и отдыха. Однако учебник математики, с которым мы познакомились в финской школе, вмещает в себя много информации, открывая его на любой странице, отмечаешь большое количество иллюстраций, и обилие тем, содержащих практическое отражение. Даже привычная нам система координат, оставляет лишь одну полуплоскость реальных величин. Основной материал осваивается на уроке. Ученики выходят к доске и отвечают лишь по собственному желанию. Правильность выполнения заданий в классе контролирует учитель, ходящий от одной поднятой руки к другой. Так, основной задачей обучения является не запоминание формул и правил, заучивание законов, а умение добывать нужную информацию, пользуясь справочниками, книгами и иными дополнительными источниками и материалами.

Оценки учащимся выставляются с 3 класса, лишь в устной форме. В старшей школе действует 10-балльная система оценки знаний, но дневников у учеников нет. Родители могут контролировать успехи в учебе своих детей через электронный журнал, до 9 класса родители расписываются за результаты контрольных работ, которые не озвучиваются педагогом на весь класс, а выдаются лишь самому ученику, который вправе спориться этой информацией как считает нужным.

Окунувшись в атмосферу образования Финляндии понимаешь, что в его основе фундаментальные принципы, положенные известным психологом Львом Семеновичем Выготским. Именно он выделял важные аспекты психологического комфорта, обеспечивающего активную деятельность, способствующую развитию познавательного интереса обучающихся, которую сегодня активно активизируют современные отечественные педагоги. Анализируя образовательные системы отечественных школ и финские технологии, очевидным стал факт положительного влияния на вторые следующих качеств:

1. Наличие фундаментальной идеи Выготского – теории зон ближайшего развития.

Безусловно каждый человеческий возраст прекрасен по-своему, но и возраст накладывает особые ограничения. Ведь никому не может прийти в голову заставлять родившегося сегодня ребенка бегать и прыгать, почему же эти мысли появляются, как только ребенок начинает стремиться к познанию окружающего мира. Большинство современных родителей стремятся обучать ребенка чтению и грамоте буквально с пеленок. Выготский же считал, что каждому возрасту характерны определённые знания. И не нужно прививать ребенку любовь к матрицам и интегралам в старшей группе детского сада, если особых способностей в этой сфере жизни ребенок не имеет.

Такая идея прослеживается в образовательной политике Финляндии. Ориентиром развития является саморазвитие, где опираться необходимо на зону ближайшего развития ребёнка. Под этим термином необходимо понимать, тот шаг, который ребенок готов сделать в следующую минуту своей деятельности. В процессе обучения ребенок должен отчетливо понимать, что он понимает за секунду и определять посильную задачу, отделяя ее от задачи повышенного уровня, в которой необходима помощь и подробное объяснение.

2. Игра — ведущая деятельность и ключ к будущим успехам ребёнка.

Лев Семенович Выготский не убирал резко у ребенка права на ведущую игровую деятельность совместно со звуком первого школьного звонка. Он отражал, тесную связь игры и всестороннего развития детей, популярные приложения для изучения иностранных языков активно берут этот принцип и пользуются успехом. Такие игры с легкостью затягивают и вызывают интерес, формируя при этом знания и умения ребенка.

На уроке математики в школе города Лапееранта нам удалось застать урок – игру. Каждый учащийся 7 класса проходил игру на экране ноутбука. В ходе игры с помощью рисованных героев ученики решали уравнения, быстро считали в уме, решали задачи. И каждый был увлечен этой игрой и борьбой за приз.

Урок 9 класса, проводимый нами, был также построен на игре. Мы предложили ребятам разбиться на 3 команды и придумать творческие задачи по темам, проиллюстрировать их и представить для решения соперникам. К концу урока все ребята были увлечены деятельностью и разобрались с непонятной вначале темой.

А ведь именно Лев Семенович Выготский выделял игровую деятельность, наглядно показав, как она работает в становлении речи, рациональности выбора в познавательной ситуации, находит отражение в мироощущении.

3. Основная задача образования – практико-ориентированность.

Главная задача любого важного для ребёнка взрослого – оценка, прогресса. Ежедневно ребенок сравнивается с самим собой. Со своим успехом или поражением, учится отвечать за свои действия и не просто зазубривать аксиомы и теоремы, а применять свои знания в жизни, а не мчаться за ними в интернет.

Выготский сформулировал один из основных принципов того образования, которое мы сейчас называем прогрессивным: важным в школе должно быть не то, чему ребёнок уже научился, а то, на что он ещё способен. В этой системе координат задачей педагога становится не дрессура, а развитие. Так из взаимодействия учащийся – учитель пропадает авторитарный стиль, а возникает необходимость в сотрудничестве и поддержке. Выготский обращал особое внимание, говоря о том, что важны не системы, а судьбы. И школа должна сделать шаг от системного к индивидуальным вариантам развития, объяснив родителям и детям, что нет истинно-верного сценария жизни, нужно ежедневно творить его самим.

4. Оценки – не показатель успешности или нереализованности.

Каждый ребенок во время учебной деятельности получал двойку. И с первого класса мы измеряем многие вещи рамками пятибалльной шкалы, но при этом, каждый из нас осознавал, что оценка – вещь субъективная. Не всегда они отражают знания, чаще увлеченность, степень настойчивости, дисциплинированности.

Но если придя в 9 класс ребенок не мог считать и не знал таблицу умножения, получив 3 за экзамен он совершает для себя то, что выходит за пределы пятибалльной шкалы, это не всегда понимают дети и родители, не отметят этого многие учителя, но мир его познавательной деятельности бьется в ином ритме, не сравнимом с пятеркой отличника. Написавшего на 5.

Анализируя успехи и уровень развития разных групп детей, Выготский говорит о том, что главным, по сути, должно быть умственное развитие ребёнка в школе.

5. Каждый ребёнок готов учиться.

Согласно Выготскому: «Врождённые способности влияют на развитие и самореализацию ребёнка, но не определяют их».

Идеи Льва Семеновича Выготского и его принципы, лежат в основе образования тех стран, которые стали образцами личностного, а не системного подхода, где учёба строится не на принципах зазубривания и подчинения, а школа становится фундаментом, помогающим ребёнку осваивать не только знания и навыки, но и развивает его личность, давая возможность двигаться вперёд и развиваться ежедневно.

В такой системе оценивается не зубрежка уроков, а единый результат общего образовательного и воспитательного процесса, гармоничное развитие личности.

Именно Выготский был человеком, который первым сказал, что у каждого ребёнка есть шанс расти. Он считал и убеждал, что нет границ в развитии, каждый может быть кем хочет, успешный может сдаться, сильный победить. Поэтому не разумно давать единую оценку, не зная всех исходов и причин.

Такие важные принципы, написанные еще в советский период в нашей стране, сохранили свои идеи в трудах педагогов и психологов, в Финляндии мы нашли отражение идей в практике, в ежедневном образовательном процессе.

Финское образование считается одним из лучших в мире и во многом это определяется следующими преимуществами:

- Доступность образования для всех детей. Обучение в школе, колледжах, лицеях и вузах бесплатное, причем не только для граждан страны, но и для иностранцев;
- ориентированность не на заучивание готовых знаний, а на развитие самостоятельного мышления. Основная задача научиться размышлять и действовать рационально либо творчески;
- учащиеся финских школ кроме государственных языков, знают еще один или два иностранных языка – билингвальное образование;
- огромное внимание к практическим занятиям на всех этапах обучения. Со школьной скамьи ученики знакомятся с особенностями профессий, бывают на предприятиях, где хотели бы работать в будущем.

Однако, нами определены два направления, которые с нашей точки зрения в финской системе недостаточно проработаны:

- Ориентированность, в первую очередь, на желания детей в ущерб необходимым усилиям. Ученику, не до конца усвоившему материал в учебное время, учитель объяснит непонятные моменты еще раз после урока, но лишь по его желанию;
- в финской школе не предусмотрен контроль за выполнением домашних заданий, за повторением изученного материала и отработкой навыков. Ученики обладают большой самостоятельностью, что не всегда результативно.

Выводы. Именно познакомившись с финской образовательной системой понимаешь, что педагог будущего – это не только учитель, наставник, а прежде всего, тьютор, друг, который способен направить, изменить представление о многих сферах жизни и деятельности, менять судьбы целых поколений. Это специалист, усовершенствованный новыми технологиями, способный развиваться и развивать, меняющий все вокруг.

Конечно, каждая система имеет, свои нюансы и несовершенства, но безусловно, гражданин любой страны, связанный с образованием, понимает, что все плюсы, имеющиеся в финской образовательной системе необходимы многим странам, ведь каким бы способным не был ученик, оценки не должны разрушать его внутреннее равновесие, обеспечивающее счастье и желание учиться, в нашем образовании

детям зачастую не хватает именно поддержки учителя, они боятся получить двойку, не сдать экзамен, с юных лет российские школьники живут в динамичном темпе, не гуляют на переменах, а стремятся опередить друзей или знакомых, а не быть счастливее чем вчера. В то время как многолетний опыт, практика и исследования психологов, ученых и педагогов напоминают и доказывают всему миру, что успешность не формируется за счёт мнения и виденья других, она является отражением целеустремленности, уверенности, гармонии с собой и окружающим миром.

Литература:

1. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением. // Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. // Психология развития. – СПб: Питер, 2001. – 512 с.
3. Паси Сальберг Финские уроки. История успеха реформ школьного образования в Финляндии // Классика XXI – 2015., 240 с.
4. Протасова, Е.Ю. Некоторые аспекты финляндской самоидентичности / Е.Ю. Протасова // Человек и язык в коммуникативном пространстве. - 2014. - Том 5. - № 5. - С. 233-239.
5. Приложение «Обзор систем образования стран ОЭСР». Центр ОЭСР — ВШЭ, 2005
6. Раутакоура А. Финская система образования станет международной // Жизнь и общество. - 2013. – Август.

Педагогика

УДК:378.2

старший преподаватель Хакимзянова Алсу Саегзяновна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет" (г. Казань);

кандидат филологических наук, доцент Закирова Роза Рафаиловна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет" (г. Казань);

кандидат филологических наук, старший преподаватель Григорьева Леона Леонидовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Казанский (Приволжский) федеральный университет" (г. Казань)

ОБ ОСОБЕННОСТЯХ И ПРЕДПОСЫЛКАХ УСПЕШНОСТИ ОРГАНИЗАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье излагаются предварительные результаты изучения особенностей организаторской деятельности преподавателя на уроках иностранного языка при обучении устной иноязычной речи. Организаторская деятельность учителя иностранного языка, являясь исполнительской частью педагогической деятельности, не сводится к чисто практической реализации предварительно разработанного плана решения учебной задачи в той форме и последовательности как это зафиксировано в конспекте урока. Практическая реализация оптимального соотношения между познавательной и коммуникативной деятельностью учащихся на каждом этапе передачи знаний, формирования навыков и развития речевых умений составляет одну из главных задач организаторской работы преподавателя на уроке.

Ключевые слова: организаторская деятельность, иностранный язык, методика, устная речь, обучение, учащийся, учебная деятельность.

Annotation. This article proposes the preliminary results of studying the features of the organizational activities of a teacher at foreign language lessons in teaching foreign language speech. The organizational activity of a foreign language teacher, as the performing part of pedagogical activity, is not limited to the purely practical implementation of the previously developed plan for solving the educational problem in the form and sequence as recorded in the lesson summary. The practical implementation of the optimal ratio between cognitive and communicative activities of students at each stage of knowledge transfer, skills formation and development of speech skills is one of the main tasks of the teacher's organizational work at the lesson.

Keywords: organizational activity, foreign language, methodology, speech, education, student, learning activities.

Введение. Организаторская деятельность учителя на уроке является исполнительской частью педагогической деятельности. Она направлена на мобилизацию и осуществление взаимосвязи совместно действующей группы учащихся в процессе практической реализации предварительно составленного плана урока с учетом реально складывающихся условий и отношений в классе по ходу урока. Поэтому организаторский аспект деятельности учителя непосредственно связан с конструктивно-планирующим.

Известно, что взаимосвязь между планированием и организацией педагогического процесса имеет двусторонний характер. Четкая организация деятельности учителя и учащихся на уроке во многом определяется качеством составленного плана, но все же, эффективность урока в конечном итоге зависит не только от того, как он спланирован, но и от того, насколько успешно учителю удастся организовать практическую реализацию намеченного плана, иначе процесс обучения перестает быть целенаправленным, а результаты его будут случайными [7]. Подобные случаи можно очень часто наблюдать в период практики студентов.

На уроке учитель призван решать одновременно две довольно противоречивые задачи: с одной стороны, он должен стремиться к наиболее полной реализации намеченного плана, а с другой – постоянно анализировать и оценивать степень соответствия запланированной системы действий реально складывающимся условиям по ходу урока и быть готовым к принятию нового решения.

Критический анализ соотношения между планом и процессом его реализации на уроке является одной из важных предпосылок для формирования у учителя творческого, сознательного владения способами и приемами организации педагогического процесса.

Следует также заметить, что успешная реализация плана урока обуславливается не только высоким уровнем организаторских умений учителя. Организуя познавательную деятельность учащихся по намеченному плану, учитель одновременно устанавливает и поддерживает деловые взаимоотношения с классом и между учащимися, создавая тем самым определенную психологическую атмосферу на уроке и систему эмоциональных отношений: к личности учителя, к содержанию и процессу обучения. От характера этих отношений также во многом зависит успех в достижении цели и задач урока. Действия по установлению и поддержанию контакта между учителем и учащимися, и между учащимися составляют содержание коммуникативной педагогической функции учителя [3].

Сказанное означает, что организаторская деятельность по практической реализации планов осуществляется в единстве и взаимосвязи с коммуникативной, и только их оптимальное сочетание может обеспечить положительный результат.

Несмотря на тесное взаимодействие названных видов деятельности, каждый из них имеет свои особенности, свою структуру и содержание без знания и специального обучения, которым даже продолжительная практика не всегда обеспечивает учителю их успешное осуществление.

Вопросы планирования учебно-воспитательного процесса всегда были в центре внимания педагогической и особенно методической литературы. Однако очень часто рассматривались вне связи с конкретной деятельностью учителя по организации процесса практической реализации предварительно разработанного плана решения учебной задачи непосредственно на уроке. Поэтому соотношение между организаторским и конструктивно-планирующим аспектом в структуре педагогической деятельности менее всего изучено, и вопрос о путях специального обучения будущих учителей этим умениям в педвузах почти не ставился. Ими студенты чаще всего овладевают «методом» проб и ошибок в период педпрактики.

Недостаточная разработанность обсуждаемых вопросов отрицательно сказывается и в практике работающих учителей. Это особенно наглядно проявляется в работе учителей иностранных языков после выдвижения практической цели обучения.

За последние годы были предприняты попытки восполнить этот пробел. Тем не менее, в имеющихся исследованиях выявлены и описаны лишь общие компоненты в структуре педагогической деятельности (В.М. Филатов, А.Н. Шукин, Е.Г.Кашина и др.). В полученных результатах не нашла отражения специфика работы учителей разных специальностей и использование этих данных в практике крайне затруднено, поэтому нужны дополнительные исследования.

В данной статье излагаются предварительные результаты изучения особенностей организаторской деятельности учителя на уроках иностранного языка при обучении устной иноязычной речи. В своем исследовании мы опирались на положения, вытекающие из приведенного выше анализа этого аспекта и его связи с другими компонентами в структуре педагогической деятельности.

Изложение основного материала статьи. Выше мы отмечали, что конструктивная и организаторская виды деятельности представляют собой различные этапы в решении одной и той же учебной задачи. Независимо от полноты или краткости плана в нем, в той или иной степени, находит свое отражение система действий учителя по практической реализации тех форм, методов и приемов обучения, которые он выбирает в соответствии с целями, задачами и характером содержания данного урока.

На уроке учитель практически осуществляет эту запланированную систему действий полностью или с поправками в зависимости от складывающихся условий, и, таким образом, проверяется объективность плана.

В организаторской, как и в конструктивной деятельности, исследователи обычно выделяют три функционально взаимосвязанных группы действий [5, с. 57]: а) организация своего изложения учебного материала (рассказ, беседа, лекция); б) организация деятельности учащихся (коллективной, групповой, индивидуальной); в) организация своего поведения (педагогические действия в реальных условиях деятельности).

В практике учителей нередко наблюдаются случаи преобладания какого-то одного из них. Так учитель иногда увлекается собственным изложением материала и не старается включить учащихся в активную познавательную деятельность. Организации собственной деятельности и материала такие учителя уделяют большое внимание, а организации деятельности учащихся недостаточное. Такая диспропорция в структуре организаторской деятельности учителя особенно пагубна при практической цели обучения иностранному языку.

Содержание каждого из названных трех компонентов и характер их сочетания при организации процесса обучения речевой деятельности на иностранном языке имеет свои особенности, многие из которых совершенно не характерны для аналогичной деятельности учителей других специальностей. Эти особенности обуславливаются практической целью, социально-психологической природой содержания и психологическими закономерностями процесса овладения речевой деятельностью в условиях отсутствия иноязычного окружения. Рассмотрим эти особенности.

Язык как общественное явление есть единство двух сторон, отмечает А.А. Леонтьев. «С одной стороны, он есть продукт специфической, адекватной ему деятельности; он – то, в чем эта деятельность опредмечивается, в языке, как общественном достоянии, как элементе общественно-исторического опыта, - поясняет А.А. Леонтьев, - опредмечиваются развивающиеся в индивидуальном порядке и непосредственно испытывающие на себе воздействие социальной среды речевые умения отдельных носителей языка. С другой стороны, он есть объективная основа речевой деятельности индивида» [6, с. 21].

Следовательно, каждую единицу языка и речи разного уровня можно рассматривать в двух планах: как материальную основу речевой деятельности и как ее продукт, в котором опредмечены и зафиксированы определенные навыки и речевые умения носителей языка.

Двоякая природа содержания обучения обуславливает и двусторонний характер деятельности учителя по его предъявлению и деятельности и учащихся по его усвоению. Учителю приходится не только предъявлять языковой и речевой материал, правила оперирования им, но и демонстрировать опредмеченный в нем речевой опыт (навыки и умения).

В процессе овладения родным языком, отмечает далее А.А. Леонтьев, «индивид сталкивается с языком прежде всего в его предметном бытии: язык для него выступает как некоторая внешняя норма, к которой он должен приравниваться и в последовательном приближении к которой и заключается смысл развития детской речи». Усвоение языка, таким образом, «есть превращение его из предметной формы в форму деятельности и затем – формирование соответствующих умений, соответствующей (речевой) способности. И

в самом процессе речи..., контролируя тем самым понимаемость, информативность, выразительность, вообще – коммуникативность своей речи» [7, с. 22].

Аналогичную картину мы наблюдаем и в процессе овладения вторым, неродным языком, только здесь деятельность обучаемых по восприятию, осмыслению и преобразованию «предметных форм языка в формы деятельности», а также последующее формирование у учащихся навыков и умений протекает не стихийно, как это имеет место при овладении родным языком, а специально планируется, организуется и направляется учителем. Результаты анализа языка как общественного явления и процесса овладения им позволяют сделать первый шаг на пути к конкретизации содержания основных компонентов в структуре организаторской деятельности учителя иностранного языка на уроке. В ее структуре можно выделить следующие группы взаимосвязанных действий:

1. Преобразование запланированных знаний о языке и речевых навыков и умений в адекватные им предметные формы языка и речи, определение последовательности и способов их предъявления, выражение и выделение в их составе нового познавательного содержания и «ориентировочных опор» для его восприятия, понимания и последующего преобразования предметных форм языка в соответствующие им формы деятельности учащихся;

2. Организация взаимодействия учащихся с предъявляемыми формами языка и речи, а также друг с другом и с учителем на разных этапах преобразования предметных форм языка в формы деятельности и в процессе формирования навыков и развития речевых умений, способностей, интереса и положительного отношения к предмету;

3. Организация своего поведения и деятельности при предъявлении предметных форм языка и опредмеченного в них речевого опыта с целью управления процессом преобразования их в продукт речевой деятельности учащихся (включая контроль и организацию самоконтроля учащихся).

Дальнейшая конкретизация содержания выделенных групп действий и выявление умений и навыков, лежащих в основе их успешного осуществления, требует сравнительного изучения между планом урока и процессом его реализации на разных отрезках педагогического процесса.

Известно, что формирование навыков и развитие речевых умений осуществляется поэтапно. Условно выделяются следующие этапы: семантизация и первичная автоматизация, формирование навыков, развитие речевых умений [7, с. 173]. Для каждого этапа характерна своя цель и содержание, а, следовательно, свои формы и способы организации учебного процесса.

Исследуя особенности конструктивной деятельности, можно отметить, что в качестве основной предметной формы предъявления языкового материала и зафиксированного в нем речевого опыта выступает не речевой образец-предложение, а учебно-речевая ситуация (УРС), представляющая собой единство деятельности учителя по предъявлению речевого образца в адекватной ему ситуации общения, включающей деятельность учащихся по его восприятию, усвоению, осмыслению и воспроизведению в своей речи [8, с. 242]. Выделяют два основных типа УРС: УРС для семантизации и УРС – упражнения как средства управления учебно-речевой деятельностью учащихся. Ввиду сложности УРС как формы предъявления содержания обучения, не все ее компоненты удается при планировании отразить в плане и конспекте урока, даже если он составляется в виде своеобразного сценария. На уроке учитель должен уметь прежде всего воссоздать условия УРС, затем предъявить речевой образец и выделить в его составе новые единицы, их существенные признаки и свойства (форму, значение и употребление) голосом, путем повтора, сочетанием слова и образа (предмета, картины), речевого действия и правила-инструкции создавая «ориентировочные опоры» для их восприятия, осмысления и последующего употребления учащимися в своей речи. После семантизации организуется проверка понимания значения новой единицы и ее употребление.

Учебная деятельность учащихся на этапах формирования навыков и развития речевых умений организуется и направляется с помощью соответствующих упражнений (языковых, условно-речевых и речевых).

Овладение иноязычной речью проходит в условиях, когда учащиеся уже владеют родным языком, который чаще всего оказывает отрицательное воздействие на этот процесс. Поэтому образцовостью своей речи, с помощью языковых правил и различных средств наглядности учитель должен уметь постоянно ориентировать учебную речь учащихся на систему и норму носителей языка. Чем полнее учет результатов и понимание причин допущенных ошибок каждого выполняемого действия, тем эффективнее упражнение [10].

Преобладание исполнительских умений в деятельности учителя при организации процесса семантизации и формирования навыков вытекает из необходимости более детального программирования совместной деятельности учителя и учащихся на этих этапах.

Поэтому здесь наиболее целесообразным оказывается т.н. «жесткий» план, который своим содержанием задает всю программу учебной работы на уроке и, чаще всего, реализуется без существенных изменений [8, с. 76]. Успешность его реализации в большей степени зависит от наличия в опыте учителя исполнительских организаторских умений.

Однако и в процессе реализации «жесткого», детально разработанного плана возникают ситуации, когда запланированные действия учителя по какой-то непредвиденной причине вызывают не те действия учащихся, на которые он рассчитывал. И здесь опытный учитель перестраивается «на ходу», с учетом возникших изменений в ситуации. Малоопытные учителя стремятся к завершению намеченного плана. Это также одна из наиболее распространенных ошибок в педагогической практике студентов.

На этапе развития речевых умений монологической и диалогической речи деятельность учащихся организуется в форме речевых упражнений, условия выполнения которых значительно приближены к реальному общению. При их выполнении учитель должен уметь формулировать конкретные коммуникативные задачи и создавать ситуации общения необходимые для побуждения учащихся к выбору и употреблению именно тех средств выражения, которые являются объектом усвоения на данном отрезке учебного процесса, а затем организовать их непосредственное участие в речевом общении. По мере приближения содержания речевых упражнений к реальным условиям общения изменяется роль и поведение учителя. Из источника учебной информации и организатора учебного процесса он превращается в «инициативного партнера» по речевой коммуникации. Роль «инициативного партнера» накладывает на учителя иностранного языка совершенно особые, не характерные для учителей других специальностей, обязанности.

В опыте учителя-мастера расхождение между планом и процессом его реализации на данном этапе оказывается более значительным, чем на предыдущих этапах, т.к. при планировании очень трудно заранее прогнозировать речевое поведение учащихся при выполнении упражнений в неподготовленной (творческой) речи. Учитывая данное обстоятельство, опытные учителя используют здесь т.н. «динамический план», который предполагает использование нескольких возможных вариантов решения задачи в целом, или вероятность изменения плана в том или ином направлении в зависимости от возможных изменений в процессе решения данной задачи на уроке [8, с. 84].

При таком построении плана учитель заранее предусматривает возможность перестройки и частично или в деталях ее продумывает, т.к. процесс практической реализации динамического плана носит творческий характер.

Реализация подобных планов требует рационального совмещения в деятельности учителя двух ролей: организатора педагогического процесса и «инициативного партнера» по речевой коммуникации. Как показывают наши наблюдения, успешное решение подобной организаторской задачи предъявляет особые требования к языковой и методической подготовке учителя. Он должен свободно владеть иноязычной речью, хорошо знать правила речевого общения носителей данного языка, иметь высокий уровень информированности в содержании разговорной тематики и познавательных интересов учащихся; уметь устанавливать и поддерживать психологический контакт с учащимися; иметь развитое ситуативное воображение; уметь словесно и с помощью наглядности создавать УРС для побуждения учащихся к мотивированной речевой деятельности, спонтанно реагировать на изменения учебной ситуации и соответственно корректировать свою деятельность и деятельность учащихся в нужном направлении. На этом этапе положительные эмоциональные отношения учащихся к учителю и друг к другу оказывают значительное влияние на стимулирование их речевой активности [13, с. 43].

Таким образом, практическое владение преподаваемым языком должно быть педагогически направленным, чтобы обеспечить все потребности дидактической формы общения учителя на уроке. Данный аспект в настоящее время составляет самое слабое звено в языковой подготовке учителей.

Выводы. Проведенный анализ содержания организаторской деятельности учителя иностранного языка на разных этапах процесса формирования навыков и развития умений устной иноязычной речи позволяет сделать следующие методические выводы:

1. Организаторская деятельность учителя иностранного языка, являясь исполнительской частью педагогической деятельности, не сводится к чисто практической реализации предварительно разработанного плана решения учебной задачи в той форме и последовательности как это зафиксировано в конспекте урока. Она, в большей своей части, представляет собой творческий процесс, требующий постоянного анализа и оценки соотношения между запланированной системой действий и реальными условиями, складывающимися на уроке, с целью корректирования своей деятельности и деятельности учащихся в процессе реализации цели и задач урока.

2. Она имеет свою структуру и особое содержание, которое по-разному соотносится с конструктивно-планирующей и коммуникативной деятельностью учителя на разных отрезках (этапах) учебного процесса.

3. Содержание организаторской деятельности учителя на уроке иностранного языка имеет следующие особенности:

- Организация предъявления содержания обучения устной речи осуществляется в форме учебно-речевых ситуаций, позволяющих учителю семантизировать языковой материал и демонстрировать опредмеченный в нем речевой опыт носителей языка;

- Познавательная и коммуникативная деятельность учащихся организуется и направляется учителем в виде упражнений (языковых, словно-речевых и речевых) с использованием различных «ориентировочных опор».

Практическая реализация оптимального соотношения между познавательной и коммуникативной деятельностью учащихся на каждом этапе передачи знаний, формирования навыков и развития речевых умений составляет одну из главных задач организаторской работы учителя на уроке.

- В процессе организации педагогического процесса учителю приходится пользоваться иностранным языком для ведения урока и на этом языке выполнять две тесно взаимосвязанные методические функции: быть источником учебной информации и организатором педагогического процесса – с одной стороны, и выступать в роли «инициативного партнера» - с другой.

4. В основе успешности организаторской деятельности учителя-мастера на уроке лежит определенная система профессионально-педагогических умений, которая является обязательным компонентом его методической и языковой подготовки.

5. Сравнительное изучение соотношения между планом урока и процессом его реализации способствует выявлению наиболее рациональных способов планирования на разных отрезках учебного процесса, установлению оптимального соотношения между «жестким» и «динамическим» планированием уроков иностранного языка.

Литература:

1. Кашина Е.Г. Традиции и инновации в методике преподавания иностранного языка. Самара: Универс групп, 2006. – 74 с.
2. Леонтьев А.А. и др. Основы теории речевой деятельности. М.: Наука, 1974. – 386 с.
3. Орлова Е.Б. Коммуникативные умения в структуре деятельности студента на уроке в период педагогической практики: дисс.... канд. пед. наук: 13.00.01, Иваново, 1978. – 190 с.
4. Рогова Г.В. Повышение эффективности обучения иностранным языкам за счет улучшения психологического климата на уроке // Иностранные языки в школе, №5, 1997. – 242 с.
5. Ткаченко Р.Г., Роговская Б.И., Карлайл М.С. О речи учителя на уроке // ИЯШ, №2, 1984. – С. 57.
6. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: учебное пособие для студентов педагогических колледжей / Серия «Среднее профессиональное образование», Ростов-н-Д: Феникс, 2004. – 416 с.
7. Шукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учеб. пособие для препод. и студ. яз. вузов. М.: Икар, 2011. – 454 с.
8. Шукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2010. – 480 с.

9. Harmer J. The Practice of English Language Teaching / Handbooks for Language Teachers. London: Pearson Education Limited, 2001. – 208 p.
10. Larsen-Freeman D. Techniques and principles of English Language teaching. Oxford: Oxford University Press, 2000. – 189 p.
11. Scott T. An A-Z of ELT. Great Britain: Macmillan, 2006. – 168 p.

Педагогика

УДК:278

аспирант **Хименец Максим Васильевич**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Белгородский государственный институт искусств и культуры (г. Белгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ДЕРЕВЯННО-ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Аннотация. В данной статье рассматриваются пути становления и развития деревянно-духовых инструментов, их совершенствование, деятельность первых педагогов-мастеров исполнительского искусства; анализируется методика преподавания отечественных педагогов-духовиков XX века; рассматриваются проблемы исполнительства на современном этапе развития.

Ключевые слова: музыкальное искусство, деревянно-духовые инструменты, консерватория, мастера-исполнители, духовики.

Annotation. This article discusses the ways of formation and development of woodwind instruments, their improvement, the activities of the first teachers-masters of performing arts; the methodology of teaching domestic teachers-spiritualists of the 20th century is analyzed; The problems of performance at the present stage of development are considered.

Keywords: musical art, woodwind instruments, conservatory, master performers, wind instruments.

Введение. Формирование исполнительской культуры является доминантной проблемой, требующей постоянного внимания, осмысления, ибо практика подготовки исполнителей на духовых инструментах значительно опережает свое теоретическое осмысление. Назрела острая необходимость научно-методического обеспечения формирования исполнительской культуры, с учетом истории развития отечественного исполнительского искусства.

История и теория музыкального исполнительства стали предметом пристального научного интереса во второй трети прошлого столетия. Выдающиеся исследователи-музыковеды (Б.В. Асафьев, Б.Л. Яворский, С.С. Скребков, Е.В. Назайкинский, В.В. Медушевский) особое внимание уделяли содержательному интонированию музыки, рассматривали исполнительство в неразрывной связи с музыкальной культурой музыканта и пришли к мнению, что «исполнительская культура – дело громадной ценности» [1, с. 295], ибо именно исполнитель является «соавтором» композитора, способствует «прочтению» сочинения слушателями. Ученые считают, что достижение исполнительской культуры невозможно без осмысления законов исторического развития исполнительства.

Изложение основного материала статьи. Деревянно-духовые инструменты, и, в частности – кларнет, прошли огромный путь в истории их развития: от простых образцов к современным моделям. Многие инструменты эволюционируют, и по сей день, формируя соответствующую эстетику. Принципы игры на деревянно-духовых инструментах основываются на укорочении звучащего столба воздуха путем открывания отверстий, находящихся на корпусе инструмента, в отличие от медных где принцип игры заключается в получении гармонических звуков путем изменении силы вдуваемого потока воздуха или изменением положения губ. Неповторимый характер звучания, особенности тембра стали широко использоваться, как в сольной, так и оркестровой музыкальной практике. Особенности композиторского творчества потребовали и использование новых технических приемов. Композиторы стали проявлять повышенные требования к исполнителям, с этим связано появление нестандартных приемов исполнения на деревянно-духовых инструментах, такие как: губная осцилляция, фруллато, слэпы, игра с голосом, аккордами, и многое другое.

Каждый период в истории вносит вклад в формирование и развитие исполнительства на деревянно-духовой группе инструментов. Любому музыкально-историческому периоду присущи индивидуальные черты, и видения исполнительской техники, представления тембра звука и культуры исполнения того или иного композитора. Самая ранняя эпоха считается Доисторической музыки, где человек пытался подражать природе и первым его инструментом являлся его голос. Так же стоит отметить, что прародителем всех деревянно-духовых инструментов стала флейта, в своей изначальной форме она представляла собой свисток. Свистовая трубочка, проходя время, постепенно модифицировалась и приобрела отверстия для пальцев и стала полноценным инструментом. Эпоха Доисторической музыки закончилась с переходом на письменную музыкальную традицию.

Создание исполнительских школ и развитие исполнения на деревянно-духовых инструментах в России связано с появлением первоначально Петербургской, а затем Московской консерваторий. Но не стоит забывать, что еще в Российской империи 1787 году в г. Кременчуге (Украина) было открыто первое заведение именуемое консерваторией. Ее учредитель был итальянский композитор Джузеппе Сартти. Следует отметить, что изначально под словом консерватория понимался приют для беспризорных детей в Италии. Такие приюты давали детям начальное образование, наряду с множеством ремесел там обучали пению, так как в многочисленных храмах требовались церковные певчие. В предшествующий период времени пришло осознание необходимости готовить профессиональных исполнителей. Еще до открытия консерваторий в 1852 году М.И. Глинка написал работу «Заметки об инструментровке», которая легла в основу многих научных трудов, так как была посвящена проблемам использования музыкальных инструментов. Выдающийся композитор, основоположник отечественной инструментовки говорил о том, что «выбор инструмента в том или другом случае имеет чрезвычайную важность, чрезвычайное влияние на эффект музыки; но тайна этого выбора подсказывается только талантом — теория тут бессильна» [2, с. 26-27].

Самый важный аспект исполнения был и есть инструмент, в котором заложены определенные возможности выразительности, которые впоследствии может реализовать исполнитель. Следует отметить, что современный духовой инструмент не всегда был конструктивно разработан и отвечал требованиям исполнительского мастерства. Ошибочно мнение, что деревянно-духовые инструменты не модернизируются и не улучшаются. Над их совершенствованием работают как мастера-техники, так и исполнители, вкладывая свой труд в развитие тембровой окраски инструмента, механики, стремясь к удобству для исполнения виртуозных соло.

Все семейства деревянно-духовых инструментов делятся на группы: традиционные, новые, современные. Деревянно-духовые инструменты обладают огромными динамическими и техническими свойствами. Такие как диапазон, высота строя, нюансы и аппликатурно-технические характеристики. Но эти свойства все-таки имеют четкие грани, которые нужно знать и учитывать в исполнительской деятельности, и педагогической практике.

Преподавателями в первых русских консерваториях были иностранцы, которые оказали огромное влияние на методику преподавания. Так, В. Кречман (класс флейты), Э. Медер (класс гобоя), В. Гут (класс кларнета) в своей работе уделяли внимание, прежде всего, развитию у студентов технических навыков, освоению всевозможных приемов игры на инструменте. Именно поэтому, на начальном этапе становления отечественной исполнительской школы поощрялся высокий уровень репетиционной работы: главной задачей педагогики того времени было развитие музыканта, в совершенстве владеющего технической стороной исполнения в ущерб художественной составляющей. Много внимания уделялось сопутствующим контрольным мероприятиям, зачетам. Тем не менее, студенты готовили концертные программы под руководством преподавателя, а затем демонстрировали свое умение работать самостоятельно. Также стоит отметить, что на начальном этапе развития. Процесс интенсивного развития педагогики в сфере оркестрового исполнительства был продолжен кафедрой духовых инструментов, во главе которой стал выдающийся методист, исполнитель-кларнетист С.В. Розанов, опубликовавший фундаментальную работу «Основы методики преподавания и игры на духовых инструментах» [5]. Здесь автором были сформулированы основные принципы преподавания, которые определили на многие годы подходы к подготовке музыканта-исполнителя. Это: а) необходимость воспитывать художественную личность, обладающую широким кругозором и общей исполнительской культурой; б) опора на осмысление исполняемой музыки, сознательное усвоение музыкального материала; в) многодисциплинарность подготовки музыканта-исполнителя в вузе, использование достижений в области психологии, физиологии, педагогики, культурологии и пр.; г) педагогическая направленность на пополнение репертуара высокохудожественными сочинениями. Основываясь на указанных принципах «психофизиологическую школу игры на духовых инструментах», продолжили музыканты-исполнители В.М. Блажевич, Н.И. Платонов, С.В. Розанов, А.И. Усов, Б.А. Диков, А.А. Федотов, Г.А. Орвид и др. [3]. Методика обучения на профессиональном духовом инструменте выработала особые высокохудожественные требования к исполнителям духовикам. Самым главным аспектом в исполнении на духовом инструменте была передача художественного образа, что бы это сделать, нужно было уметь передать глубину и чистоту звука инструмента, певучесть кантилены, простату и искренность в выражении чувств.

Исполнительские школы последней четверти прошлого столетия внесла значительный вклад в методику обучения музыкантов на деревянно-духовых инструментах: появляются многочисленные методические пособия, методические рекомендации, статьи, очерки [8; 6].

Современное столетие отмечено появлением работ, способствующих совершенствованию художественно-творческой и репертуарно-методической направленности подготовки исполнителей на кларнете. В числе исследований можно отметить работы: С.Е. Артемьева «Кларнетовый концерт в европейской музыке XVIII: от Моцарта к Моцарту» (2007 г.), А.А. Хотенцева «Формирование профессиональной компетентности музыканта-исполнителя в процессе обучения игре на различных видах кларнета» (2007 г.), А.А. Косенко «Рациональное применение аппликатуры как выразительное средство кларнетиста» (2003 г.), В.М. Апримова «Совершенствование начальной подготовки исполнителей на духовых музыкальных инструментах (на примере учебного процесса в классе кларнета)» (2012) и др.

В исследованиях ученых, музыкантов-исполнителей на современном этапе рассматривается проблема определения структуры и содержания понятия «исполнительская культура», которая, как свидетельствует исторический экскурс, включает не только манеру исполнения. Значимым представляется понимание самобытности стиля композитора, его эпохи. Исполнительская культура, как свидетельствует исторический экскурс, синтезирует ценностно-эстетическое сознание на уровне исполнительских традиций. Значимым и необходимым становится воплощение художественного образа, исторической трактовки его интерпретации и т.д. Исполнительская культура, сформированная в процессе подготовки в вузе, должна быть направлена на реализацию авторского текста. Студенты, исполнители на деревянных духовых инструментах, уже на начальных этапах подготовки в вузе должны стремиться передать слушателю замысел композитора, художественный образ того или иного произведения, ибо «иначе игра артиста тускнеет и превращается в холодный расчетливый показ техники и манерных приемов» [9, с. 39-40].

Исполнительская культура предполагает воспроизведение эпохи и среды, к которой принадлежит композитор, музыкант-исполнитель должен достоверно трактовать содержание музыкального произведения, объективно донести информацию, заложенную в сочинении [7]. Для этого музыкант должен, прежде всего, изучить эпоху в которой было написано произведение и познакомиться с творчеством его автором. Исполнительская культура предполагает индивидуализацию, которая «всегда определяется субъективным переживанием авторского замысла» [4, с. 36-37]. Задача исполнителя воплотить ценностно-смысловую направленность сочинения, максимально полно выявить композиторский замысел, а особенности авторского (исполнительского) прочтения реализовать в художественном исполнении.

На основе проведенного анализа исследований можно утверждать, что в истории музыкально-исполнительского искусства существовали разные подходы к подготовке музыкантов-исполнителей. Исполнительские школы, по-разному трактовали пути формирования исполнительских умений и навыков, способствующих достижению убедительной интерпретации сочинения. В исследованиях Л.А. Баренбойма, В.И. Петрушина, Г.М. Цыпина и др. подчеркивается, что если в период конца XVIII до первой половины XIX веков в методике обучения преобладал «механистический» подход, который позволяет достичь высоких

результатов на основе упорных репетиций, при этом «взаимосвязь между психикой и движениями играющего ... во внимание не принимались» [10, с. 121].

Выводы. Несмотря на историю развития духовой школы, талантливых педагогов и множественных научных трудов, остается много не решенных проблем. Таких как: методика обучения на инструментах плохо контактирует с педагогическими науками, достижениями и открытиями в области психологии; отбор участников идет по анатомическим данным; в постановке дыхания преобладает грудобрюшной тип дыхания, а грудной считается не верным; во многих консерваториях первичным считается узкая специализация своего инструмента, а второстепенным считается сочинять каденции, делать переложения, инструментовки; до сих пор не разработана методика постановки дыхания у женщин; педагоги-практики и их ученики больше заостряют внимание на технически сложных произведениях в очень быстрых темпах. Такие, как выше названные, проблемы ведут к потере авторского замысла произведения и усредненной игры на инструменте будущего артиста-музыканта. Так же он теряет свою индивидуальность, как в тембре инструмента, так и в целом. Слушатель не оценит и не поймет художественный замысел композитора.

Таким образом, можно сделать вывод, что исполнительская культура формировалась не один десяток лет и прошла огромный путь. Большой вклад в нее внесли такие преподаватели-музыканты как В.М. Блажевич, Н.И. Платонов, С.В. Розанов, Б.А. Диков и др. Музыкальное мышление исполнителей того времени двигало творческий процесс в педагогике и постоянно находилось на стадии изучения, что и способствовало постоянному движению в области становления и развития исполнительской культуры музыкантов.

Литература:

1. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Книги первая и вторая. – Л., «Музыка», 1971. – 376 с.
2. Глинка М.И. Автобиография. Заметки об инструментовке [Текст] / М.И. Глинка; Под ред. проф. С.Л. Гинзбурга. – Ленинград: Музгиз, Ленингр. отделение, 1937 (тип. арт. «Сов. Печатник»). – 36 с.
3. Диков Б.А. Методика обучения игре на кларнете. – М.: «Музыка», 1983. – 192 с.
4. Капустин, Ю.В. Музыкант-исполнитель и публика / Ю.В. Капустин. – Л.: Музыка, 1985. – С. 36-37.
5. Розанов С.В. Основы методики преподавания и игры на духовых инструментах. – М.: Музгиз, 1938. – 52 с.
6. Розанов С.В. Школа игры на кларнете. – М.: Музгиз, 1940. – 134 с.
7. Туравец Н.Р. Интерпретация западноевропейского барокко в произведениях композиторов / В сборнике: Музыкальная наука и искусство Востока и Запада: грани взаимодействия: сборник материалов I Международной научно-практической конференции. – Краснодар, 2015. – С. 169-173.
8. Федотов А.А. Методика обучения игре на духовых инструментах. – М.: Музыка, 1975. – 159 с.
9. Фейнберг, С.Е. Пианизм как искусство / С.Е. Фейнберг. – М., 1965. – 560 с.
10. Цыпин, Г.М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика / Г.М. Цыпин. – СПб.: Алетей, 2001. – 318 с.

Педагогика

УДК:378.2

доктор педагогических наук, профессор Хоронько Любовь Яковлевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет» (г. Ростов-на-Дону)

ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация. Статья посвящена изучению роли высшего учебного заведения в реализации содержания правового воспитания; приведен анализ содержания правового воспитания, представлены основные элементы, которые должны быть приняты студентами; описана роль преподавателей вуза в процессе правового воспитания; рассмотрена роль и значение правовой образовательной среды, обоснованы основные механизмы процесса правового воспитания студентов в вузе.

Ключевые слова: правовое воспитание, студент, гражданское общество, правовая активность, механизмы правового воспитания.

Annotation. The article is devoted to the study of the role of higher education institutions in the implementation of the content of legal education; the analysis of the content of legal culture, the main elements that should be taken by the students; described the role of University teachers in the process of legal education of students; the role and significance of the legal educational environment, validates the main mechanisms of the process of legal education students at the University.

Keywords: legal education, student, civil society, legal activity, mechanisms of legal education.

Введение. Изменения, происходящие в обществе, связанные с формированием гражданского общества и правового государства, признания человека, как главной ценности, предопределили новые требования к российской системе образования. Усиление воспитательной функции образования связано с правовым воспитанием, способствующим самореализации личности, ее адаптации и социализации в обществе, формированию гражданской позиции в условиях правового государства.

Российскому обществу нужны высококвалифицированные, ответственные специалисты, что предполагает приоритетное внимание в процессе обучения в вузе к формированию у студентов правовых ценностей и смысловых установок, способствующих принятию самостоятельных решений, к осуществлению морально-правового выбора. Организация эффективного правового воспитания является важнейшим направлением государственной образовательной политики. Правовое воспитание, являясь значимым направлением воспитательно-образовательной работы, включает элементы политических, социологических, исторических, этических, психолого-педагогических знаний, способствующие осмыслению ценностей и смыслов правовых знаний, направленных на формирование навыков активного участия в жизни государства.

Изложение основного материала статьи. Правовое воспитание, представляющее интегративный и длительный процесс, являет последовательное и систематическое воздействие на студентов в процессе

обучения в вузе с целью формирования и развития правовой культуры. Исследователи [1; 8; 12] рассматривают правовое воспитание на основе базовых его элементов, основанных на: «накоплении и усвоении знаний принципов и норм права, а также в формировании соответствующего отношения к праву и практике его реализации, умении использовать свои права, соблюдать запреты и исполнять обязанности. Отсюда необходимость в осознанном усвоении основных, нужных положений законодательства, выработке чувства глубокого уважения к праву. Полученные знания должны превратиться в личное убеждение, в прочную установку строго следовать правовым предписаниям, а затем – во внутреннюю потребность соблюдать закон» [6]. Следует отметить множество определений правового воспитания. Так, правовое воспитание трактуется как:

- система мер, учитывающая направленность на формирование правовых норм, принципов, ценностных ориентаций мировой и отечественной правовой культуры [10];
- направленность на правовое поведение человека с соблюдением основных правовых норм и принципов [17];
- процесс целенаправленного и системного воздействия на сознание, культуру и поведение человека, имеющего целью выработку уважительного отношения к закону на основе личного убеждения [8];
- деятельность, направленная на формирование поведенческих ориентаций, установок, навыков и привычек [5];
- преемственность в передаче правовых ценностей от одного поколения к другому [15];
- деятельность, направленную на формирование у граждан правосознания и правовой культуры [7].

На основе проведенного анализа литературы можно говорить о том, что правовое воспитание в широком смысле данного понятия, трактуется как целостное явление формирования правовой культуры и правосознания при содействии различных факторов; в узком значении – целенаправленный, управляемый и преднамеренный процесс воздействия на сознание студентов с целью достижения правовой культуры [2].

Поэтому система правового воспитания в вузе должна быть ориентирована на формирование таких качеств, как ответственность, правовая образованность, способствующие принятию правильных решений и их адекватной оценки. Цель правового воспитания студентов состоит в обучении правовым нормам, способствующим пониманию значимости права в правовом государстве [1]. Важными задачами правового воспитания в вузе, как процесса подготовки студентов к жизни в гражданском обществе, на основе приобретенных знаний, ценностных ориентаций, являются:

- формирование когнитивной составляющей правового воспитания;
- формирование моральных и нравственных убеждений, способствующих личной ответственности за принятие решения и свое правовое поведение;
- освоение принципов и особенностей правоотношений в современном обществе;
- формирование готовности к активному участию к деятельности в обществе на основе сформированной гражданско-правовой позиции.

Правовая грамотность в контексте правового воспитания предполагает ознакомление с содержанием таких понятий, как законодательство, конституция, правовые нормы. Совершенствование юридической грамотности осуществляется на основе сравнительно-сопоставительном исследовании документов, позволяющих сделать правильное умозаключение о содержательных аспектах правовых документов.

Правовая грамотность имеет:

- уведомительный характер, предполагающий информированность студентов о праве;
- ценностно-смысловой и оценочный характер, ориентирующий на адекватного отношения к праву;
- регулирующий характер, подразумевающий установку на правовое поведение;
- информационную направленность, предполагая сформированные знания, способствующие выработки представлений о правомерном поведении;
- организационно-управленческий характер, включая организацию и структурирование деятельности субъектов правового воспитания [11].

Современный вуз ориентирован на формирование знаний административного, гражданского, трудового, уголовного права, навыков самостоятельного поиска правовой информации и умений использовать результаты в конкретных жизненных ситуациях. Учитывая значимость правового воспитания, правовое просвещение студентов, представляет деятельность преподавателей правового блока дисциплин, ориентированную на формирование правосознания, которое трактуется как одна из форм общественного сознания, отражающего существующую действительность в сфере правовых явлений и отношений, проявляющихся через систему взглядов, морали, ценностно-смысловых оценок. Значимой представляется проблема создания правовой среды в вузе, представляющей единство связей и отношений, правовых структур, осуществляющих свою деятельность в рамках образовательной организации. Правовая образовательная среда способствует, профессиональной направленности, интенсивности правовой активности: она оказывает позитивно-стимулирующее воздействие на регулируемые отношения правомерных способов деятельности и предполагает совершенствование правовых отношений в вузе, развитие правовой культуры и формирование правового менталитета студентов, предрасполагает к взаимодействию субъектов образовательной организации. Так, Е. В. Вавилин определяет правовую среду как комплексное правовое явление, включающее: идейную основу, принципы осуществления прав и исполнение обязанностей, структуры, осуществляющие правовое регулирование [3].

Правовое сознание влияет на уровень правового воспитания – «духовную и материальную систему правовой жизни социума, детерминируемую общественно-экономическим строем и оцениваемую исходя из достигнутого уровня развития правосознания, правовой деятельности, юридической техники и эволюции человека как субъекта права» [4, с. 139]. Авторы подчеркивают, что в структуру правового сознания «входят самосознание, мораль, социальное развитие, культура личности» [14, с. 421]. Структура правового сознания, по мнению ряда авторов, включает: «1) когнитивные уровни структуры – идеологический и социально-психологический; 2) социально-субстратная структура – общественный, групповой, индивидуальный уровни; 3) инструментальная структура – информационный, оценочный и волевой элементы; 4) содержательная структура – категории свободы и ответственности, законности и справедливости, вины и совести, поощрения и наказания» [16, с. 6].

При формировании правового сознания студентов вуза, необходимо учитывать качества личности, основываясь на интеграции мотивационного, оценочного, регулятивно-поведенческого компонентов.

Мотивационный компонент в формировании правового сознания направлен на поддержание активности студентов, побуждает их к деятельности. Следует учитывать, что мотивация правового поведения зависит как от наличия личностных качеств студентов, так и факторов взаимодействия субъекта образовательного процесса и внешней среды, влияющей на правовое поведение [13, с. 114]. Правовое воспитание, как педагогическая проблема, должно учитывать сформированность правового сознания у студентов, роль и значение правовой образовательной среды, оказывающей социальное воздействие на правовое обучение в вузе. Необходим поиск наиболее эффективных методов правового обучения, направленного формирования способности и готовности правовым путем достигать поставленные цели.

Оценочный компонент в правовом воспитании студентов учитывает оценки и мнения субъектов образовательного процесса по правовым вопросам. Правовая подготовка студентов учитывает не только наличие правовых знаний, но и ценностно-смысловое отношение к ним, потребности и интересы. В контексте правового воспитания в структуру правового сознания входят следующие типы оценочных отношений: отношения к принципам и нормам права; оценка правовому поведению в социуме; оценка к деятельности правоохранительных органов; правовая самооценка. Оценочные аспекты правового сознания проявляются в оценочных суждениях, которые могут носить «отвлеченный» характер, что затрудняет их выявление. Правовое сознание личности в контексте правового воспитания проявляется в правовом поведении, отражающемся в готовности студентов к деятельности в значимых правовых ситуациях, позволяющих продемонстрировать усвоение знания, норм права. Уяснение правовых норм, знание прав и обязанностей, является важнейшим условием, которые оказывают влияние на правовое поведение личности [11]. Правовое воспитание происходит на основе интерактивной технологии обучения, направленной на активизацию интеллектуальных качеств личности: использование диалога, способствующего осознанию профессионально-значимой информации; индивидуализации субъект-субъектного взаимодействия.

Наличие *регулятивно-поведенческого* компонента правового сознания включает аналитические навыки и умения в решении правовых проблем, свидетельствующих о способности работать с документацией правовой направленности, готовности использовать правовые знания в практической профессиональной деятельности. Учитывая, что правовое воспитание представляет комплекс мер, направленных на сознание правовых норм и правил, значимым становится знание студентов о законодательстве, законности, правах и обязанностях личности.

Выводы. основополагающее значение в процессе правового воспитания приобретают механизмы, способствующие организации воспитательного процесса: преодоление правового нигилизма, правовая грамотность, пропаганда правовых знаний в средствах массовой информации, просветительская деятельность и конституционные мероприятия. Система мероприятий правового образования в вузах основана, как правило, на комплексе мероприятий, включающих правовые семинары, конференции, спецкурсы и курсы по выбору. Значимым представляется создание правовой образовательной среды, способствующей системной, профессионально направленной правовой деятельности, содействующей формированию личности, способной и готовой активно действовать в условиях гражданского общества. Практикой правового воспитания выработаны и успешно используются формы лекционной пропаганды, вариативные по организации лектории, связанные с юридической тематикой, научно-практические конференции и т.д. Новый этап развития отечественной государственности, предполагает переоценку традиционных форм правового воспитания.

Следовательно, правовое воспитание современной молодежи в условиях гражданского общества должно включать:

- создание правовой образовательной среды, способствующей развитию индивидуального правосознания и правовой культуры студентов;
- механизмы правового воспитания, включающих разнообразные формы и методы правовой воспитательной работы (разъяснение правовых идей и принципов в целях воздействия на сознание и поведение личности в интересах правопорядка; использование приемов психологического и педагогического воздействия на студентов; правовое просвещение, основанное на распространении правовых знаний; правовую пропаганду, направленную на формирование уважения к праву и законности как ценностной установки).

Таким образом, можно говорить о значительной роли высших учебных заведений в правовом воспитании студентов: при совершенствовании образовательной системы любого вуза необходимо уделять особое внимание правовому компоненту воспитания студентов, способных и готовых применять полученные знания и умения на практике.

Литература:

1. Александрова С.Н. Роль вуза в процессе реализации содержания воспитания правовой культуры студентов / С.Н. Александрова // Успехи современной науки и образования. – 2016. – Т. 1. – № 8. – С. 10-12.
2. Баринаева, А.Н., Румянцева, Н.А. Правовое воспитание обучающихся общеобразовательной организации / А.Н. Баринаева, Н.А. Румянцева // Современные научные исследования и разработки. – 2017. – № 9 (17). – С. 389-392.
3. Вавилин В.В. О социализации личности / В.В. Вавилин // Социально-гуманитарные знания. – 2015. – № 3. – С. 217-221.
4. Гуляихин В.Н. Правовая культура как объект научного исследования: методологические подходы, структура и критерии оценки / В.Н. Гуляихин // Юридические исследования. – 2013 – № 4 – С. 135-158.
5. Долгова, Е.А. Правовое воспитание в гуманитарных вузах как средство формирования правосознания студентов / Е.А. Долгова // Право и образование. – 2014. – №1. – С. 65-70.
6. Кваша А.А. Правовые установки граждан: автореф. дис... канд. юрид. наук: 12.10.01 / А.А. Кваша. – Волгоград. – 2002. – 18 с.
7. Малахов, В.П. Правосознание: природа, содержание, логика. / В.П. Малахов. – М., 2001. – С. 125-130.
8. Межуев В.М. Идея культуры: Очерки по философии культуры / В.М. Межуев. – М.: Прогресс-Традиция. 2006. – 408 с.
9. Мигущенко О.Н. Роль правосознания в применении права / О.Н. Мигущенко // Юридический мир. – 2007. – №6. – 26-35 с.

10. Науменкова К.В. Проблемы правового воспитания граждан России на рубеже веков / К.В. Науменкова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tsu.tmb.ru/nu/kon/arhiv/2004/kon22.03/sek1/13.htm> (дата обращения 21.01.2020).
11. Певцова Е.А. Современные дефицитные подходы к правовой культуре и правовому сознанию / Е.А. Певцов // Журнал российского права. – 2004. – № 3. – С. 16-34.
12. Перфильева И.А. Правовое воспитание студентов как важнейшая составная часть формирования правовой культуры общества / И.А. Перфильева // В сборнике: Организация безопасности на транспорте Межвузовский сборник научно-методических трудов. Забайкальский институт железнодорожного транспорта. – Чита, – 2015. – С. 248-256.
13. Провалинский Д.И. Мотивация как элемент механизма реализации правовых стимулов / Д.И. Провалинский // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 17. – С. 114-118.
14. Романкевич А.В. Системный анализ структуры правового сознания студента в педагогической литературе / А.В. Романкевич // Молодой ученый. – 2013 – №7. – С. 421-425.
15. Рукавишников Д.В. Понятие правомерного поведения / Д.В. Рукавишников // Адвокатская практика. – 2011. – № 2. – С. 6-10.
16. Сандул Я.В. Развитие правового сознания студенческой молодежи в современном российском обществе: автореферат дисс. ... канд. филос. наук / Я.В. Сандул. – М., 2011 – 24 с.
17. Теория государства и права: курс лекций / под. ред. Н.И. Матузова, А.В. Малько. – М.: Юристъ, 2001. – 623 с.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Храмова Юлия Николаевна

Российский государственный университет правосудия, Приволжский филиал(г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Хайруллин Рестям Давлетбаевич

Российский государственный университет правосудия, Приволжский филиал(г. Нижний Новгород)

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Аннотация. В статье поднимается проблема передачи знаний наиболее эффективным способом и роль профессионального иностранного языка в современном, глобальном мире. Применение компьютерных информационных технологий, по мнению авторов, способствует решению задачи по методическому обеспечению заданиями для успешного формирования коммуникативных компетенций у студентов. Одной из главных целей использования компьютерных технологий является самостоятельная работа студентов из-за ограниченного времени на изучение иностранного языка. В наше время есть доступ к большому количеству аутентичных материалов, что позволяет строить отношения преподавателя и студента на совсем иной педагогической основе. Авторы обращают внимание на причину медленного внедрения компьютерных технологий в учебный процесс. По мнению авторов, нужно разрабатывать методическое обеспечение, прежде всего компьютерное, включающие электронные версии всех методических материалов, в том числе программ способных решить большое количество профессиональных задач при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: языковая компетенция, компьютерные технологии, инновации, самостоятельная работа, методическое обеспечение, программное обеспечение.

Annotation. The article raises the problem of knowledge transfer in the most effective way and the role of foreign language in modern, global world. The use of computer technologies, according to the authors, contributes to the solution of the task of methodical provision of tasks for successful formation of communicative competences in students. One of the main purposes of using computer technology is students' self-studying because of limited time on learning a foreign language. Today there is an access to a lot of authentic materials, which allows to build relations between teacher and student on a very different pedagogical basis. The authors mention the reason of the slow introduction of computer technologies into the educational process. The authors believe it is necessary to develop methodological support, first of all computer one, including electronic versions of all methodological materials, including software capable of solving large number of vocational issues.

Keywords: foreign language competence, computer information technologies, innovations, self-studying, methodological support, software.

Введение. Глобализация вносит изменения не только в стандарты экономического развития и модели политического взаимодействия стран, но и в систему высшего образования. Влияя на роль и место университетов в обществе, она инициирует инновации во внутренней структуре учебного заведения и педагогического процесса, способствует появлению новых дисциплин, технологий преподавания и способы передачи знаний; более того, освоение информационных и коммуникативных технологий приводит к возникновению новых видов образовательных технологий. Использование информационных технологий в обучении предоставляет в распоряжение участников образовательного процесса новые средства обучения, без которых невозможно овладение знаниями в установленные сроки, формирование умения самостоятельно осуществлять поиск необходимой информации в различных областях науки и образования. Сегодня постоянно возрастает спрос на выпускников вуза, чей уровень подготовки соответствует мировым стандартам.

Изложение основного материала статьи. Знание иностранного языка играет важную роль в современных условиях. Особенно важен этот фактор при трудоустройстве, поскольку одним из главных требований к современному специалисту, является владение иностранным языком. Следовательно, в состав компетенции должно войти умение обсуждать и решать профессиональные проблемы на иностранном языке. В иноязычной подготовке студентов вуза акцент делается на подготовку студентов к ситуациям профессионального речевого общения, а применяя новейшие технологии (КИТ), есть возможность отбора того материала, который бы отвечал принципу функциональности и учитывал профессиональную направленность.

Однако в процессе формирования коммуникативных компетенций возникает ряд трудностей: во-первых, процесс этот бывает ограничен во времени; во-вторых, очень сложно создать языковую среду вне страны изучаемого языка. Принцип коммуникативности обучения речевой деятельности – это принцип новизны. Процесс общения характеризуется постоянной сменой предметов разговора, обстоятельств, условий и т.д. Чтобы быть адекватным той или иной ситуации, говорящий не может не учитывать новизны всех компонентов общения.

Этот принцип обеспечивает гибкость речевых навыков, но на занятии без применения компьютерных информационных технологий он трудно осуществим, так как зависит от уровня владения студентами иностранным языком. Получение качественных знаний невозможно без заинтересованности самих студентов в ходе обучения. В процессе усвоения и переработки нового материала должны проявляться их сознательность и активность. Использование компьютерных информационных технологий в процессе обучения требует определенного напряжения мыслительной деятельности студентов, полного решения различных познавательных задач, применения ранее усвоенных знаний.

Большинство студентов неязыковых вузов имеет невысокий уровень владения языком, что не позволяет им свободно общаться в учебной аудитории между собой, здесь имеет место стеснение и так называемый языковой барьер. Тогда как при общении посредством компьютера этот барьер преодолевается, так как коммуникант не видит своего собеседника.

Для решения вышепоставленных проблем необходимо, на наш взгляд, применение компьютерных информационных технологий. Под ними будем понимать выбор различных средств, используемых при обучении иностранному языку, с разработкой методических рекомендаций по их применению [5, с. 315].

Бурное развитие современных средств технологий, в частности компьютерных информационных, приводит к тому, что происходит процесс внедрения их в такие сферы деятельности человека, как наука, производство, искусство, образование и т.д. [10, с. 70]. В связи с этим, современная техника предлагает широкий диапазон технических и программных средств, способных решить большое количество профессиональных задач при обучении иностранному языку.

Большой выбор программного обеспечения позволяет решать поставленные задачи, не имея навыков программирования, обходясь лишь навыками пользователя. При этом важной особенностью является постоянное совершенствование технических средств и методов обработки информации.

Сегодня, получив диплом и выйдя за порог учебного заведения, выпускник сразу осознает, что его знания уже устарели, в результате чего их необходимо постоянно пополнять и обновлять. Если раньше преподаватель на занятии иностранного языка, по сути, был единственным источником знаний, то сегодня уже ни он, ни учебное заведение таковыми не являются. Это связано с тем, что в настоящее время появилось множество альтернативных источников знаний (различные электронные носители), которые порой в более увлекательной форме предоставляют обучающимся разнообразную информацию [6, с. 524].

Система образования не могла остаться в стороне от этих процессов. В руках современного преподавателя появляется возможность использования большого арсенала средств, позволяющих ему совершенствовать свою профессиональную деятельность в процессе обучения иностранному языку.

Огромный поток информации нельзя объять только в рамках учебного процесса. Высшая школа призвана готовить молодого специалиста к непрерывному самообразованию, самостоятельному осмыслению и решению различных проблемных ситуаций, которые поставит перед ним профессиональная деятельность [8, с. 219].

Одно из условий повышения качества образования – наличие глубокого и устойчивого интереса студентов к избранной специальности. Компьютерные информационные технологии помогают укрепить этот интерес, показывают возможности использования компьютера в будущей деятельности специалиста. Его творческая индивидуальность должна проявляться не только в стремлении к повышению нового, но и способности к самосовершенствованию, изменению самого себя.

Очевидно, что одной из реальных возможностей подготовки будущего специалиста, способного к профессиональному росту, саморазвитию на всем протяжении его трудовой деятельности, является умелая организация самостоятельной работы, т.к. информационные технологии в образовательном процессе значительно повышают эффективность труда преподавателей и студентов, позволяет более рационально использовать учебное время [3, с. 145].

Студенты должны приобретать навыки самостоятельной работы по иностранному языку в овладение КИТ и их творческому применению в профессиональной деятельности. При этом преподаватель вуза не только организует получение знаний и умений, необходимых студенту в его будущей профессиональной деятельности, но и участвует в формировании студента, в частности особого отношения к получению информации по иностранному языку [9, с. 310].

При использовании новых компьютерных информационных технологий в обучении иностранному языку появляется возможность индивидуализировать учебный процесс, так как студент занимается на том уровне, на котором позволяют его речевые, коммуникативные навыки. Учебные пособия обладают лишь ограниченным количеством материала на определенную тему, и преподаватель не имеет возможности варьировать этот материал в зависимости от уровня, контингента, интересов студента и.д. Для расширения познавательных возможностей на занятиях иностранного языка могут применяться новые информационные ресурсы.

Использование компьютерных информационных технологий требует предварительной подготовки со стороны преподавателя, который заранее продумывает метод работы с найденным материалом, его своевременность и необходимость использования на данном этапе обучения. Организуя учебный процесс, преподаватель не только сообщает и передает определенный объем знаний и умений, но он также должен формировать у студента особый стиль мышления, максимально раскрыть его творческий потенциал и развить в нем способность к самостоятельной деятельности не только учебной, но и внеаудиторной [4, с. 519].

Важным условием повышения качества обучения могут быть систематическое усложнение материала, повышение сложности учебных заданий, а также учет степени подготовки студентов к решению тех или иных задач. Контроль с использованием компьютера позволяет создать уровень сложности заданий и требований к их выполнению с учетом способности и подготовленности студентов, упрощает процедуру контроля и сокращает затраты времени на его осуществление, позволяет исключить субъективизм в оценке знаний и умений студентов.

В связи с этим, преподаватели иностранных языков не могут идти в применении информационных технологий теми же путями, что и преподаватели других теоретических дисциплин, т.к. программа, которую они применяют на своих занятиях должна быть универсальной, т.е. решающей целый комплекс лингводидактических задач.

Программа должна развивать у студентов способность к общению, учить строить свое речевое поведение, контролировать себя в языковом отношении к чужой культуре, т.е. соответствовать основной цели обучения иностранного языка – развитию способностей к межкультурному общению и мотивации обучения [10, с. 71].

Использование компьютера преобразует деятельность, как преподавателя, так и студентов, изменяя ее содержание и оказывая большое влияние на мотивы этой деятельности, в значительной мере перестраивая систему взаимоотношений между ними.

Для того чтобы предметно говорить об эффективности применения обучающих систем при изучении иностранного языка, следует отметить некоторые причины, которые тормозят использование компьютерных технологий в учебном процессе:

1. Недостаточная подготовленность профессорско-преподавательского состава в вопросах эффективности использования компьютеров;
2. Высокая стоимость и дефицитность специализированных программ для разработки автоматизированных учебных английских курсов;
3. Невозможность создать нормальный режим работы в компьютерных классах в связи с большой численностью студентов в подгруппах.

Сегодня в обучении профессионального иностранного языка невозможно не использовать современные технологии, обладающие большой памятью, способной собирать, анализировать и хранить разнообразную информацию о работе каждого обучаемого и группы в целом [2, с. 276]. Необходимо отметить, что техника, которая помогает осуществлять управление процессом обучения, индивидуализировать обучение, проводить оперативную статистическую обработку результатов анализа учебной деятельности и выдавать ее в удобной для последующего использования форме, необходимо использовать в обучении.

Выводы. Пути улучшения методов обучения многообразны, однако суть их одна – поиск противоречивых тенденций учебно-воспитательного процесса, разрешение которых составляет «ядро» поступательного развития, современных методов обучения иностранным языкам.

Отмечая направления в развитии методов обучения иностранным языкам, следует еще раз подчеркнуть, что, несмотря на определенные проблемы, существуют увеличивающиеся тенденции к расширенному использованию в образовании различных компьютерных информационных технологий. Данные методы позволяют подготовить специалиста, востребованного рынком труда, готового решать возникающие проблемы и готового бороться со сложностями [1, с. 110].

Литература:

1. Зыкова Т.В., Кочкурова Е.А. Использование активных методов обучения при изучении управленческих дисциплин // В сборнике: Инновационные методы обучения в высшей школе сборник статей по итогам методической конференции ННГУ. Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского – 2016. – С. 109-112
2. Ипатова И.С. Современные интерактивные формы обучения в ракурсе традиционной риторики // Великие реки-2015: материалы XVII Междунар. Науч.-промышлен. форума. Труды науч. конгресса в 3-х томах. – Т. 2. – Н. Новгород: ННГАСУ, 2015. – С. 275-278.
3. Коларькова О.Г., Савина А.А. Организация самостоятельной работы студентов среднего профессионального образования при обучении иностранному языку в контексте компетентностного подхода // Современные наукоемкие технологии. Москва: Академия Естествознания, 2016. №3 С. 143-147.
4. Соловьева О.Б. Внеаудиторная работа с применением информационных технологий в обучении иностранному языку студентов направления «Юриспруденция» // В сборнике: Государство и право в изменяющемся мире: правовая система в условиях информатизации общества. Материалы IV научно-практической конференции с международным участием. 2019. С. 518-521.
5. Орлова Л.Г., Корнилова Е.С. Использование активных и интерактивных образовательных технологий на занятиях по иностранному языку // Л.Г. Орлова, Е.С. Корнилова // Великие реки 2013. Труды конгресса 15-ого Международного научно-промышленного форума. В 3-х томах. 2014. С. 313-316.
6. Хайруллин Р.Д., Храмова Ю.Н. Использование мультимедийных технологий обучения иностранному языку студентов юридических специальностей (на примере изучения английского языка) // В сборнике: Государство и право в изменяющемся мире: правовая система в условиях информатизации общества Материалы IV научно-практической конференции с международным участием. 2019. С. 521-527.
7. Хайруллин Р.Д., Храмова Ю.Н., Некоторые пути мотивации в преподавании иностранного языка студентам юридического вуза // Профессиональное лингвообразование. Н. Новгород. 2018. С. 302-307.
8. Храмова Ю.Н., Хайруллин Р.Д. Некоторые аспекты организации самостоятельной работы студентов в изучении иностранного языка // «Вариативность и стандартизация языкового образования в неязыковом вузе» Сборник статей по материалам научно-практической конференции с международным участием под редакцией М.В. Золотовой. 2018. С. 217-221.
9. Храмова Ю.Н. Хайруллин Р.Д. Использование инновационных технологий в преподавании делового английского языка // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т.7. №1 (22). С. 309-312.
10. Храмова Ю.Н. Пути внедрения инновационных технологий в учебный процесс вуза при обучении иностранного языка // Педагогический вестник. 2018. №1. С. 69-71.

УДК: 37.013:376

кандидат педагогических наук **Шеенко Евгений Иванович**

Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования

«Алтайский государственный технический университет имени И.И. Ползунова» (г. Барнаул);

председатель ПЦК преподавателей физической культуры и методики**физвоспитания, методист Рыжкова Надежда Николаевна**

Краевое государственное бюджетное профессиональное образовательное

учреждение «Барнаульский государственный педагогический колледж» (г. Барнаул)

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. Материал статьи раскрывает ряд проблем, связанных как с осуществлением профессиональной деятельности педагогическими работниками в области инклюзивного физического воспитания, так и с подготовкой будущих выпускников педагогических вузов и вузов по двум направлениям: «Физическая культура» и «Адаптивная физическая культура» к осуществлению ими физического воспитания обучающихся общеобразовательных организаций в инклюзивной форме. Выявленные трудности реализации инклюзии в процессе физического воспитания в общеобразовательных организациях авторами сгруппированы в соответствии с задачами, характеризующими различные виды профессиональной деятельности педагогического работника: педагогические, воспитательные, развивающие, научно-исследовательские, организационно-управленческие и методические. Характеризуя выявленный спектр проблем в области инклюзивного физического воспитания, авторы предлагают конкретные пути их решения еще на стадии подготовки будущих специалистов: во-первых, коррекция содержания учебных планов по направлениям подготовки с интеграцией «недостающих» дисциплин в их вариативную часть; во-вторых, подбор соответствующего инструментария (методик и технологий) организации образовательного процесса при изучении блока специальных дисциплин; в-третьих, разработка модели подготовки будущего учителя, способного к осуществлению физического воспитания в форме инклюзии.

Ключевые слова: физическое воспитание, инклюзивное образование, адаптивная физическая культура, инклюзивные компетенции, педагогический работник.

Annotation. The material of the article reveals a number of problems related to both the implementation of teacher's professional activities in the field of inclusive physical education, and the training of future graduates of pedagogical colleges and institutions of higher education in two areas: «Physical Culture» and «Adaptive Physical Culture» for implementation by them physical education of students of secondary educational institutions in an inclusive form. The identified difficulties in the implementation of inclusion in the process of physical education in general educational organizations are grouped by the authors in accordance with the tasks characterizing various types of professional activity of a teacher: pedagogical, educational, developing, scientific and researching, organizational and managerial and methodological. Characterizing the identified spectrum of problems in the field of inclusive physical education, the authors propose definite ways to solve them even at the stage of training future specialists: firstly, the correction of the content of curricula in the areas of training with the integration of «missing» disciplines in their variable part; secondly, the selection of appropriate tools (techniques and technologies) for organizing the educational process when studying a block of special disciplines; thirdly, the development of a model for preparing a future teacher, capable of implementing physical education in the form of inclusion.

Keywords: physical education, inclusive education, adaptive physical education, inclusive competencies, teacher.

Введение. Так сложилось, что современный реальный педагогический процесс в условиях общеобразовательной школы, как правило, характеризуется обучением детей «разных интеллектуальных, психических, физических и социальных особенностей» [1].

Но, как показывает литературный анализ и опыт собственной педагогической деятельности, на данный момент вопросы инклюзии в работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) с каждым днем становятся все более актуальными [2].

В условиях рассматриваемой проблемы, в связи с изменениями (дополнениями) в официальных документах, регламентирующих деятельность педагогического работника в условиях образовательного процесса в общеобразовательных организациях, сложилась ситуация, характеризующаяся специфическими требованиями к профессиональным качествам педагогического работника:

- уметь обеспечить «равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [9];

- создавать «необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов <...>, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья [9];

- создавать специальные условия «обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, в том числе безбарьерной среды жизнедеятельности и учебной деятельности» [7];

- анализировать опыт работы педагогов с детьми, имеющими отклонения в развитии и поведении [6];

- знать основные педагогические принципы работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и ослабленным здоровьем [6];

- иметь практический опыт проведения диагностики физической подготовленности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья различных нозологических групп [6].

Реализация программных требований по дисциплине «Физическая культура» «с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [9] требует от педагогического работника особых умений и навыков в отличие от специалистов в других предметных областях основной образовательной программы. Ранее нами уже отмечалось, что занятия физической культурой с учащимися в

инклюзивной форме, в отличие от реализации остальных дисциплин в общеобразовательной школе, требуют особого внимания [10].

Таким образом, в настоящее время оголенной является проблема подготовки специалистов, готовых к осуществлению физического воспитания в инклюзивной форме, учитывая не только интеллектуальные, психические и физические особенности обучающихся, но и качество их физической подготовленности, функционального состояния и уровня здоровья.

Изложение основного материала статьи. Анализ многочисленных источников по проблеме исследования позволяет «признать, что в сегодняшней ситуации все еще не уделяется должного внимания подготовке кадров, готовых работать в системе инклюзивного образования» [8]. То же проблему мы можем отнести к вопросу подготовки педагогических кадров в области физической культуры.

Действительно, проблема подготовки педагогических кадров, способных к организации физического воспитания обучающихся общеобразовательных организаций в инклюзивной форме исследована недостаточно, хотя в силу своей актуальности она, несомненно, требует глубокого научного познания. Наблюдения за деятельностью, как студентов-практикантов, так и собственно учителей физической культуры (в условиях педагогических практик), беседы с педагогическими работниками – слушателей курсов повышения квалификации и их анкетирование, анализ собственного педагогического опыта и опыта коллег свидетельствует о том, что педагогические работники испытывают значительные трудности в организации физического воспитания в инклюзивной форме. Необходима специальная теоретическая, практическая и методическая подготовка педагогических работников еще на стадии обучения в вузах и ссузах, компетентных в вопросах инклюзивного образования, владеющих инклюзивными компетенциями.

Так, в настоящее время подготовкой педагогических работников с правом преподавания физической культуры в общеобразовательных учреждениях занимаются педагогические ссузы (специальность 49.02.01 Физическая культура и 49.02.02 Адаптивная физическая культура) и вузы (уровень бакалавриата: направление подготовки 49.03.01 Физическая культура и 49.03.02 Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)), имеющие специальные факультеты и отделения, а также учреждения, имеющие право на переподготовку специалистов в направлении «Физическая культура» на базе среднего специального и высшего образования.

Учитывая сложившуюся на практике ситуацию, характеризующуюся тем, что в условиях инклюзивной формы физического воспитания на уроке зачастую одновременно можно встретить обучающихся различных категорий (отнесенные по состоянию здоровья к основной, подготовительной и специальной медицинской группам; с ограниченными возможностями здоровья; с ограниченными возможностями здоровья, отнесенные по состоянию здоровья к специальной медицинской группе; инвалиды), а также беря во внимание результаты анализа федеральных государственных образовательных стандартов высшего и среднего профессионального образования в части содержания раздела «Характеристики профессиональной деятельности выпускников» [3-6], становится очевидным, что в большей степени готовыми к реализации инклюзии могут быть выпускники, владеющие соответствующими навыками методического обеспечения процесса адаптивного физического воспитания и физического воспитания с учащимися СМГ. К данной категории будущих специалистов можно отнести только выпускников ссузов и вузов по специальности «Адаптивная физическая культура». Однако и в этом направлении подготовки также есть недостатки в плане подготовки к реализации инклюзии: «к осуществлению профессиональной деятельности с учащимися, не имеющими отклонений в здоровье, эти студенты не являются компетентными в силу того, что учебным планом предусмотрена направленность собственно на реализацию АФК» [10]. В свою очередь, учебный план основной образовательной программы, реализуемой вузом или ссузом по специальности «Физическая культура» не предусматривает освоение компетенций, связанных с реализацией учебного процесса в группах обучающихся с ОВЗ, если только решение этого вопроса не предусмотрено вариативным компонентом учебного плана.

Отсюда можно сделать вывод, что решить сложившуюся проблему подготовки специалистов, способных к организации физического воспитания в инклюзивной форме возможно путем интеграции в учебные планы соответствующих направлений подготовки в рамках вариативного компонента.

Соответствующая корректировка учебных планов, несомненно, приведет к всесторонней, более качественной подготовке выпускников к предстоящей профессиональной деятельности.

При таком подходе будущие специалисты смогут грамотно подходить к разработке документов планирования (начиная от технологической карты урока и заканчивая рабочей программой дисциплины) и соответственно последующей организации физического воспитания со всеми категориями обучающихся в рамках одного конкретного урока [10].

Зная отличительные особенности содержания основных образовательных программ по двум рассматриваемым направлениям подготовки «Физическая культура» и «Адаптивная физическая культура» вне зависимости от уровня подготовки эмпирическим путем нами были определены трудности, с которыми сталкиваются педагогические работники в профессиональной деятельности и эти же трудности должны стать проблемными полями подготовки будущих специалистов в области инклюзивного физического воспитания. Вскрытые нами проблемы были сгруппированы в соответствии профессиональных задач, характеризующих различные виды деятельности педагогического работника:

а) педагогическая деятельность:

- осуществлять образовательный процесс, характеризующийся одновременной работой в условиях урочного занятия обучающихся разных категорий: обучающиеся основной, подготовительной и специальной медицинской групп, обучающиеся с ОВЗ, дети-инвалиды;

- создавать такие условия и ситуации, которые бы обеспечивали усвоение обучающимися всех обозначенных выше категорий двигательных действий, с целью обеспечения комфортных бытовых и профессиональных видов деятельности;

- формировать способность к познанию и укреплению физических кондиций с целью физического самосовершенствования и становления жизненной позиции с учетом физического развития обучающихся, психического состояния и ценностных ориентаций;

б) воспитательная деятельность:

- воспитывать у занимающихся всех категорий вне зависимости от их физического развития, психического состояния и ценностных ориентаций самостоятельную физкультурную активность, устойчивую

потребность в самостоятельном использовании всего многообразия ценностей физической культуры (двигательная активность, закаливание, рациональный сон и питание и пр.) и уже на основе этой платформы формировать у них способность вести полноценную и активную самостоятельную жизнь;

- обеспечивать воспитание личностных качеств занимающихся (решительности, смелости, доброжелательности, взаимовыручки, взаимоподдержки и пр.) в условиях включающего обучения;

- в) развивающая деятельность: воспитывать физические качества и связанные с ними двигательные способности у обучающихся всех категорий вне зависимости от их физического развития, психического состояния с учетом не только сенситивных периодов, но и характера, этиологии и патогенеза заболевания;

- г) реабилитационная (восстановительная) и компенсаторно-профилактическая деятельность: проводить комплекс мероприятий, как по предупреждению собственно заболеваний для обучающихся основной и подготовительной групп, так и прогрессирования основного заболевания организма и заболеваний, обусловленных основной причиной, ограничивающей возможности здоровья для обучающихся, отнесенных по состоянию здоровья к СМГ или ОВЗ;

- д) научно-исследовательская деятельность:

- организовывать и осуществлять научные исследования эффективности различных методических приемов, методик проведения урочных занятий, технологий формирования физической культуры личности обучающихся и пр.;

- осуществлять научный анализ, систематический мониторинг результатов профессиональной деятельности и проводить апробацию результатов научных исследований;

- е) организационно-управленческая и методическая деятельность:

- организовывать и проводить физкультурно-оздоровительные и спортивно-массовые мероприятия в условиях инклюзии;

- программирование учебно-воспитательного процесса, организуемого в условиях инклюзии (разработка рабочей программы по физической культуре для всех категорий занимающихся, составление учебно-тематического и календарно-тематического планов, подготовка технологической карты урока с подробным описанием деятельности учителя и деятельности учащихся);

- организовывать сценарий урока таким образом и претворять его на практике, чтобы максимально комфортно обеспечивать каждому занимающемуся вне зависимости от принадлежности к группе здоровья или от степени ограничения возможности здоровья достаточный объем двигательной активности в сочетании с обеспечением охраны жизни и здоровья занимающихся в процессе занятий.

Заканчивая характеристику предложенного спектра проблем, сгруппированных в соответствии задач, характеризующих различные виды профессиональной деятельности учителя физической культуры, стоит обратить внимание при формировании у будущих выпускников инклюзивных компетенций на:

- подбор соответствующих методик и технологий организации образовательного процесса при изучении блока специальных дисциплин;

- квалификацию собственно профессорско-преподавательского состава, осуществляющего подготовку будущих специалистов в области инклюзии в физическом воспитании;

- разработку модели подготовки будущего учителя, способного к осуществлению физического воспитания в общеобразовательной организации в форме инклюзии;

- подключение к образовательному процессу при подготовке будущих выпускников специалистов-практиков, имеющих опыт педагогической деятельности, как с отдельно взятой категорией обучающихся, так и имеющим опыт физического воспитания в инклюзивной форме.

Выводы. Конкретными путями решения выявленных проблем профессиональной деятельности учителей физической культуры в организации физического воспитания обучающихся в инклюзивной форме должны стать следующие действия, которые необходимо принять еще на стадии подготовки будущих специалистов:

- во-первых, коррекция содержания учебных планов по направлениям подготовки с интеграцией «недостающих» дисциплин в их вариативную часть;

- во-вторых, подбор соответствующего инструментария (методик и технологий) организации образовательного процесса при изучении блока специальных дисциплин;

- в-третьих, разработка модели подготовки будущего учителя, способного к осуществлению физического воспитания в форме инклюзии;

- в-четвертых, своевременное повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, задействованного в подготовке будущих специалистов, а также привлечение к образовательному процессу в вузе (ссузе) специалистов-практиков, имеющих опыт педагогической деятельности в инклюзивной форме.

Литература:

1. Быстрова Н.Н. Особенности подготовки будущих учителей к работе с детьми, имеющими отклонения в развитии и поведении, в условиях гетерогенного состава учащихся в системе общего образования / дис. ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 1999. – 233 с.

2. Кузава И.Б. Особенности подготовки педагогических кадров в условиях инклюзивного образования // Инновации в науке: сб. ст. по матер. XXVII междунар. науч.-практ. конф. № 11(24). – Новосибирск: СибАК, 2013. – С. 112-116.

3. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 № 935 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 49.03.01 Физическая культура (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. URL: <https://kpfu.ru/portal/docs/F734605881/49.03.01.Fizicheskaya.kultura.pdf> (Дата обращения: 10.01.2020).

4. Приказ Минобрнауки России от 27.10.2014 №1355 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 49.02.01 Физическая культура» [Электронный ресурс]. URL: <https://kpk.kss45.ru/attachments/article/443/ФГОС%20среднего%20профессионального%20образования%20по%20специальности%2049.02.01%20Физическая%20культура.pdf> (дата обращения: 11.01.2020).

5. Приказ Минобрнауки России от 12 марта 2015 г. №203 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 49.03.02 Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)

(уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/490302.pdf> (дата обращения: 10.01.2020).

6. Приказ от 13 августа 2014 г. №994 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 49.02.02 Адаптивная физическая культура» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70732848/> (дата обращения: 06.01.2020).

7. Приказ от 6 октября 2009 г. № 413 Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 11.01.2020).

8. Ташина Т.М., Семенов А.А. Подготовка специалистов к работе в инклюзивном образовании // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems, №2(34), 2014 [Электронный ресурс]. URL: <http://journal-s.org/index.php/sisp/issue/view/44> (дата обращения: 11.01.2020).

9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации (ред. от 25.11.2013; с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2014) // Российская газета. – № 303. – 31.12.2012.

10. Шеенко Е.И. К проблеме подготовки выпускников по специальности «Адаптивная физическая культура», ориентированных к осуществлению инклюзивной формы физического воспитания в школе // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 3: [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=28815> (дата обращения: 06.01.2020).

Педагогика

УДК: 374.73

кандидат педагогических наук, доцент Шкерина Татьяна Александровна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» (г. Красноярск);

кандидат педагогических наук, доцент Каблукова Инна Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» (г. Красноярск);

магистрант Осокина Анастасия Викторовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева» (г. Красноярск)

МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ-ВОСПИТАТЕЛЕЙ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ

Аннотация. В статье раскрыта сущность феномена «методическая компетентность педагогов-воспитателей», выделены и охарактеризованы структурные компоненты методической компетентности, дана ее поуровневая характеристика с опорой на всесторонний анализ научной психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований и нормативно-правовых документов – профессиональный стандарт педагога, единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «квалификационные характеристики должностей работников образования» и федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

Ключевые слова: компетентностный подход, методическая компетентность, компоненты и уровни сформированности методической компетентности педагога-воспитателя.

Annotation. The article reveals the essence of the phenomenon «methodological competence of the teachers-tutors», the structural components of methodological competence, its level characteristic are identified and described based on a comprehensive analysis of scientific psycho-pedagogical literature, dissertation researches and normative legal documents – the professional standard of the teacher, a single qualification directory of positions of managers, specialists and employees, a section «qualification characteristics of positions of educational workers» and the federal state educational standard of pre-school education.

Keywords: competency approach, methodical competence, components and levels of formation of methodical competence of teacher-tutor.

Введение. Система профессионального образования и обучения выстроена по вектору развития и формирования профессиональных компетенций / компетентностей как у будущих специалистов, так и действующих работников данной системы. Результатом реализации идей компетентностно-ориентированного подхода в образовательной практике является специалист способный применять профессиональные знания и умения при решении типовых и нетиповых ситуаций и задач, возникающих в профессиональной деятельности. Заявленный результат отражен в компетенциях / компетентностях как ключевых категориях компетентностного подхода.

Многие отечественные и зарубежные ученые посвятили свои работы исследованию компетентностного подхода и его фундаментальных основ (В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Н.В. Кузмина, А.К. Маркова, В.В. Сериков, А.И. Субетто, А.В. Хуторской, Б. Оскарссон, Дж. Равен, Р. Уайт, Г. Халаж, В. Хутмакер и др.). Анализ образовательной теории и практики позволил прийти к выводу о том, что на современном этапе развития дошкольного образования качественно изменились требования к выполняемым профессиональным функциям педагогами-воспитателями, что обусловило необходимость раскрытия содержательного и структурного аспекта методической компетентности (МК) как одной из базовых в профессиональной деятельности данного специалиста.

Изложение основного материала статьи. С целью раскрытия сущности и структуры МК педагогов-воспитателей необходимо обратиться к пониманию сущности понятия педагогическая компетентность с позиций различных методологических подходов.

Так В.И. Байденко под профессиональной компетентностью понимает готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности [1].

Исследуя акмеологические проблемы науки и образования А.А. Деркач, Е.А. Климов, Л.Д. Кудрявцева, В.В. Лаптев, А.П. Тряпицына и др. отмечают, что профессиональная компетентность – это в первую очередь, интегративное качество личности, характеризующее способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях с использованием знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [2].

Н.В. Смирнова, опираясь на труды А.К. Марковой, отмечает, что профессиональная компетентность является показателем зрелости человека, готовности к профессиональной деятельности и общения, становления личности и индивидуальности профессионала [9; 4].

Н.В. Стребкова рассматривает профессиональную компетентность как способность человека преобразовывать свои знания в профессиональные действия (умения, навыки), обеспечивающие стабильно высокие результаты деятельности и позволяющие достигать поставленных целей в конкретной ситуации [10].

Анализ подходов к рассмотрению сущности профессиональной компетентности позволил под этим феноменом понимать характеристику личности, включающую в себя готовность и способность человека принимать решения в области своей профессиональной деятельности, опираясь на имеющиеся знания, умения и опыт реальной профессиональной деятельности.

В структуре профессиональной компетентности в работах ученых (А.К. Джавалов, Т.А. Загрина, Н.В. Кузьмина, О.А. Соломенникова, А.М. Столяренко и др.) выделяются специальные, коммуникативные, психологические, индивидуально-личностные и в том числе методические компетентности [2].

В основном в научных трудах и диссертационных исследованиях раскрывается методическая компетентность учителя. Стоит отметить, что методическая компетентность педагогов-воспитателей представлена в теоретическом плане достаточно фрагментарно, имеющееся знание об исследуемом феномене не позволяет реализовать системно-целостный принцип. Рассмотрим основные подходы к раскрытию сущности исследуемого феномена.

Н.В. Кузьмина под методической компетентностью педагога понимает владение педагогом различными методами обучения, знание дидактических методов, приемов и умение применять их в процессе обучения, знание психологических механизмов усвоения знаний и умений в процессе обучения, ценностное отношение к освоенным знаниям и умениям методической деятельности [3].

Н.А. Нагибина в своей работе рассматривает методическую компетентность как характеристику специалиста, основанную на совокупности общепедагогических и методических знаний, умений, навыков, опыта и личностных качеств, отражающую готовность и способность к эффективной методической деятельности [5].

Анализ научной психолого-педагогической литературы и диссертационных исследований отечественных ученых (И.Н. Асаева, Л.Н. Атнахова, А.А. Майера, Н.А. Нагибина, В.И. Новицкой, Е.Л. Умникова и др.) позволил раскрыть сущность методической компетентности, под которой понимается интегративное качество личности, включающее знания и умения в области методической деятельности (МД) педагогов-воспитателей, а также осознание их значимости в решении профессиональных задач.

На основании анализа психолого-педагогической литературы, исследований в области образовательной теории и практики можно сделать вывод о том, что единого взгляда на определение понятия и структуры как профессионально-педагогической, так и методической компетентности не выявлено.

На основании анализа научной психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований в области образовательной теории и практики реализации идей компетентностного подхода на уровне непрерывного профессионального образования, анализа профессионального стандарта педагога, единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «квалификационные характеристики должностей работников образования» и федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования определена структура методической компетентности педагогов-воспитателей, компонентами которой определены: когнитивный, деятельностный и мотивационный компоненты [6; 7; 8].

Когнитивный компонент методической компетентности педагогов-воспитателей характеризуется знаниями в области методической деятельности:

- знание основных нормативно-правовых документов и методической документации по вопросам образования детей дошкольного возраста;
- знание содержания основных образовательных областей в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования;
- знание психологических особенностей развития детей дошкольного возраста, в том числе психологические особенности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ);
- знание структуры и содержания основных образовательных программ на уровне дошкольного образования;
- знание структуры и содержания адаптированных основных общеобразовательных программ / адаптированных образовательных программ (АООП/АОП);
- знание технологии разработки основных образовательных программ на уровне дошкольного образования;
- знание технологии разработки АООП/АОП;
- знание современных педагогических технологий (формы, методы средства обучения и воспитания) организации образовательного процесса;
- знание основ педагогической диагностики;
- знание способов осуществления анализа и самоанализа результативности и эффективности методической деятельности педагога-воспитателя;
- знание особенностей взаимодействия с родителями, в том числе с родителями обучающихся с ОВЗ.

Деятельный компонент методической компетентности педагогов-воспитателей отражает сформированность умений и навыков в области методической деятельности:

- применение оснований основных нормативно-правовых документов и методической документации по вопросам образования детей дошкольного возраста при проектировании методического содержания;
- анализ содержания основных образовательных областей в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования;

- анализ психологических особенностей развития детей дошкольного возраста, в том числе психологические особенности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ);
- анализ структуры и содержания основных образовательных программ на уровне дошкольного образования;
- проектирование структуры и содержания адаптированных основных общеобразовательных программ / адаптированных образовательных программ (АООП/АОП) с опорой на психофизические особенности развития детей дошкольного возраста и нормативно-правовые основания к организации инклюзивного образования;
- применение современных педагогических технологий (формы, методы средства, методики обучения и воспитания) в организации образовательного процесса;
- разработка средств педагогической диагностики, позволяющих оценить результаты освоения детьми образовательных программ, степень сформированности у них качеств, необходимых для дальнейшего обучения и развития на следующих уровнях обучения;
- разработка средств мониторингового оценивания результативности и эффективности методической деятельности педагога-воспитателя;
- анализ и самоанализ результативности и эффективности методической деятельности педагога-воспитателя;
- проектирование программ взаимодействия с родителями, в том числе с родителями обучающихся с ОВЗ.

Мотивационный компонент методической компетентности педагогов-воспитателей отражает понимание и признание значимости педагогами овладения знаниями и умения в области методической деятельности.

В соответствии с выявленными компонентами и их содержанием выделены три уровня сформированности методической компетентности педагогов-воспитателей:

1. Высокий уровень (устойчивый, активный характер методической деятельности) – педагог понимает профессиональную значимость овладения методической компетентностью, осознает важность овладения необходимыми знаниями в области методической деятельности, активно и осознанно применяет эти знания в профессиональной деятельности, самостоятельно принимает профессиональные решения, проводит самоанализ.

2. Средний уровень (ситуационный, репродуктивный характер деятельности) – педагог частично понимает профессиональную значимость овладения методической компетентностью, частично осознает важность овладения необходимыми знаниями в области методической деятельности, применяет эти знания в профессиональной деятельности, принимает профессиональные решения с поддержкой извне, затрудняется в проведении самоанализа.

3. Низкий уровень (фрагментарный, пассивный характер деятельности) – у педагога в основном отсутствует понимание профессиональной значимости овладения методической компетентностью, наблюдается фрагментарное знание в области методической деятельности, прослеживается неосознанный и интуитивный выбор методов и приемов, отсутствуют навыки самоанализа [11].

С опорой на научные труды отечественных ученых, исследующих содержанию и структуру как профессиональной компетентности в целом, так и различных ее составляющих, представленных в формате различных видов профессиональной компетентности педагогов выделены компоненты методической компетентности педагога-воспитателя, их характеристика и уровни сформированности методической компетентности педагога-воспитателя в целом. Эти основания позволили разработать минимальную оценочно-диагностическую карту сформированности методической компетентности педагогов-воспитателей, представленную в таблице.

Минимальная оценочно-диагностическая карта сформированности методической компетентности педагогов-воспитателей ДОО

Уровни Компоненты		Высокий	Средний	Низкий
		9 баллов	6 баллов	3 балла
1	2	3	4	5
Когнитивный	Показатели	Высокая степень овладения знаниями в области МД	Овладение основными знаниями в области МД	Фрагментарное овладение знаниями в области МД
	1.1. Владение основными знаниями в области МД			
Деятельностный	Показатели	Систематически успешно применяет умения в области МД при решении профессиональных задач	Успешно применяет умения в области МД при решении профессиональных задач	Не справляется с решением профессиональных задач в области МД
	2.1. Успешность в применении умений в области МД			
	Самостоятельность в проявлении умений в области МД	Самостоятельно проявляет умения в области МД	Проявляет умения в области МД при незначительной помощи других педагогов	Не самостоятельно проявляет умения в области МД
Мотивационный	Показатели	Понимание профессиональной значимости МК	Частичное понимание профессиональной значимости МК	Отсутствие понимания профессиональной значимости МК
	3.1. Осознание профессиональной значимости МК			
	3.2. Потребность в освоении МК	Потребность в освоении МК и использовании методических умений проявляется систематически	Потребность в освоении МК и использовании методических умений проявляется, как правило	Отсутствие потребности в освоении МК и использовании методических умений

Выводы. Разработанная минимальная оценочно-диагностическая карта сформированности МК педагогов-воспитателей позволит выявить уровень сформированности исследуемого феномена как в целом, так и покомпонентно; определить затруднения педагогов-воспитателей в области методической деятельности; разработать модель формирования МК педагогов-воспитателей, реализация которой является перспективой дальнейшего исследования.

Литература:

1. Байдено В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. М., 2004. № 11. С. 3-13. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_9573587_12556741.pdf (дата обращения: 12.12.2019).
2. Григорьева Ю.С. Профессиональная компетентность педагогов дошкольных образовательных организаций по формированию представлений о геометрических фигурах у детей старшего дошкольного возраста // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2017. № 2. С. 790-794. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_30771713_48405129.pdf (дата обращения: 12.12.2019).
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990. 119 с.
4. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. М., 1990. № 8. С. 82-88.
5. Нагибина Н.А., Ипполитова Н.В. Методическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности педагога // Наука и школа. М., 2013. № 3. С. 44-46. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_19116960_68390633.pdf (дата обращения: 12.12.2019).
6. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 октября 2010 г. N 761н «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «квалификационные характеристики должностей работников образования». URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 12.12.2019).
7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 12.12.2019).
8. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель). Утвержден Приказом Минтруда России от «18» октября 2013 г. № 544н (с изм. от 25.12.2014). URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 12.12.2019 г.).
9. Смирнова Н.В. Характеристика понятия «Профессионально-методическая компетентность» в психолого-педагогической литературе // Проблемы современного педагогического образования. Ялта.

2017. № 54-1. С. 214-223. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_28435787_28912637.pdf (дата обращения: 12.12.2019).

10. Стребкова Н.В. Развитие профессиональной компетентности педагога как фактор совершенствования учебного процесса // Вестник Саратовского областного института развития образования. Саратов. 2017. № 4 (12). С. 115-119. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_30770253_92257058.pdf (дата обращения: 12.12.2019).

11. Шкерина Т.А. Критерии и уровни сформированности исследовательской компетенции бакалавров – будущих педагогов-психологов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2011. № 1. С. 122-126. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_15838622_77053353.pdf (дата обращения: 12.12.2019).

Педагогика

УДК:37.035

кандидат педагогических наук, доцент Яблонских Юлия Павловна

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);

доктор педагогических наук, профессор Пак Любовь Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Аннотация. В статье рассматривается социальное развитие личности как сложный изменяющийся процесс различных количественных и качественных структурных изменений личности, которые обуславливают успешную социализацию и эффективное воспитание личности; как многокомпонентный процесс, способствующий становлению субъектной позиции личности, ее субъектно развивающей социализации, инициирующей познавательную активность личности.

Ключевые слова: развитие, механизмы развития индивида, социальное развитие личности, движущие силы социального развития человека.

Annotation. The article deals with the social development of the individual as a complex changing process of various quantitative and qualitative structural changes of the individual, which determine the successful socialization and effective education of the individual; as a multi-component process that contributes to the formation of the subjective position of the individual, its subject-developing socialization, initiating cognitive activity of the individual.

Keywords: development, mechanisms of development of the individual, social development of the person, driving forces of social development of the person.

Введение. Воспитание активного субъекта жизнедеятельности, свободно действующего в социуме, быстро адаптирующегося в динамично изменяющейся действительности, обладающего достаточной суммой знаний, умений и навыков, необходимых для нахождения своего места в жизни и реализации собственного потенциала, выступая центральной задачей образования на современном этапе развития общества, актуализирует проблему социального развития личности. Социальное развитие, представляющее собой двухсторонний процесс овладения общими правилами и этическими нормами в отношении предметного мира и в процессе установления контактов с окружающими, сопровождающееся субъективными эмоциональными реакциями, является центральной сферой, обуславливающей прогрессивное изменение личности.

В процессе социального развития формируются ценностные ориентации личности, происходит овладение народным наследием, ознакомление с духовными и общественными достижениями людей, накапливается культурный опыт, что выражается в структуре личности взаимосвязью и взаимообусловленностью следующих важных составляющих: культурная грамотность, индивидуальный опыт, гипермаскулинные (ролевые) действия, комплекс социальных качеств.

Изложение основного материала статьи. Концептуальные положения о социальном развитии личности изложены в трудах Л.В. Колумийченко, П.С. Кузнецова, [3, 4]; в исследованиях Л.В. Мардахаяева, А.В. Мудрика рассматриваются движущие силы и механизмы развития человека [8, 5]; изучению взаимосвязи социального развития и социализации личности посвящены работы Д.И. Фельдштейна [10]; ключевые этапы деятельности как социального способа бытия человека исследуются Л.С. Выготским, Р.С. Немовым, Д.Б. Элькониным [2, 6, 12].

При рассмотрении понятия «социальное развитие» необходимо дать определение понятию «развитие». В психолого-педагогической науке понятие «развитие» рассматривается в нескольких аспектах. Прежде всего, развитие представляет собой векторное изменение, протекающее под воздействием объективных и субъективных факторов по определенным законам, приводящее к динамическим преобразованиям в различных сферах личности.

Ю.В. Василькова считает, что развитие личности является итогом многоэтапного продолжительного направленного процесса, происходящего при совокупности определенных условий и обстоятельств, результаты которого находят выражение в изменении фундаментальных свойств [1].

Большинство исследователей сходятся во мнении, что первопричиной развития личности является генетическая наследственность, являющаяся биологически врожденным фактором, средовой фактор, проявляющийся в различных внешних влияниях, а также целенаправленная деятельность по самоизменению.

По мысли Л.С. Выготского, освоение мира личностью происходит посредством совместного познания окружающего в конструктивном диалоге. Л.С. Выготский выделяет два этапа когнитивного развития ребенка. На первом этапе учитывается зона его актуального развития, выражающегося в умении независимо принимать решения и воплощать их. Второй этап характеризуется возможным эвентуальным развитием, обусловленным благоприятными обстоятельствами, под влиянием социальных институтов, педагогов,

авторитетных членов детского коллектива. Промежуточным этапом является зона ближайшего развития, оказывающая непосредственное влияние на эффективность социального развития личности [2].

Процесс социального развития личности определяется социализацией, одновременно являясь и способом достижения заданной цели, и ее качественным продуктом.

В философии под социальным развитием понимает способность личности успешно социализироваться, овладевать алгоритмами социально значимой деятельности, общественно одобряемого поведения, соблюдать обычаи и правила, присущие определенной культуре, интериоризировать ее ценности и нормы, обогащать и успешно транслировать собственный социальный опыт [11].

Л.В. Мардахаев утверждает, что социальное развитие представляет собой сложный изменяющийся процесс различных количественных и качественных структурных изменений личности, обуславливающее успешную социализацию и эффективное воспитание. Исследователь характеризует социальное развитие как врожденный наследственный феномен, типичный для человека, возвращенного изначально социальной средой [8].

Социальное развитие происходит в течение всей жизни, при этом представляет собой не последовательное движение, а скачкообразное, имеющее колебательный характер. Естественное развитие человека, его динамичность, подвижность, потребность в социальной преемственности, накоплении опыта обуславливают его социальное развитие. Причинами нелинейного характера социального развития являются возрастные особенности, тип нервной системы, наследственность, эмоционально-волевая сфера, обстоятельства жизнедеятельности и т.д.

Эффективному социальному развитию способствует глубокое знание и учет индивидуальных особенностей и возможностей личности, являющихся основными движущими силами.

В науке выделяют два вида движущих сил социального развития человека, а именно: внешние и внутренние [8]. Внешними движущими силами, обуславливающими социальное развитие личности, являются: окружающая действительность, референтные группы, субъекты взаимодействия, средства массовой информации, культурное наследие, условия жизни. Данная группа движущих сил выступает ротором социальных навыков, формирует ценностные ориентации и мировоззренческие позиции личности.

Внутренние движущие силы включают в себя врожденные способности, сформированные в процессе развития умения, совокупность биосоциальных факторов, психические процессы, безусловные рефлексы.

Данные виды движущих сил взаимосвязаны и взаимозависимы. Их отношения носят компенсационный характер. Необходимо при организации деятельности по социальному развитию ребенка учитывать данные движущие силы и создавать условия для разрешения имеющихся противоречий.

Авторы исследуют механизмы развития человека: неосознаваемые и осознаваемые.

К неосознаваемым механизмам развития индивида относятся психофизиологические возможности, с которыми он родился, действующие на подсознательном уровне, безусловно, являющиеся постоянными и интенсивно проявляющимися в самом раннем возрасте: потребность в любви и защите; эмоциональная подражательность; импульсивность в достижении цели; эмоциональная имитация; правила человеческого сосуществования; гипнабельность; коммуникационная активность; любопытство; инициативность; пластичность, обуславливающие темпы социального развития [5, 8].

К осознаваемым механизмам развития индивида относятся: осознаваемые механизмы, связанные с психикой человека: проактивность психики; повышенная чувствительность; эмотивно-экспрессивное поведение; социальный потенциал саморазвития; когнитивные потребности; саморефлексия.

Данная группа механизмов детерминирована повышением самосознания личности, возрастными новообразованиями и обуславливает интенсивность и качество социального развития человека.

Социальное развитие как многокомпонентный процесс способствует становлению субъектной позиции личности, ее субъектно развивающей социализации, инициирует познавательную активность.

При этом, в содержание социального развития, во-первых, включается весь массив достижений цивилизации, культурного опыта и, во-вторых, его интериоризация, самоактуализация, самораскрытие личности.

Дж. Мид, останавливаясь на общечеловеческой сущности, отмечает, что социальное развитие человека обусловлено, прежде всего, сотрудничеством, интеграцией, поскольку самоосознание является продуктом взаимодействия, общей работы. Автор акцентирует внимание на том, что в данном случае речь идет о том уровне совершенства личности, при котором она способна принимать точки зрения окружающих и действия по отношению к себе сообразно с их действиями [7]. Д.И. Фельдштейн рассматривает процессы социального развития и социализации в тесной взаимосвязи. Социальное развитие, по мнению автора, является непрерывно обнаруживающимися достижениями процесса индивидуальной социализации, обусловленного как объемом и широтой овладения развивающейся личностью совокупного общественного во всем многообразии норм и правил, моральных и духовных ценностей, культурных пластов, нравственных идеалов, так и уровнем ее социальной самостоятельности [10].

Социальное развитие является сложным процессом, детерминирующим активное усвоение подрастающим человеком реально установленных правил и норм социального сосуществования, а также непрерывное самораскрытие и формирование субъектной позиции. Внутренние резервы усвоения социального личностью обнаруживаются в поддержании устремленности к раздвижению границ независимости, в преобладании осмысленного в субъектности, в особенностях функционирования в социальной реальности. В данном контексте социальное развитие личности как достижение индивидуальной социализации выходит за рамки процесса адаптации в социуме и сопровождается раскрытием творческого потенциала, актуализацией субъектности индивида.

Таким образом, под социальным развитием исследователь понимает многосложный и неоднозначный процесс, включающий два подпроцесса: социализацию, выступающую как присвоение личностью общественных норм и ценностей, и индивидуализацию, представляющую собой непрерывное самораскрытие, самоактуализацию, осознание и принятие собственной субъектности [10].

Социальное развитие, обусловленное вышеобозначенными подпроцессами, является источником развития у человека способности определять свое собственное поведение, самоменеджмента.

Успешность социального развития определяется различными факторами, и, в первую очередь, образованием.

В концепции П.С. Кузнецова социальное развитие представлено как следствие освоения культурно-пространства и культуротворческой деятельности. Результат эффективного социального развития выражается в социальном творчестве личности, самосозидании и формировании современной культуры в постоянно изменяющихся обстоятельствах общественной жизни. В процессе приобретения культурных навыков, освоения культуры как системы достижений человечества в материальном, социальном и духовном отношении особую роль приобретает как познавательная деятельность, овладение готовой суммой знаний, умений и навыков, так и развитие общечеловеческих способностей, создающих условия для созидания культуры [4].

Дети, еще с дошкольного возраста, накапливают социальный опыт, который выражается в социальной культуре. В этой связи значимой задачей развития и воспитания является овладение воспитанниками культурными нормами и ценностями, обуславливающими общественный прогресс, их сохранение и дальнейшая трансляция. Содержание деятельности по социальному развитию в дошкольных образовательных учреждениях может быть реализовано по следующим направлениям: нравственное воспитание, включающее деятельность по формированию культуры общения; половое просвещение, включающее занятия по формированию сексуальных ориентаций; гражданско-патриотическое воспитание, включающее деятельность по формированию национальной культуры; межнациональное воспитание, включающее деятельность по формированию этнической культуры; правовое просвещение, включающее деятельность по формированию правовой культуры [3].

Активное участие личности в различных видах деятельности способствует успешному социальному развитию. В деятельности происходит накопление опыта идентификаций и рефлексии, самоопределения, социальной практики, этичного поведения, самопознания и самоосуществления.

Фундаментом социального развития в концепции Д.И. Фельдштейна является взаимосвязь деятельности, направленной на познание конкретного многопредметного мира с деятельностью, касающейся сферы межличностных отношений [10]. На основе трудов Л.С. Выготского, исследующего ключевые этапы деятельности, исследований Р.С. Немова о многообразии форм деятельности, концепции Д.Б. Эльконина, выделяющего виды деятельности, автор указывает на векторы деятельности как социального способа бытия человека [2, 6, 12].

Вектор освоения конкретного мира и вектор межличностных отношений направлены на достижение социальных успехов и утверждение субъектной позиции личности в реализуемой деятельности. При этом следует обратить внимание на то, что данные векторы деятельности выполняют специфические функции, имеют определенное предназначение, оригинальный способ осуществления, собственный эффект [10].

В процессе социального развития личности в ее структуре происходят качественные изменения, связанные непосредственно с формированием основных качеств и свойств: информированность, творчество, активность, непринужденность, независимость, обязательность, защищенность, устойчивость, мобильность, свободомыслие, самовосприятие, адекватная оценка самого себя и др. [9].

В процессе социального развития личности происходит активное усвоение системы духовных ценностей, национальных обычаев и установок, культурных норм социума проживания. Формирование данных компетенций отражается в личностной структуре уникальным сочленением следующих составляющих, непосредственно взаимосвязанных между собой:

1. Культурная грамотность, выражающаяся в комплексном сочетании знаний и умений, предполагающих их обязательное наличие и позволяющих соответствовать общественным нормам и требованиям, например, умение соблюдать элементарные гигиенические навыки уже с дошкольного возраста.

2. Индивидуальный опыт, представленный особыми знаниями, накопленными личностью в процессе жизнедеятельности и во взаимодействии с окружающими, являющимися источниками формирования личных убеждений, предпочтений, круга интересов, образа мышления, стиля бытия.

При этом специфичным является их взаимозависимость и скоррелированность как в концептуальном плане, так и в эмотивном, в целостности формируя образ мироздания.

3. Гипермаскульные действия, выражающиеся в поступках личности, манере держать себя, выполнении социальных ролей, поведении, определяемых социоприродными и культурными предпосылками. Данная составляющая показывает информированность личности о традициях, установках, требованиях современного общества, ориентирует человека в различных жизненных обстоятельствах и обуславливается социальной грамотностью.

Начиная с дошкольного детства, дети исполняют множество социальных ролей: девочки – мальчика, родного человека, обучающегося, члена коллектива и др. При этом при их выполнении они проявляют себя совершенно по-разному, подстраиваясь под задачи каждой роли. Социальные функции каждой роли реализуются по особым, присущим только им, законам, находящимся в непрерывной динамике в пределах различных культурных групп и характерных для данного социума ценностных ориентаций и морально-этических принципов.

В этой связи у ребенка уже с раннего детства следует формировать осознанное принятие ролей, понимание того, к чему могут привести те или иные их действия.

4. Комплекс социальных качеств, включающих: содружество, взаимопомощь, внимание и сочувствие к окружающим, мобильность, соревновательность, активность, дисциплинированность, решительность, независимость, самодостаточность, искренность, миролюбие.

Данные составляющие процесса социального развития имеют иерархическую взаимозависимость.

В исследованиях Л.В. Коломийченко рассматриваются два основных направления социального развития личности, обусловленных стихийным влиянием на нее социальной реальности в результате интеграции в социум и овладения его культурой, а также организации целенаправленного образовательного процесса, направленного на освоение воспитанниками культурных основ социальной жизни [3].

Выводы. Таким образом, социальное развитие личности является многоуровневым разноаспектным процессом, осуществляемым как стихийно, так и в результате специально организованной целенаправленной педагогической деятельности. Анализ теоретических источников показал, что социальное развитие является сложным многокомпонентным процессом, обуславливающим обогащение социального опыта, формирование социальных качеств личности, а также усвоение социальных правил, установок и культурных ценностей. Эффективность процесса социального развития личности возможна при целенаправленно организуемой

педагогической деятельности, детерминирующей ее самоутверждение в качестве субъекта социальной жизни и культуры.

Литература:

1. Василькова, Ю.В. Социальная педагогика: курс лекций / Ю.В. Василькова. – М.: Академия, 2019. – 364 с.
2. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций: собр. соч. в 6 т. / Л.С. Выготский. – М., 2018. – 435 с.
3. Коломийченко, Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста / Л.В. Коломийченко. – Пермь, 2017. – 64 с.
4. Кузнецов, П.С. Адаптация как функция развития личности / П.С. Кузнецов. – Саратов, 2018. – 198 с.
5. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М., 2018. – 154 с.
6. Немов, Р.С. Практическая психология: пособие для уч-ся / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 320 с.
7. Смелзер, Н.Дж. Социология: пер. с англ. / Н.Дж. Смелзер; науч. ред. В.А. Ядов. – М.: Феникс, 2015. – 688 с.
8. Социальная педагогика / Л.В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2014. – 269 с.
9. Сушкова, И.В. Социально-личностное развитие: анализ программ дошкольного образования / И.В. Сушкова. – М.: Сфера, 2018. – 128 с.
10. Фельдштейн, Д.И. Социальное развитие в пространстве – времени детства / Д.И. Фельдштейн. – М., 2014. – 345 с.
11. Философский словарь / Под ред. А.П. Ярещенко. – Ростов н/Д: Феникс, 2017. – 560 с.
12. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: избранные психологические труды в 7 томах / Д.Б. Эльконин; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Ин-т практической психологии; Воронеж, МОДЭК, 2014.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Яшкова Елена Вячеславовна

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

доктор экономических наук, профессор Лаврентьев Валентин Александрович

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

кандидат технических наук, директор Жбаков Евгений Борисович

Нижегородский институт (филиал)

АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

РАЦИОНАЛЬНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРУДОВОГО ПОТЕНЦИАЛА КАК ФАКТОРА СТРАТЕГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается понятие «трудовой потенциал» с позиции его восприятия как стратегического ресурса. Показаны разнообразные подходы к трактовке категории «трудовой потенциал», предлагаются к рассмотрению его основные характеристики. Определяется понятие «стратегия развития организации», ориентированного на достижение стратегических организационных целей. Раскрываются цели использования и развития «трудового потенциала» в организации. Выявляется, что в современных российских условиях существуют проблемы в правовой системе по обеспечению правовых гарантий работников, в том числе, по проведению аттестационных процедур по выявлению трудового потенциала. Авторами предлагается к применению направления по рациональному использованию сотрудников в соответствии со стратегией развития организации.

Ключевые слова: персонал, трудовой потенциал, использование, стратегия развития, тенденции, организации.

Annotation. The article considers the concept of "labor potential" from the standpoint of its perception as a strategic resource. Various approaches to the interpretation of the category "labor potential" are shown, its main characteristics are proposed for consideration. The concept of "organization development strategy" is determined, which is oriented towards achieving strategic organizational goals. The goals of the use and development of "labor potential" in the organization are revealed. It is revealed that in modern Russian conditions there are problems in the legal system to ensure legal guarantees for employees, including certification procedures to identify labor potential. The authors propose the use of directions for the rational use of employees in accordance with the organization's development strategy.

Keywords: personnel, labor potential, use, development strategy, trends, organizations.

Введение. В постоянно изменяющихся условиях, система управления персоналом является стратегически направленной, большое значение уделяется ... созданию эффективной системы мотивации и стимулирования, привлечению сотрудников к управлению организацией [1]. Отношение к персоналу как к стратегическому ресурсу и одному из главных конкурентных преимуществ позволяет изменить взгляд на управление сотрудниками в организации и определить основные тренды в различных сферах деятельности [11].

Под стратегией развития организации понимается совокупность организационных действий, осуществляемых по отношению к персоналу лицами, принимающими управленческие решения в организации, и ориентированных на достижение стратегических целей организации [9]. В подтверждение тому предстоящая встреча на площадке VII Всероссийского форума профессионалов сферы HR «Тактика и стратегия управления персоналом 2020». Данное мероприятие пройдет в апреле-месяце в Москве, где встретятся ведущие специалисты в управлении персоналом, представители крупнейших работодателей России, что позволит обменяться опытом и обсудить лучшие практики, инструменты и подходы к управлению человеческим капиталом компаний в 2020 году [6].

В таких условиях актуальность вопросов, связанных с рациональным использованием трудового потенциала можно определить соответствующими изменениями, происходящими в общественной системе.

Данное явление все больше регламентируют в качестве эффективного инструмента в процессе управления. С помощью данного процесса осуществляется управление персоналом, а также управление их способностью реализовывать необходимый объем продукции и услуг. Кроме того, с его помощью можно учитывать запросы со стороны потребителей, своевременно реагировать на происходящие изменения, повышать уровень и качество трудовой жизни, создавать устойчивое положение на современном рынке и соблюдать действующее законодательство.

В процессе рассмотрения одного из основных элементов, влияющих на производительность труда исследователи применяют множество экономических категорий. К таким категориям относятся следующие понятия: «трудовые ресурсы», «рабочая сила», «человеческий капитал», «кадровый потенциал», «человеческие ресурсы», «трудовой потенциал». Главной целью рассматриваемого вопроса является трудовой потенциал работников, поскольку именно он является важной частью стратегического развития любой организации.

Изложение основного материала статьи. Исследованием повышения потенциала трудовых ресурсов занимались такие видные ученые: Г.А. Пруденский, С.Г. Струмилин, П.Ф. Петроченко, А.Э. Котляр, Н.П. Гибало, М.И. Скаржинский, Л.Я. Спектор, С.П. Сироткин, В.В. Чекмарев, А.И. Тяжов, Б.П. Шарнопольский, Н.А. Александрова, Л.И. Васильцова, Н.Б. Фатеева, А.В. Крушельницкая, А.А. Гришнова, М.М. Набережных, А.В. Лихачев и др.

Подходы к трактовке данной категории «трудовой потенциал» разнообразны. При этом исследователи [2, 3, 7, 10] акцентируют внимание на связи трудового потенциала с достижением целей стратегического развития организации, которые выражаются в результатах его деятельности (таблица 1).

Таблица 1

Научные подходы к трактовке понятия «трудовой потенциал» организации

Авторы	Трактовка понятия
К. Г. Кречетников	Совокупность физических и духовных качеств человека, определяющих возможность и границы его участия в трудовой деятельности, способность достигать в заданных условиях определенных результатов, а также совершенствоваться в процессе труда
О. В. Беспалова	Возможности персонала и администрации, которые могут быть использованы для достижения целей организации
Л. Т. Снитко, Ю. А. Чужикова	Совокупность способностей и возможностей кадров обеспечивать достижение целей
Н. Р. Былинская, Н. В. Кузнецова, О. Н. Синицына	Обобщающая (количественная и качественная) характеристика персонала как одного из видов ресурсов, связанная с выполнением возложенных на него функций и достижением целей перспективного развития организации

Учитывая мнения ученых, приведенных в таблице 1, под трудовым потенциалом принимают совокупную способность сотрудников к реализации функционала и возможность достижения результата на перспективу. Главным является рациональное использование и применение трудового потенциала в процессе трудовой деятельности по реализации целей и задач организации. Если рассматривать стандартный процесс работы организации, то можно увидеть поэтапную социализацию персонала в работу организации: привлечение кандидатов на должность или рабочее место, их становление и адаптацию, и затем уже в процессе трудовой деятельности - реализацию трудового потенциала. Рассмотрим основные характеристики трудового потенциала (таблица 2).

Как видим, понятие «трудовой потенциал» рассматривается на уровне человека, организации и общества и представляет собой комплекс показателей полезного действия всех представленных категорий. Трудовой потенциал в своём роде выступает как предельная величина, которая выражается участием сотрудников в производстве, учитывая их психологические особенности, уровень профессионализма и опыт. Также, он может являться системой важных навыков человека, необходимых ему для своего развития.

Основные характеристики трудового потенциала [5]

Компоненты трудового потенциала	Объекты анализа и соответствующие им показатели		
	Человек	Организация	Общество
Здоровье	Трудоспособность; время отсутствия на работе из-за болезней	Потери рабочего времени из-за болезней и травм; затраты на обеспечение здоровья персонала	Средняя продолжительность жизни; затраты на здравоохранение; смертность по возрастам
Нравственность	Отношение к окружающим	Взаимоотношения между сотрудниками; потери от конфликтов	Отношение к инвалидам. Детям и престарелым; преступность, социальная напряженность
Творческий потенциал	Творческие способности	Количество изобретений, патентов, рацпредложений, новых изделий на одного работающего, предприимчивость	Доходы от авторских прав; количества патентов и международных премий на одного жителя страны; темпы технического прогресса
Активность	Стремление к реализации способностей, предприимчивость		
Организованность	Аккуратность, рациональность, дисциплинированность, бережливость, обязательность, порядочность	Потери от нарушения дисциплины; чистота; исполнительность	Качество законодательства; качество дорог и транспорта; соблюдение договоров и законов
Образование	Знания: количество лет учебы в школе и вузе	Доля специалистов с высшим и средним образованием в общей численности работающих; затраты на повышение квалификации персонала	Среднее количество лет обучения в школе и вузе; доля затрат на образование в госбюджете
Профессионализм	Умения: уровень квалификации	Количество продукции; потери от брака	Доходы от экспорта; потери от аварий
Ресурсы рабочего времени	Время занятости в течении года	Количество сотрудников; количество часов работы за год одного сотрудника	Трудоспособное население; количество занятых; уровень безработицы; количество часов занятости за год

Поэтому руководителям необходимо предложить сотрудникам максимально комфортные и безопасные условия адаптации и социализации, благоприятный психологический климат на рабочем месте. Это позволит персоналу успешнее продемонстрировать свои возможности, а со стороны руководства проанализировать его профпригодность. Способности сотрудника являются тем критерием оценки, от которой руководители будут отталкиваться и принимать решения по оценке того, что сможет дать и предложить организации данный сотрудник. То, насколько он полностью использует свой потенциал, будет означать цену его стоимости на рынке труда, что можно рассматривать как капиталовложение в свое дальнейшее развитие.

Для того, чтобы сформировать трудовой потенциал сотрудников, необходимо разработать качественную систему управления, ориентированное не на высвобождение неэффективных сотрудников, а на удержание и развитие существующего состава организации. Для этого руководство организации, в том числе кадровые службы необходимо реализовывать такой набор личностно-профессиональных качеств, которые будут способствовать повышению трудового потенциала работников, конкурентоспособности, в конечном итоге – конкурентоспособности организации в целом [1, 4]. Это обусловлено тем, что в последние годы насущной проблемой является обостренная конкурентная борьба на рынке труда.

Персонал современной организации является ее основным активом наряду с материальными, научно-техническими и информационными ресурсами. Квалифицированные сотрудники дают дополнительное

конкурентное преимущество в условиях современного рынка, характеризующегося высокой изменчивостью [8, 12]. На основе этого необходимо формировать более эффективную нормативно-правовую систему, которая позволит обеспечить определенный уровень правовых гарантий работникам в отношениях с любым работодателем, например, при проведении оценочных процедур, в том числе аттестации.

Аттестация является одной из важнейших составных частей системы управления работниками и кадрами в целом, при этом, характеризуется как процесс, направленный на объективную оценку профессионально-квалификационных, деловых, личностных качеств работника и подтверждение соответствия его занимаемой должности, а также его стимулирование к повышению уровня знаний по осуществляемой им деятельности. Данная процедура является эффективным инструментом, позволяющим упорядочить структуру персонала, повысить его мотивацию к труду, увеличить производительность труда всех сотрудников, выявить направления для обучения и дальнейшего развития, преследует ключевую цель в повышении трудового потенциала – определение уровня профессиональной подготовки и соответствия должности, которую они занимают сотрудники. Это является важным условием для любого работодателя, так как от этого зависит характер и направленность деятельности сотрудника, но, в первую очередь, это соответствие общим условиям работы у лица, которое предоставляет работу.

Обязанность учреждений проводить аттестацию персонала закреплено в Трудовом кодексе РФ. Однако, в нём не указаны досконально и чётко норма и правила проведения этой аттестации, отсюда и существует тенденция нарушений трудовых прав сотрудников. Подобное явление приводит к тому, что правовые документы, регулирующие вопросы, в том числе касающиеся аттестации, постепенно изменяют ее содержание, тем самым корректируя условия и содержания процедуры, что негативно отражается на правоприменительной практике.

Трудовой Кодекс Российской Федерации в действующей редакции и нормативно-правовая база, число документов которой по вопросам аттестации увеличивается каждый день, свидетельствуют об объективной необходимости дальнейшего развития этой области. Законодательство не в полной мере отражает все аспекты относительно рассматриваемой проблемы. Предпринимаются попытки корректировки и изменения в соответствии с требованиями условий времени, но, несмотря на это, необходимо отметить отсутствие достаточной функциональности существующих нормативных актов. Не менее важной проблемой является то, что правовая база, регулирующая аттестацию персонала, не до конца отвечает требованиям трудового законодательства, так как больше носит отраслевой характер и не распространяется на основную группу работников.

Здесь перед работодателями открывается возможность проводить оценку способностей своих сотрудников по своему усмотрению, что, в большинстве случаев, приводит к сокращению части персонала. А ведь данная процедура в первую очередь повышает человеческий капитал, в выражении не средств, а знаний, полученных благодаря обучению, образованию, практике и т.д. Поэтому современным организациям необходимо сделать всё возможное, чтобы их сотрудники максимально получили возможность реализовать себя, а руководство рационально использовать их потенциал, что благоприятно скажется на процессе решения поставленных целей и задач организации.

На основании вышесказанного, можно выделить несколько направлений разрешения проблем, связанных с рациональным использованием сотрудников:

- действовать в соответствии с нормативно-правовыми нормами, утвержденными российским законодательством;
- необходимо урегулировать вопросы, касающиеся различных категорий работников, подлежащих и не подлежащих оценке;
- определить перечень обязательных мероприятий для проведения программ обучения и развития персонала.

Выводы. Все вышесказанное позволяет предположить, что рациональное использование персонала в условиях стратегического развития организации возможно при эффективной деятельности организаций, при проработанной системе управления человеческими ресурсами, применении продуктов технологического прогресса, соблюдении законодательства и необходимости периодического внедрения эффективных аттестационных и развивающих программ.

Литература:

1. Аранжин В.В. Профессиональный портрет современного менеджера по персоналу // *Лидерство и менеджмент*. Том 3. № 4. Октябрь-декабрь 2016. С. 241-249.
2. Балынская Н.Р. Система управления кадровым потенциалом современной организации // Н.Р. Балынская, Н.В. Кузнецова, О.Н. Сеницына // *Вопросы управления*. – 2016. – № 2 (20). – С. 214-220.
3. Беспалова О.В. Методологический подход к кадровому потенциалу предприятия / О.В. Беспалова // *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*. – 2014. – №1 (4). – С. 69-72.
4. Волков И.В. Особенности коммуникативного потенциала современных менеджеров среднего звена // *Вестник Мининского университета*. 2019 – Том 7. №4. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1041/756> (дата обращения 27.01.20).
5. Гольман Т.И. Государственное управление трудовыми ресурсами [Электронный ресурс]. — URL: <https://en.ppt-online.org/362727> (дата обращения: 01.02.20).
6. Карпов Р. Тактика и стратегия управления персоналом 2020. VII Всероссийский форум профессионалов сферы HR [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.cossa.ru/events/239/252164/> (дата обращения: 30.01.20).
7. Кречетников К.Г. Управление кадровым потенциалом в интересах развития организации // К.Г. Кречетников // *Экономика и управление: анализ тенденций и перспектив развития*. – 2013. – № 8. – С. 147-152.
8. Лаврентьева Л.В., Яшкова Е.В. Значение национальной «цифровой экономики» в общественной и финансовой жизни // *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования*. 2018. № 1 (27). С. 98-103.
9. Слепцова, Е.В. Формирование стратегии развития персонала в системе государственной службы / Е.В. Слепцова, М.Ю. Туманова // *Экономика и бизнес: теория и практика*. – 2018. – 3. – С. 111-116.

10. Снитко Л.Т. Компонента «кадровый потенциал» в системе оценки рыночного потенциала организации / Л.Т. Снитко, Ю.А. Чужикова // Вестник Белгородского университета кооперации, экономики и права. – 2014. – № 3 (51). – С. 64-70.

11. Тренды 2020: управление персоналом в объектах гостеприимства [Электронный ресурс]. — URL: <https://welcometimes.ru/opinions/trendy-2020-upravlenie-personalom-v-obektah-gostepriimstva> (дата обращения: 30.01.20).

12. Яшкова Е.В. Современные проблемы обучения и развития персонала в сфере туристической индустрии // В сборнике: Индустрия туризма и сервиса: состояние, проблемы, эффективность, инновации 2014. С. 136-141.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Яшкова Елена Вячеславовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Лаврентьева Лариса Викторовна

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

магистрант Лодягин Андрей Дмитриевич

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

РАЗВИТИЕ КЛЮЧЕВЫХ КАЧЕСТВ МЕНЕДЖЕРА ПО УПРАВЛЕНИЮ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ РЫНКА ТРУДА

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые качества менеджера по управлению человеческими ресурсами. Показано, что в условиях формирования и развития рынка труда необходимо создание благоприятных условий труда. Определено значение знаний, умений и навыков современного менеджера, влияющих на эффективность работы организаций. Рассматриваются взгляды ученых и исследователей на совокупность качеств такого сотрудника. Приводится перечень функциональных обязанностей менеджера. Выявляется, что в условиях реформирования рынка труда усложняется функционал руководителя кадровой службы. Авторами проводится практическое исследование по выявлению ключевых качеств менеджера, проводится анализ полученных результатов. В качестве рекомендаций по развитию ведущих качеств менеджера по управлению человеческими ресурсами предлагается: саморазвитие, прохождение тренингов и курсов повышения квалификации по формированию управленческих качеств.

Ключевые слова: ключевые качества, менеджер, развитие, человеческие ресурсы, рынок труда, анализ, результативность.

Annotation. The article discusses the key qualities of a human resources manager. It is shown that in the conditions of formation and development of the labor market it is necessary to create favorable working conditions. The value of knowledge, skills and abilities of a modern manager is determined. Affecting the performance of organizations. The views of scientists and researchers on the totality of the qualities of such an employee are examined. The list of functional responsibilities of the manager is given. It is revealed that in the context of labor market reform, the functional of the head of the personnel service is becoming more complicated. The authors conduct a practical study to identify the key qualities of a manager, analyze the results. As recommendations for the development of the leading qualities of a human resources manager, it is proposed: self-development, the formation of organizational conditions and resources.

Keywords: key qualities, manager, development, human resources, labor market, analysis, performance.

Введение. В современном мире менеджер по управлению человеческими ресурсами (далее менеджер по УЧР) – руководитель, разрабатывающий стратегию развития по формированию кадровой политики организации, системы развития персонала, созданию благоприятного психологического климата и т.д. [5, 9]. В условиях формирования и развития рынка труда необходимо создание благоприятных условий труда, что представляет собой фактор развития общества и неотъемлемой частью государственной социальной политики [11, 12]. Это связано с развитием общественной и экономической среды, цифровизации различных сфер деятельности, ... организация должна стремиться к созданию ... интеллектуальных творческих коллективов, оказывая влияние на персонал; разрабатывать и реализовывать такие стратегии развития персонала, которые дадут организации в конечном итоге статус инновационной [6, 7, 10]. И здесь все знания, умения и навыки менеджера по УЧР являются факторами, влияющими на эффективность трудовой деятельности, поскольку именно их руководитель применяет ежеминутно в процессе воздействия на персонал.

Сегодня изменяются требования к работе менеджера по УЧР, определяются новые группы качеств, которые становятся актуальными для его эффективной профессиональной деятельности в условиях изменения рыночной среды [13]. Исследователями отмечается повышение влияния профессии менеджера, его когнитивному компоненту, развитию, культурному аспекту, творчеству и инновациям [13]. В соответствии с этим, основной целью авторского исследования является изучение развития ключевых качеств менеджера по управлению человеческими ресурсами в условиях изменений на рынке труда.

Изложение основного материала статьи. В теоретическом аспекте изучение качества личности менеджера занимались, как зарубежные, так и отечественные исследователи: Т.Ю. Базаров, О.С. Виханский, А.Я. Кибанов, Р.Л. Кричевский, А.В. Батаршев, А.А. Бодалев, И.Д. Ладанов, Р.А. Кричевский, Н.Н. Обозов, А.В. Петровский, Ф.Тейлор, А.Файоль, М.Шоу, М. Вудкок, Д. Карнеги и другие.

По мнению классика научной организации труда Ф.Тейлора, идеальный менеджер должен обладать следующими качествами: образованность, сила, технические знания, рассудительность. А вот А. Файоль считал, что менеджеру присущи компетентность, развитый интеллект и высокий уровень культуры и нравственности. М. Шоу определил классификацию личностных качеств менеджера, включающую в себя основные компоненты группы: биографические характеристики; способности; черты личности.

Так же эта классификация была дополнена Р.Л. Кричевским, он добавил специфическую группу - менеджерские характеристики: социально-биографические характеристики, способности-определенные

качества личности, черты личности, темперамент как динамические особенности психики. Все эти качества-совокупность особенностей, полученных при рождении и развитых при жизни.

Сегодня качества менеджера по управлению человеческими ресурсами рассматривают как совокупность социально-психологических и индивидуально-личностных особенностей самого человека. Основопологающими качествами менеджера являются: профессиональная самостоятельность, человековедческая компетентность, коммуникационные качества, организаторские способности, ориентиры на саморазвитие и самообразование. Исходя из положения менеджера в бизнес-среде, специфики трудового функционала, ведущим качеством менеджера является способность к инновациям и творчеству [1, 2, 13]. Соответственно, и каждая организация имеет свои требования не только к профессиональным качествам, но и личным и деловым. Именно такие качества обеспечивают эффективность работы в управленческой сфере.

В крупных организациях существуют отделы или департаменты по управлению персоналом, которые возглавляют HR-директор или Директор по персоналу [9].

Рассмотрим текущие функциональные обязанности менеджера по управлению человеческими ресурсами, среди основных:

- работа с кандидатами, проведение собеседования, принятие решения о соответствии кандидата на должность или рабочее место;
- определение потребности в персонале;
- организация обучения персонала (проведение тренингов, обучающих семинаров, курсов повышения квалификации);
- составление и оформление трудовых договоров;
- наблюдение за рынком труда, информирование руководства о сложившейся ситуации с кадрами, средней заработной плате;
- создание резерва кадров, создание мотивационной системы для эффективной трудовой деятельности и др. [9].

С учетом реформирования рынка труда функционал менеджера кадровой службы усложняется с одной стороны и обогащается с другой. На изменения в кадровой работе во многом повлияет смена поколений. На рынок выходит «поколение Z», которые диктуют новые подходы к управлению командой, хотят мгновенной реакции на свои действия, постоянной обратной связи. Новое поколение стремится к открытому общению с руководством, обмену идеями и мнениями, равноправию и многообразию в коллективе, быстрой реакции на тренды. В зависимости от этого должны усложниться позиции менеджеров по УЧР будущего.

Работодатели все больше задумываются о качестве жизни сотрудника как одном из главных факторов, влияющих на качество его работы. Появление новых профессий также повлияют на ключевые компетенции менеджера по УЧР, а именно связанные с психологической атмосферой в офисе, коучингом. Могут появиться профессии: тайм-менеджер, специалист по психологической безопасности, администратор микроклимата [8].

С учетом появления новых современных профессий, связанных с цифровизацией, технологизацией, развитием экономики, работодатели все больше обращают внимание на определенные навыки и умения менеджеров по управлению персоналом:

1. Умение организовать свою работу.
2. Способность быстро переключаться с одной задачи на другую.
3. Ответственность.
4. Знание и соблюдение норм деловой этики.
5. Склонность к многостороннему анализу ситуаций.
6. Чувство справедливости.
7. Умение располагать к себе людей.
8. Желание развиваться в профессиональной сфере.
9. Навыки командной работы.
10. Способность просчитывать действия на перспективу [4].

Основываясь на теоретическом исследовании и в целях практического исследования и подтверждения гипотезы о том, какие качества менеджера по УЧР являются основополагающими был проведен опрос среди студентов НГПУ им. К. Минина (направления «Менеджмент организации», «Финансы и кредит») заочной формы обучения – работников нижегородских организаций различных сфер деятельности: производства, социальной сферы, торговли, туризма.

На вопрос «Какими ключевыми качествами в условиях реформирования рынка труда, на Ваш взгляд, должен обладать современный менеджер по управлению человеческими ресурсами?» получены следующие ответы респондентов (таблица).

Ответы респондентов о ключевых качествах менеджера по УЧР*

Перечень качеств менеджера по УЧР	Сфера деятельности			
	Производство	Социальная сфера	Торговля	Туризм
Коммуникабельность	32%	9%	15%	17%
Доброжелательность, вежливость	28%	13%	20%	22%
Стрессоустойчивость	17%	5%	6%	15%
Интеллект, ум	11%	15%	7%	19%
Компетентность	10%	11%	9%	13%
Дипломатичность, такт	10%	7%	7%	10%
Ответственность	10%	1%	5%	10%
Внимательность	10%	5%	5%	10%
Профессионализм	8%	4%	6%	15%
Умение грамотно выстраивать общение	8%	4%	4%	7%
Гуманизм, человеколюбие	6%	6%	3%	7%
Привлекательный внешний вид	5%	2%	3%	6%
Порядочность, честность	4%	3%	4%	5%
Умение слушать	4%	4%	3%	4%
Целеустремленность	4%	4%	2%	7%
Опыт	2%	4%	3%	4%
Другое (адекватность, открытость, трудолюбие, лидерские качества, и т.д.)	50%	18%	46%	39%
Затрудняюсь / не хочу отвечать	9%	22%	20%	17%

*Составлено авторами по материалам [3]

Исходя из результатов опроса можно сделать следующие выводы: не всегда менеджеры по УЧР проявляет инициативу и развивают свои управленческие качества, не умеют слушать сотрудников, не достаточно целеустремлены, имеют непривлекательный внешний вид и т.д. Для этого, необходимо, чтобы у него была хорошая внутренняя мотивация и способность к саморазвитию.

Стремление выполнять свою работу качественно и эффективно говорит о желании такого контингента развиваться. Поэтому можно сказать, что одним из признаков развивающегося менеджера по УЧР является его отношение с своим задачам и наличие в организациях организационно-методических условий.

В соответствии с этим, в качестве предложений по развитию ключевых качеств такого сотрудника необходимо:

- развиваться самостоятельно, благодаря разнообразным видам деятельности, а также взаимодействию с людьми. Способность к саморазвитию включает в себя следующие умения и возможности: менеджер должен видеть свой недостатки и ограничения; уметь провести анализ их причин; оценить результаты своей работы;

- участвовать в тренинга и курсах повышения квалификации по формированию управленческих качеств, цель которых - совершенствование знаний;

- активно выстраивать личную карьеру как комплекса личных мероприятий по продвижению. Планирование карьеры менеджера обеспечит: мотивацию к труду; индивидуальное развитие, профессиональный рост, соответствие квалификации менеджера по персоналу новым требованиям рынка труда.

Для всего вышеназванного в организации должны быть сформированы соответствующие условия и ресурсная система. Существуют две наиболее важные группы условий: культурная и личностная. Организационная культура организации может стимулировать и поддерживать инициативу персонала развиваться, но иногда она наоборот блокирует это желание.

Как можно видеть, меры развития ключевых качеств менеджера по управлению человеческими ресурсами требуют большого внимания и имеют важную роль в развитии самой организации. Развитие необходимо, поскольку знания постепенно устаревают, значит должны постоянно обновляться.

Выводы. В настоящее время персонал является основным ресурсом организации, в первую очередь сотрудники обеспечивает успех и развитие своей компании. Тем более наблюдается изменение подходов к работе с персоналом из-за влияния смены поколений. Но ни один трудовой коллектив не может справиться без эффективного менеджера по управлению персоналом. Именно поэтому для любой организации так важно найти такого менеджера по персоналу, который обладает всеми необходимыми качествами.

Система ключевых качеств менеджера по управлению человеческими ресурсами - это одна из самых важных составляющих его деятельности, поскольку для эффективного воздействия на свой персонал, такой руководитель обязан повышать знания, умения, навыки, трудовой потенциал, способствуя тем самым собственной конкурентоспособности, развитию персонала, так и самой организации в условиях реформирования рынка труда.

Литература:

1. Викулина М.А., Яшкова Е.В. Профессиональная подготовка менеджера образования в вузе (аксиологический аспект) / Нижний Новгород, 2005.
2. Волков И.В. Особенности коммуникативного потенциала современных менеджеров среднего звена // Вестник Мининского университета. 2019 – Том 7. №4. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1041/756> (дата обращения 20.01.20).
3. Идеальный эйчар [Электронный ресурс]. — URL: <https://velereya.ru/kakimi-kachestvami-dolzhen-obladat-menedzher-po-personalu/> (дата обращения 03.02.20).
4. Качества менеджера по персоналу: профессиональные и личные [Электронный ресурс]. — URL: <https://buhguru.com/forum/threads/kachestva-menedzhera-po-personalu-professionalnye-i-lichnye.346/> (дата обращения 03.02.20).
5. Кибанов, А.Я. Управление персоналом в России: история и современность: монография. / под ред. А.Я. Кибанова. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 240 с.
6. Лаврентьева Л.В., Яшкова Е.В., Лаврентьев В.А. Предпосылки перехода на цифровую педагогику в российских условиях // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-2. С. 152-156.
7. Лаврентьева Л.В., Яшкова Е.В., Червякова Е.А., Анфимова Е.А., Маланова В.В. Формирование инновационной организационной культуры в новых экономических условиях // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2018. № 7 - Том 2 (33). С. 6-11.
8. Новые профессии: чем займется HR через 10 лет [Электронный ресурс]. — URL: <https://kazan.hh.ru/article/502514> (дата обращения: 05.02.20).
9. Официальный сайт Центра профориентации ПрофГид. Профессия «менеджер по персоналу (HR-менеджер)» [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.profguide.io/professions/hr-manager.html> (дата обращения: 30.01.20).
10. Павлова Ю.А., Танцынов А.А., Яшкова Е.В. Исследование проблем формирования имиджа современной организации в маркетинге персонала В сборнике: Инновационные технологии управления Всероссийская научно-практическая конференция. 2014. С. 27-29.
11. Пухова А.Г. Предпосылки и факторы, влияющие на формирование и функционирование регионального рынка труда // Вестник Мининского университета. 2014 – №2 – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/473/449> (дата обращения 11.01.20).
12. Рынок труда в 2020 году [Электронный ресурс]. — URL: <https://2020-god.com/rynok-truda-v-2020-godu/> (дата обращения: 30.01.20).
13. Яшкова Е.В., Лаврентьева Л.В. Профессиональные умения и способности современного менеджера // Перспективы науки и образования. Международный электронный научный журнал. 2017 – №6 (30) – (Ноябрь/Декабрь). С. 37-41.

Педагогика

УДК: 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Яшкова Елена Вячеславовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Синева Надежда Леонидовна

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

ассистент кафедры экономики и менеджмента Исламова Гузаль Илгизовна

ФГАОУ ВО Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет) (г. Москва)

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ СТУДЕНТАМИ МЕТОДА SWOT-АНАЛИЗА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. В статье рассматривается практическое применение студентами нижегородского вуза метода стратегического анализа в процессе изучения дисциплин управленческого направления. Определяется цель исследования с позиции теоретического и практического рассмотрения данной проблемы в условиях вуза. Теоретические исследования зарубежных и отечественных авторов позволяет определить актуальность и значимость исследования данной проблемы. Практическое исследование проводилось авторами в форме социологического опроса у обучающихся по различным направлениям обучения. Авторами выявлена необходимость использования SWOT-метода при изучении дисциплин управленческого цикла студентами заочной формы. Определено, что приобретенный студентами опыт исследования внутриорганизационных и внеорганизационных факторов с дальнейшими рекомендациями по их эффективному развитию будет способствовать наиболее успешному освоению дисциплин управленческого характера.

Ключевые слова: студенты, SWOT-метод, стратегия, учебный процесс, управление, организация, эффективность, развитие.

Annotation. The article discusses the practical application by students of the Nizhny Novgorod University of the method of strategic analysis in the process of studying disciplines of management. The purpose of the study is determined from the perspective of theoretical and practical consideration of this problem in a university. Theoretical studies of foreign and domestic authors allows us to determine the relevance and significance of the study of this problem. Practical research was carried out by the authors in the form of a sociological survey of students in various fields of study. The authors revealed the need to use the SWOT-method in the study of disciplines of the managerial cycle by correspondence students. It is determined that the experience gained by students in studying intraorganizational and extraorganizational factors with further recommendations for their effective development will contribute to the most successful development of managerial disciplines.

Keywords: students, SWOT-method, strategy, educational process, management, organization, efficiency, development.

Введение. В условиях перехода на цифровую педагогику, технологизацию, экономику знаний, экономическое развитие общества практическое применение различных методов в процессе изучения

управленческих дисциплин – ведущая компонента стратегического развития профессиональной подготовки потенциальных руководителей [7, 9].

В частности, благодаря разработке метода SWOT руководство осуществляет как анализ факторов внутренней и внешней среды компаний, так и разрабатывает стратегические направления для конкретной ситуации.

Реализация различных методик в ходе изучения дисциплин в учебном процессе и в соответствии с новыми требованиями ФГОС ВО происходит с учетом разработанных в вузе оценочных средств для проведения разнообразных форм оценивания, активизирующие совместную деятельность обучающихся [10, 11, 14].

Принимая во внимание все многообразие существующих методик, SWOT-анализ является одним из основных инструментов в изучении управленческих дисциплин, таких как «Стратегический менеджмент», «Основы менеджмента» и многих других.

В соответствии с вышеназванным, основной целью исследования является теоретическое рассмотрение проблемы и практический анализ применения данного метода студентами в условиях вуза.

Изложение основного материала статьи. Вопросам сущности, значения и использования SWOT-анализа в оценке деятельности организации занимались как отечественные, так и зарубежные авторы, в том числе: Глазов М.М., Корнеева И.В., Симкин Л., Фомин Я.А., Хруцкий В.Е., Боумэн К., Дибба С., Шумпетер Й., Коуз Р., Пенроуз Э., Чандлер А.Д. и др. [5].

Теоретические исследования позволили определить, что данная методика применялась при разработке стратегии организации и всегда предполагала анализ организационной среды с учетом внешних и внутренних факторов. Данный механизм одновременно позволяет учитывать и выявлять необходимые подходы, технологии по формированию и сохранению ее преимуществ в конкурентной среде.

Анализ внутренней среды компании позволяет провести детальный срез процессов внутри организации и особенностей организационной структуры. В результате данного анализа необходимо определить силу и слабость организации относительно соответствующих факторов ведущих компаний-конкурентов.

Далее, анализ делового и фонового окружения и их факторов представляет собой исследование среды прямого воздействия и среды косвенного воздействия компании, целью которого является определение возможностей и угроз для анализируемой организации посредством выявления особенностей уже сформированной и реализуемой стратегии компании.

Другими словами, при проведении данного анализа устанавливается взаимосвязь между текущей стратегией и спецификой возможностей и угроз в деловом и фоновом окружении организации. Как мы можем видеть, стратегический анализ дает нам возможность расстановки определенных приоритетов для развития компании на долгосрочную перспективу.

На современном этапе интерес к применению данного метода у исследователей по различным научным направлениям и сферам применения не ослабевает.

Так, исследователи Курьлева О.И. и другие [8] проводят SWOT-анализ условий осуществления проекта по привлечении сильных и мотивированных абитуриентов и условий достижения результатов, определенных в Стратегии развития образовательного учреждения.

Суслина И.В. и Шипилов Н.Ю. занимаются данной проблемой по развитию института экономики в техническом университете [13].

Соловьёва О.В. проводит SWOT-анализ в с целью выявления уровня методического сопровождения педагогического процесса [12].

Воробьева М.В. применяет методику при изучении вопросов профессионального развития личности [4].

Александров Г. предлагает использовать методику для реализации проектов по разработке стратегий развития бизнеса [1].

Башко В.Н., Гавриловец М.С., Антонова М.С. проводят сравнение методик проведения финансового анализа; раскрывают поэтапный алгоритм реализации данной методики: в целях управления финансовым состоянием предприятия на основе данных выработке решений, способствующих его улучшению и укреплению [3].

Исследователи Изосимов С.В. и Шевченко А.Л. освещают проблему исследований в области маркетинга с использованием SWOT-анализа для дальнейшего принятия эффективного решения по развитию стратегии организации, определения значения, методов, технологий, использования [5].

Котов Е.С. предлагает с помощью данной методики оценивать результативность принятых руководством организаций решений в разнообразных областях и сферах трудовой деятельности, начиная от бизнес-процессов, в выработке стратегических направлений работы, определении политики в области маркетинга, в частной жизни [6].

Исходя из предпринятых теоретических исследований, авторам статьи необходимо было выяснить, каким образом применить данную методику в обучении студентами-заочниками дисциплин управления и каким образом рациональнее всего использовать его в анализе текущего состояния организации, в дальнейшей выработкой стратегии ее развития.

В соответствии с этим, в декабре-январе 2019 года в качестве практического исследования проводился социологический опрос обучающихся. Выборка составляла 96 человек - студентов заочной формы обучения, изучающих такие управленческие дисциплины как: «Основы менеджмента», «Стратегический менеджмент» и др. по направлениям: Менеджмент организации, Финансы и кредит, Профессиональное обучение и работающих в организациях различных сфер деятельности: банковская сфера, производство, торговля.

Обучающимся был предложен ряд заданий, способствующих применению метода SWOT с целью определения внутриорганизационных и внеорганизационных факторов, и их влияния на текущее функционирование организации, в которой они трудятся. Для этого для заполнения был предложен макет матрицы SWOT (таблица 1).

Макет для составления матрицы SWOT для анализа внутренней и внешней среды организации

Возможности	Сильные стороны
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
Угрозы	Слабые стороны
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.

Для более детального изучения текущего состояния организации студентами рассматривалась расширенная модель данной матрицы, содержащая необходимые для анализа вопросы (таблица 2).

Таблица 2

Расширенная матрица SWOT-анализа [1]

Как их усилить, и не потерять?	Сильные стороны	Возможности	Как именно их использовать?
	Стратегия		
Как от них избавиться и /или как их перевести в сильные стороны?	Слабые стороны	Угрозы (риски)	Какие есть способы нивелирования угроз (рисков)?

В ходе практического исследования были получены результаты, рассмотрим их более детально (таблица 3).

Таблица 3

Ответы респондентов об определение факторов внешней и внутренней среды и их влияние на текущего функционирование организации

Сфера деятельности организации	Сильные стороны	Слабые стороны	Возможности	Угрозы
Банковская сфера	Репутация банка на рынке Широкий спектр банковских услуг и продуктов	Низкий уровень подготовки сотрудников, отсутствие программ повышения квалификации	Доверие и хорошее отношение клиентов Эффективная работа сотрудников банка Расширение международных сетей филиалов	Низкая кредитоспособность населения Изменение предпочтений потребителей Широкая линейка продуктов конкурентов
Производство	Современные технологии производства	Спад темпов роста производства	Модернизация и расширение производственных мощностей Высокий темп роста производства	Усиление конкуренции со стороны крупных компаний Риски по увеличению цен на продукцию
Торговля	Высокое качество продукции Ежегодное увеличение зарплаты, высокий уровень подготовки сотрудников	Отсутствие стратегического развития организации	Расширение ассортимента товара, объема продаж, ценообразование	Снижение спроса на продукцию Выход на рынок инновационного продукта

Как показывают проведенные практические исследования, актуальность использования SWOT-метода при изучении дисциплин управленческого цикла студентами заочной формы обучения обоснована и характеризуется повышением подготовки будущего выпускника и его более успешной адаптации к рыночной среде, формированию и развитию компетенций в сфере управленческой деятельности, расширению научного фундамента дисциплин управленческого направления.

Метод SWOT-анализа применим там, где необходимо быстро обобщить и структурировать накопленные данные, создать наглядную реальную картину происходящего, рассмотреть всевозможные альтернативные варианты развития дальнейших событий.

Конечно необходимо отметить, что кроме положительных сторон использования данного метода, существуют и недостатки. В случае, когда необходимо провести глобальный анализ изменений такой метод использовать не рекомендуется, поскольку предлагаемая матрица и вопросы к ней просты для такого уровня [6].

Выводы. В заключении отметим, что применение SWOT-метода как оценочного средства в процессе изучения обучающимися управленческих дисциплин в условиях реформирования рынка актуально.

Являясь одним из наиболее применяемых методов в решении управленческих задач, он позволит выпускникам - будущим менеджерам принимать сложные управленческие решения о дальнейшем развитии организации в условиях постоянной конкуренции.

Литература:

1. Александров Г. Как использовать SWOT-анализ на практике [Электронный ресурс]. – URL: <https://delovoymir.biz/kak-ispolzovat-swot-analiz-na-praktike.html> (дата обращения: 05.02.20).
2. Антонова М.С. Сравнение методик проведения финансового анализа [Текст] // Инновационная экономика: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Казань, июнь 2019 г.). – Казань: Молодой ученый, 2019. – С. 20-24. – URL <https://moluch.ru/conf/econ/archive/335/15170/> (дата обращения: 05.02.2020).
3. Башко В.Н., Гавриловец М.С., Роль SWOT-анализа в диагностике финансового состояния организации Сборник научных статей студентов, магистрантов, аспирантов. Вып. 11: в 2-х т. Т. 2 / сост. С.В. Анцух; под общ. ред. В.Г. Шадурского. – Минск: Четыре четверти, 2014. – 198 с.
4. Воробьева М.В. Применение методики SWOT-анализа и построение дерева решений в исследовании проблемы профессионального развития личности // Научное сообщество студентов XXI столетия. Экономические науки: сб. ст. по мат. XIX междунар. студ. науч.-практ. конф. № 4(19). URL: [http://sibac.info/archive/economy/4\(19\).pdf](http://sibac.info/archive/economy/4(19).pdf) (дата обращения: 04.02.2020).
5. Изосимов С.В., Шевченко А.Л. Метод SWOT-анализа: его место в методах исследования, преимущества и недостатки // Экономикс. – № 2. – 2013. – С. 29-34.
6. Котов Е. Метод SWOT-анализа: применяем эффективно [Электронный ресурс]. — URL: <https://practicum-group.com/blogs/metod-swot-analiza/> (дата обращения: 30.01.20).
7. Лаврентьева Л.В., Яшкова Е.В., Лаврентьев В.А. Предпосылки перехода на цифровую педагогику в российских условиях // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-2. С. 152-156.
8. Огородова М.В., Курьлева О.И., Куль Т.Н. Об опыте реализации проекта «STEP TO PROFESSION» в Мининском университете // Вестник Мининского университета. 2014 – №4 – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/556/532> (дата обращения 23.01.20).
9. Плеханова А.А., Синева Н.Л. Экономика знаний как символ нового тысячелетия В сборнике: Инновационные технологии управления Сборник статей по материалам III Всероссийской научно-практической конференции. 2016. С. 305-307.
10. Синева Н.Л., Яшкова Е.В. Опыт формирования управленческих компетенций слушателей бизнес-тренинга методами ТРИЗ // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-4. С. 231-237.
11. Синева Н.Л., Вагин Д.Ю., Исламова Г.И. Новые подходы к организации обучения в эпоху цифровизации // Актуальные вопросы современной экономики. 2019. № 4. С. 1165-1182.
12. Соловьёва О.В. Проведение SWOT-анализа в учреждении дополнительного образования с целью выявления уровня методического сопровождения педагогического процесса // Молодой ученый. — 2019. — №23. — С. 390-392. — URL <https://moluch.ru/archive/261/60072/> (дата обращения: 23.01.2020).
13. Сулина И.В., Шипилов Н.Ю. SWOT-анализ развития института экономики в техническом университете // Вопросы экономики и управления. — 2016. — №4.1. — С. 39-42. — URL: <https://moluch.ru/th/5/archive/38/1032/> (дата обращения: 04.02.2020).
14. Яшкова Е.В., Синева Н.Л. Кейс-метод как элемент фонда оценочных средств в процессе подготовки универсальных бакалавров в вузе// Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 56. – Ч. 6. – С. 508-515.

Психология

УДК 159.922.7

учащаяся магистратуры Бабушкина Евгения Александровна

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

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и клинической психологии Семенова Лидия Эдуардовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Приволжский исследовательский медицинский университет» Министерства здравоохранения РФ (г. Нижний Новгород)

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК МЕТОД ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье осуществляется анализ проблемы использования художественной литературы в процессе психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста. Представлен краткий теоретический обзор относительно роли детской художественной литературы в развитии и воспитании дошкольников. Показаны некоторые варианты использования художественной литературы и основанных на ней библиотехнологий в практике психолого-педагогической работы; обозначены основные условия оказания эффективной психолого-педагогической помощи детям дошкольного возраста посредством художественной литературы. При этом особый акцент сделан на проблеме использования помогающих историй в развитии эмоционального интеллекта старших дошкольников.

Ключевые слова: художественная литература, библиотехнологии, помогающие истории, эмоциональный интеллект, дошкольники.

Annotation. This article analyzes the problem of using imaginative literature in the process of psychological and pedagogical support of preschool children. A brief theoretical review of the role of children's imaginative literature in the development and education of preschoolers is presented. Some variants of using imaginative literature and library technologies based on it in the practice of psychological and pedagogical work are shown; the main conditions for providing effective psychological and pedagogical assistance to children of preschool age through imaginative literature are indicated. At the same time, special emphasis is placed on the problem of using helping stories in the development of emotional intelligence of older preschoolers.

Keywords: imaginative literature, library technologies, helping stories, emotional intelligence, preschoolers.

Введение. Многие авторитетные психологи и педагоги сходятся во мнении, что художественная литература выполняет очень важную с точки зрения личностного становления «культуросозидающую функцию», раскрывая смысл человеческих ценностей, чувств, мотивов, мыслей, социальных отношений [2; 3; 5; 15; 16; 19 и др.] и уже на протяжении многих веков выступает в роли «душевного лекаря» [4; 8; 12; 19 и др.].

Действительно, психологический потенциал художественной литературы известен с давних времен, поскольку, являясь одним из видов искусства, она оказывает мощное воздействие на психологическое состояние человека, вызывая в нем бурный эмоциональный отклик. К тому же особый язык художественного текста, возможность идентификации с героями и их переживаниями создают благоприятные условия для получения личностью нового опыта и способствуют успешной социализации [2; 5; 15; 16 и др.]. При этом по оценкам специалистов [3; 5; 9; 18 и др.], особую ценность произведения художественной литературы имеют в процессе развития, воспитания и психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста, поскольку использование такого «инструмента» позволяет решать сразу несколько задач: формировать читательские установки; расширять кругозор, упорядочивать знания об окружающем, пробуждать и удовлетворять познавательную потребность ребенка; развивать мышление и речь, а также эмоциональный интеллект; запускать процессы самопознания; осуществлять коррекцию психоэмоционального состояния ребенка; способствовать развитию творческой деятельности, совмещая процесс восприятия произведения с его «творческой переработкой» (рисование, лепка по мотивам произведения, проигрывание его содержания, изменение сюжета и т.п.); а в ряде случаев даже справляться с трудными жизненными ситуациями [12; 13 и др.].

Соответственно, все сказанное выше позволяет говорить о том, что детская художественная литература является одним из эффективных и одновременно «мягких» («косвенных») методов воздействия на личность детей дошкольного возраста и оказания им психолого-педагогической помощи.

В рамках данной статьи мы предприняли попытку изучить возможности и особенности использования художественной литературы в рамках психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста, особо выделив при этом роль библиотехнологий в развитии эмоционального интеллекта дошкольников.

Изложение основного материала статьи. Авторами ряда современных исследований констатируется факт того, что в работе с детьми дошкольного возраста литературные произведения могут использоваться в разных целях, а именно: воспитательные, дидактические, диагностические, развивающие, коррекционные, психотерапевтические [8; 9; 18 и др.]. В частности, как подчеркивают некоторые специалисты, с помощью восприятия и последующего обсуждения литературных текстов можно добиться, как неспецифических (успокоение, удовольствие, радость и т.п.), так и специфических эффектов (контроль, разрешение конфликта, эмоциональное отреагирование и т.п.) [20], повысить сопротивляемость стрессу и даже способность противостоять неординарным ситуациям (например, болезням) [4]. При этом, в первую очередь, отмечая специфику применения художественной литературы, а также в целом библиотерапии с детьми дошкольного возраста, следует подчеркнуть, что чаще всего, речь здесь идет о «психогигиенической» функции, т.е. когда литературные произведения выступают средством гармонизации психоэмоционального состояния ребенка.

Однако сразу же оговоримся, что все это становится возможным только при условии правильного подбора произведений для детей, с учетом их возрастных психологических особенностей, индивидуальных возможностей ребенка, его основных потребностей и интересов, а также развивающего потенциала художественного текста, его содержания и «эмоционального контента» [17; 19].

В этой связи уместным будет упомянуть об основных принципах подбора литературных произведений, впервые сформулированных А. М.Миллер, среди которых, во-первых, степень доступности произведения, что, к примеру, особенно важно для детей с ограниченными возможностями здоровья; во-вторых, необходимость того, чтобы герой или героиня литературного произведения были ребенку «по плечу»; в-третьих, максимальное сходство ситуаций и характера проблем в книге и в жизни ребенка. Кроме того, немалое значение имеет и художественная форма произведения, язык, а также закодированные в тексте мысли, содержащиеся в нем идеи [17].

В то же время, как показывают некоторые современные исследования, на сегодняшний день далеко не все эти принципы соблюдаются, более того, сами произведения нередко оказываются не рассчитанными на особенности детской аудитории, хотя адресованы они именно детям [17]. Достаточно сослаться на широко распространяемые в прошлом году стихи из серии «Алисины выкрутасики» О. Ялош-Дядюновой. Как подчеркивает в этой связи известный детский психолог Е.О. Смирнова, авторы многих современных детских книг не всегда учитывают специфику возраста, тогда как именно качество художественных произведений, которые воспринимают современные дети, приводит к изменению их психологического облика, когда вместо духовной сопричастности окружающему миру наблюдается эмоциональная черствость, жестокость, безразличие и отсутствие сопереживания другим [17]. При этом Е.О.Смирнова также обращает внимание на один существенный момент, касающийся реализации развивающего потенциала художественного произведения, отмечая значимость в этом плане полноценного переживания и понимания смысла, при отсутствии которых может иметь место антиразвивающий эффект: «Если ребенок не готов к истинному сопереживанию героям, если он интересуется только сюжетом, действием, он в итоге воспринимает произведение пассивно, как потребитель» [17, с. 6].

Поясним, что этот вывод далеко не случаен. Так, еще в середине XX века А.В.Запорожец доказал, что специфическим действием деятельности восприятия дошкольником литературного произведения (сказки) является мысленное содействие, предполагающее активное сопереживание герою / героине, когда ребенок

становится на позицию литературного персонажа и как бы проживает вместе с ним все то, что происходит в произведении [5]. Иначе литературное произведение мало что дает ребенку и в лучшем случае оказывается бесполезным.

Вместе с тем важно отметить тот факт, что специфика применения художественной литературы в работе дошкольниками предполагает необходимость «творческой переработки» материала с целью закрепления развивающего / воспитательного / дидактического / психокоррекционного и др. эффекта. Это значит, что после прослушивания литературного произведения важно инициировать активную «работу» с ним, а именно: обсуждение, инсценировка / игры-драматизации, рисование иллюстраций, фантазирование на тему, собственное сочинение и / или преобразование текста (дополнение, продолжение, изменение героев или сюжета) и т.п. [12]. Поясним, что именно благодаря такого рода «творческой переработке» происходит обогащение эмоционального мира ребенка, преобразование словесного ряда в зрительный и слуховой, что способствует не только лучшему пониманию и усвоению, но и закреплению определенных эмоциональных и поведенческих реакций, а также развитие творческих способностей.

Кроме того, опираясь на свой опыт работы с детьми старшего дошкольного возраста, считаем уместным использовать в этой связи следующие библиотехнологии: загадки по тексту, игры-беседы с персонажами, составление синквейна, создание рекламы книги или произведения, литературные викторины и др.

В то же время, говоря об использовании художественной литературы в психолого-педагогическом сопровождении детей дошкольного возраста, особое внимание следует уделить такому жанру, как сказка. Дело в том, что именно дошкольный возраст считается возрастом сказки, когда ее восприятие становится особым видом деятельности [5].

Сказка является самым любимым и наиболее доступным для дошкольников литературным жанром. Во многом это связано со следующими обстоятельствами: отсутствие в сказках дидактики, нравочений (недирективность воздействия); образность языка и тем самым близость мышлению и восприятию дошкольника; направленность (особенно народной сказки) на удовлетворение важнейших потребностей (в активности, автономии и компетентности); близость сказочных сюжетов жизненным ситуациям и проблемам (разрыв отношений, жизненный выбор, борьба добра со злом, любовь, дружба и др.); наличие значимых истин (проблемы неизбежны, но у любой проблемы есть решение, хотя решать придется самому; каждый получает то, что заслужил); возможность использования в разных психолого-педагогических целях и др. [8; 21 и др.].

Существует множество видов сказок. Прежде всего, это: авторские и народные. Но наиболее ценной, с точки зрения психолого-педагогической помощи детям, на наш взгляд, является классификация сказок в зависимости от целей и задач их использования, а именно: дидактические; диагностические; психокоррекционные; психотерапевтические; медитативные.

Главное предназначение дидактических сказок – это занимательная подача учебного материала. И хотя в дошкольном возрасте как таковой учебной деятельности не существует, такие сказки достаточно широко используют как воспитатели, так и родители, особенно с детьми 6-7 лет в контексте их подготовки к школе.

В свою очередь диагностические сказки используются для получения важной информации о ребенке, особенностях его развития и условиях этого развития. При этом, как правило, такие сказки имеют особую конструкцию – это либо тексты, предполагающие интерпретацию, либо незавершенные истории, которые предлагается закончить ребенку, ответив на определенные тематические вопросы (например, диагностические сказки Дюсса).

Психокоррекционные сказки направлены на изменение поведения и отношения ребенка, поэтому в их содержании предлагаются модели успешного, конструктивного поведения, альтернативы реагирования в тех или иных ситуациях и конкретные варианты решения тех или иных проблем. Классическим примером такой сказки может служить сказочная история Лилиан Муур «Крошка Енот и тот, кто сидит в пруду», экранизированная в нашей стране в 1974 году (мультфильм «Крошка енот»).

Терапевтические сказки и истории помогают раскрыть глубинный смысл происходящих событий, найти «точки опоры» в трудной жизненной ситуации и тем самым улучшить самочувствие ребенка, его психическое состояние. Не случайно, такие сказки обычно называют «сказками врачующими душу». Правда, следует заметить, что этот вид сказок в работе с дошкольниками используется редко и, как правило, в контексте индивидуальной психологической работы.

Наконец еще один вид – медитативные сказки, которые способствуют снятию эмоционального напряжения, невротических симптомов, позволяют накопить положительный образный опыт, а также помочь подготовить ребенка ко сну.

Что же касается непосредственно развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста, то в этом плане особый интерес, по нашему мнению, представляют тематические «помогающие истории» Элизабет Крейри.

Поясним, что под эмоциональным интеллектом понимают способность человека распознавать, т.е. идентифицировать свои эмоции и эмоции других людей, использовать эти эмоции, понимать их и управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения разных практических задач [1].

Сензитивным возрастом для развития эмоциональной сферы личности в целом и эмоционального интеллекта в частности является дошкольный [9; 14 и др.]. Еще А.В. Запорожец отводил эмоциям центральное место в психическом развитии ребенка-дошкольника [6; 7]. При этом, как показывают исследования и практический опыт, художественная литература оказывается эффективным инструментом развития и воспитания чувств в детском возрасте [18]. Одним из таких инструментов являются «помогающие истории» Э.Крейри, направленные на оказание детям помощи в понимании и выражении своих чувств, т.е. в решении различных эмоциональных проблем.

Подход Э. Крейри заключается в следующем. Согласно ее точке зрения, чувства не могут быть ни хорошими, ни плохими, т.е. к ним не применим оценочный критерий. И, более того, чувства нельзя запрещать. Их нужно уметь правильно (конструктивно) проявлять, т.е. владеть своими чувствами. Именно для этого и создаются специальные истории, которые помогают детям разобраться в своих чувствах и решить, как правильно на них реагировать.

Каждая «помогающая история» Э.Крейри посвящена конкретному чувству («Я злось», «Я горжусь», «Я волнуясь», «Я расстраиваюсь» и др.). И в каждой описаны различные варианты трех основных способов,

помогающих детям справиться со своими чувствами в самых разных жизненных ситуациях: 1) словесный; 2) физический; 3) творческий.

Текст историй носит интерактивный характер, а принцип построения таков: предлагается текст истории о ребенке, у которого в ответ на какое-то происходящее событие возникло определенное чувство (вынесенное в название книги). Герой / героиня не знает, как справиться с возникшим чувством. И тогда кто-то из ближайшего окружения персонажа (обычно это близкий или знакомый ему взрослый), во-первых, отражает чувства героя / героини, называя их, а во-вторых, предлагает несколько способов действий выразить это чувство, справиться с ним. Все предложенные способы перечисляются в тексте истории. Но перед этим слушающему данную историю ребенку задается вопрос о том, как он считает, что может сделать в данном случае герой / героиня, как может поступить. После того как ребенок выскажет свое мнение перечисляются задуманные в тексте истории возможные варианты действий героя / героини и ребенку снова предлагается подумать, с чего может начать действовать герой / героиня. Далее чтение истории продолжается именно с того варианта, который выбрал ребенок (если же ребенок затруднился сделать выбор, то читается первый предложенный в истории вариант действий героя / героини). При этом после каждого прочитанного варианта ребенку задаются вопросы о том, что теперь чувствует герой / героиня, и что он / она сделает дальше, т.е. какой вариант из числа предложенных способов выберет теперь (для этого снова возвращаются на страничку идей и ребенку напоминаются все оставшиеся способы). В конце истории еще раз перечисляются все содержащиеся в ней идеи о том, как можно справиться с тем или иным чувством. А затем ребенку предлагается сформулировать свои идеи о том, что можно сделать еще, когда возникает соответствующее чувство.

Таким образом, текст помогающей истории становится своего рода мостиком для перехода к обсуждению с ребенком, как самого чувства, так и способов управления этим чувством, а также других волнующих ребенка ситуаций и возможного в этом случае поведения.

Именно по такому принципу Э.Крейри создала тексты многих историй, часть из которых переведены на русский язык [10; 11 и др.].

На наш взгляд, регулярное использование подобного рода помогающих историй в работе с детьми старшего дошкольного возраста позволит в комплексе решать задачу развития всех основных аспектов эмоционального интеллекта, а именно: распознавать или идентифицировать свои эмоции и эмоции других людей, понимать их и управлять ими в своей повседневной жизни. При этом мы считаем возможным использовать не только тексты самой Э. Крейри, но и самостоятельно созданные педагогом-психологом под конкретных детей и конкретную проблему по предложенному Э. Крейри принципу.

Выводы. Итак, рассмотрев возможности использования художественной литературы в процессе оказания психолого-педагогической помощи детям дошкольного возраста, мы убедились в том, что этот метод относится не только к числу традиционных в системе дошкольного образования, но и является достаточно эффективным при его правильном использовании, т.е. когда соблюдается ряд психолого-педагогических условий, обеспечивающих развивающее, психокоррекционное, психотерапевтическое и воспитательное воздействие литературы. К основным из них относятся: учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, т.е. доступность и уместность использования произведения, создание развивающей, творчески ориентированной атмосферы при восприятии художественного текста, соответствие литературного произведения и используемых в работе с ним методов и технологий поставленным психолого-педагогическим целям и задачам. При этом особое место художественная литература занимает в процессе эмоционального развития дошкольников, включая развитие эмоционального интеллекта, а среди наиболее эффективных в этом плане форм работы с книгой следует, прежде всего, назвать интерактивные формы работы с проблемно-ориентированными художественными текстами, к числу которых относятся помогающие истории.

Литература:

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена [Текст] / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – №3. – С. 78-86.
2. Выготский Л.С. Психология искусства [Текст] / Л.С. Выготский. – Ростов-на/Д.: Феникс, 1998. – 487 с.
3. Гурович М.М. Ребенок и книга [Текст] / М.М. Гурович. – М.: Детство-пресс, 2004. – 128 с.
4. Дрешер Ю.Н. Библиотерапия: учебно-методическое пособие [Текст] / Ю.Н. Дрешер. – Казань: Медицина, 2017. – 80 с.
5. Запорожец А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения [Текст] / А.В. Запорожец // Запорожец А.В. Психология действия. Избранные психологические труды. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – С. 105-119.
6. Запорожец А.В. Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка [Текст] / А.В. Запорожец // Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х томах. Том 1. Психическое развитие ребенка. – М., Педагогика, 2006. – С. 112-115.
7. Запорожец А.В. О генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка [Текст] / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович // Вопросы психологии. – 1974. – №6. – С. 59-73.
8. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии [Текст] / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 310 с.
9. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников [Текст] / А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шаграева. – М.: Академия, 2003. – 176 с.
10. Крейри Э.Я. волнуясь [Текст] / Э. Крейри. – СПб.: Комплект, 1995. – 32 с.
11. Крейри Э. Я расстраиваюсь [Текст] / Э. Крейри. – СПб.: Комплект, 1995. – 30 с.
12. Морозова Н.Н. Библиотерапия как метод работы практического психолога [Текст] / Н.Н. Морозова // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2013. – №1. – С. 280-293.
13. Пузанкова Е.С. Библиотерапия как эффективное средство снижения тревожности младших школьников [Текст] / Е.С. Пузанкова // Инновационное развитие науки и образования: сборник материалов Международной (заочной) научно-практической конференции / Под общ. ред. А.И. Вострцова. – Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки», 2018. – С. 270-283.
14. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: психологические исследования / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверович. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.

15. Семенова Л.Э. Гендерные архетипы детской литературы [Текст] / Л.Э. Семенова // Человек. – 2006. – №1. – С. 89-99.
16. Семенова Л.Э. Художественная литература как институт гендерной социализации детей: Роль детской книги в конструировании женственности и мужественности [Текст] / Л.Э. Семенова. – Riga: Palmarium academic publishing, 2019. – 141 с.
17. Смирнова Е.О. Психологическая экспертиза художественных произведений для детей [Текст] / Е.О. Смирнова, М.В. Соколова // Вопросы психологии. – 2012. – №6. – С. 3-10.
18. Стрелкова Л.П. Влияние художественной литературы на эмоции ребенка [Текст] // Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А.Д. Кошелевой. – М.: Просвещение, 1985. – С. 94-135.
19. Трофимова Р.А. Библиотерапия как средство социальной поддержки человека [Текст] / Р.А. Трофимова // Макушинские чтения. – 2000. – №5. – С. 313-314.
20. Штайн К.Э. Современные проблемы библиопсихологии и библиотерапии [Текст] / К.Э. Штайн, Д.И. Петренко // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2014. – №4(43). – С. 250-254.
21. Яничев П.И. Психологические функции волшебной сказки [Текст] / П.И. Яничев // Журнал практического психолога. – 1999. – №10-11. – С. 27-37.

Психология

УДК: 159.9:316.356.2

кандидат психологических наук, доцент Боцова Анна Владимировна
 ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации»
 (Краснодарский филиал Финуниверситета) (г. Краснодар);

кандидат психологических наук, доцент Лазаренко Лариса Анатольевна
 ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар);

кандидат педагогических наук Молчанова Елена Владимировна
 Филиал ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» в городе Тихорецке (г. Тихорецк)

О ФЕНОМЕНЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К БРАКУ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ НОВООБРАЗОВАНИЙ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема психологической готовности молодежи к браку в качестве предиктора гармоничного развития личности, Я-концепции, жизненного сценария и системы ценностей.

Ключевые слова: брачно-семейные отношения, супружеская диада, психологическая готовность к браку, личностные особенности как предиктор готовности к браку.

Annotation. The article deals with the problem of psychological readiness of young people for marriage as a predictor of harmonious development of personality, Self-concept, life scenario and value system.

Keywords: marriage and family relations, marital dyad, psychological readiness for marriage, personal characteristics as a predictor of readiness for marriage.

Введение. Актуальность исследования продиктована существенными изменениями института брака: количество разводов в последние два года в некоторых регионах превышает количество заключенных браков. Семейная жизнь отходит на второй план, уступая место личностным интересам, карьере, саморазвитию, путешествиям. Реалии сегодняшнего дня актуализируют потребность людей в таких незыблемых, значимых ценностях, которые не подвергнутся разрушению ни при каких кризисных ситуациях: ни в политической, или же социально-экономической сферах. Дать человеку такой ценностный ресурс могут только такие столпы личностной сферы как: любовь, чувство дружбы, и, безусловно, приоритетные позиции в этом занимает семья.

Конструктивная основа семьи состоит в двух ипостасях: с одной стороны, семейная среда, благополучная, мотивирующая, открывает для личности возможности самоактуализации и самореализации, с другой стороны, спектр требований к личности в семейном институте достаточно высок. К тому, чтобы соответствовать этим требованиям, молодые люди-будущие супруги должны быть готовы к этому. Только в этом случае семья будет стабильной, счастливой и станет надежным тылом для личностного роста и развития супругов.

Сегодня все чаще мы слышим номинальные названия альтернативных типов традиционного брака, таких как: «гражданский брак», так называемый «гостевой брак» или же «брак на определенный период времени». Это следствие метаморфоз самого социального института семьи, в связи с чем, как следствие, происходят не только изменения иерархии функций семьи, но и сами члены семей кардинально меняются, таким образом утрачивая сущностную характеристику социального предназначения института семьи в целом.

Изложение основного материала статьи. В ряде современных исследований на эту тему мы встречаемся с такой точкой зрения, что к основным функциям современной семьи относятся отнюдь не хозяйственно-бытовые, экономические, сексуально-эротические и детородные функции, а психологические и воспитательные функции становятся приоритетными, т.к. именно в них состоит основа вектора гармонизации семейных взаимоотношений. Общественный вектор при этом актуализирует цель брака таким образом, чтобы обеспечивался контроль как над воспроизводством населения, решением демографических проблем, так и над сексуальными паттернами поведения в том числе. Индивидуальный же вектор актуализирует цель брака как триаду: «чувственное наслаждение-эмоциональная привязанность-индивидуальная любовь».

Анализом личностных особенностей молодых людей и их влиянием на степень готовности к браку в своих исследованиях занимались и занимаются многие психологи. Так, Семина М.В., Москвичева И.Л., Жолудева С.В., Психа В.Л. в своих исследованиях, изучая готовность к браку, выделяют личностные психологические особенности как один из факторов, ее формирующих [1]. Авторы говорят о том, что основу психологической готовности к семейной жизни составляет именно понимание будущими супругами социально-психологических характеристик брака и семьи. В работах И.Ю. Зудилиной нам встречается анализ структурных элементов психологической готовности к брачно-семейным отношениям как

интегральной характеристики, представляющей симбиоз не только знаний, умений, навыков, но и психологических мотивов [2].

Вместе с тем, до сегодняшнего дня до сих пор не определено, какие именно личностные особенности являются факторами психологической готовности к браку в большей или меньшей степени.

Таким образом, стратегия проводимого исследования носит прикладной характер и нацелена на выявление личностных особенностей как фактора психологической готовности к браку. Современная система воспитания подрастающего поколения предполагает, в том числе, подготовку молодых людей к браку и будущей семейной жизни. Стереотипы совсем еще недавнего времени твердили нам о непреложных истинах, что если молодые люди юношеского возраста достигли, то они уже вполне готовы к созданию семьи. Но статистика сегодняшнего дня неумолима. Феномен именно психологической готовности к браку рассматривается в психологической науке сегодняшнего дня в двух ипостасях: первая рассматривает существенную характеристику понятия готовности человека к деятельности (фундаментальные работы Ананьева Б.Г., Рубинштейна С.Л. и др.); вторая ипостась - это изучение готовности к действию, предполагающая всестороннее рассмотрение процессов и состояний мобилизации всех психофизиологических систем человека, именно благодаря которым и обеспечивается эффективное выполнение ими определенных действий [3].

Что касается психологической готовности в личностном аспекте развития человека, то здесь актуальным является второй подход, который рассматривает готовность как новообразование в сценарии личностного развития. Готовность к созданию, развитию и сохранению семьи и семейных отношений раскрывается в потенциале личностного развития, и самое главное – это личностная зрелость взрослого человека. Обрести эту личностную зрелость можно, и это очевидно, именно в семейной жизни, потому что это та деятельность, в которой проявляется зрелость личности. Если человек имеет благополучную семью, то в поле зрения социума он воспринимается с позиций доверия и уважения. На сегодняшний день актуализируются задачи, связанные с всесторонним изучением именно психологической готовности к браку, навыков как создания, так и сохранения семьи, и только с помощью данных этого всестороннего анализа можно будет понять способы достижения акме-вершины жизни и развития человека, как полноценной личности.

Москвичева И.Л., рассуждая о факторах, который оказывают влияние на стабильность и благополучие молодых семей, указывает на такие параметры, ценности брака, психологические и эмоциональные отношения партнеров, а также систему индивидуальных и социальных связей. По мнению этого исследователя, готовность к браку представляет собой интегральную характеристику (рис. 1) [3].

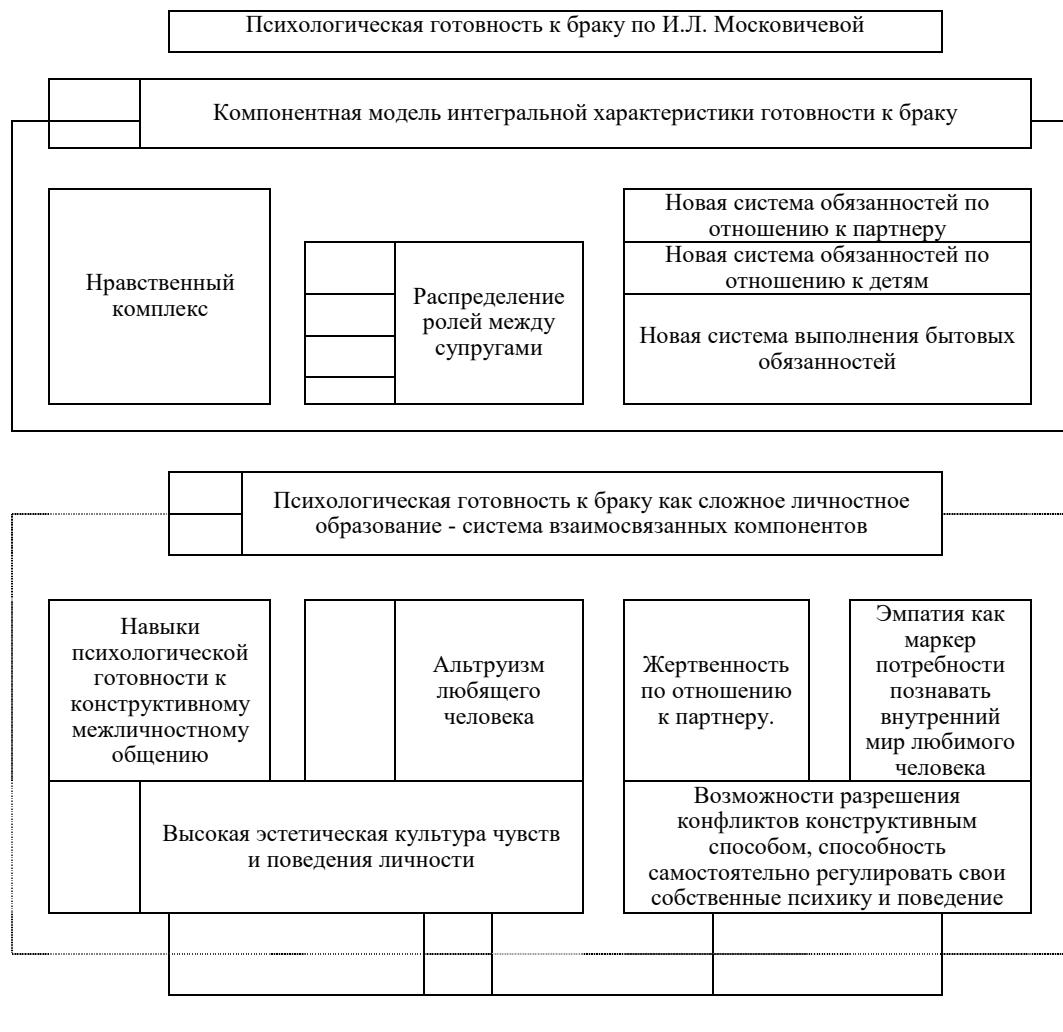


Рисунок 1. Модель психологической готовности к браку по И.Л. Москвичевой

В дополнение к вышеизложенному особо ярко эти данные иллюстрируются в работах С.В. Желудевой, которая в своих исследованиях, посвященных проблемам психологической готовности к браку, говорит о том, что на сегодняшний день целесообразно подробно изучать разные этапы периода взрослости и смотреть, как именно в рамках каждого из этапов проявляется данный вид готовности к браку.

Автор считает, что в качестве основной сущностной характеристики психологической готовности к браку можно назвать тот факт, что она представляет собой сложное личностное образование, целую систему взаимосвязанных компонентов. В качестве базовых компонентов, составляющих психологическую готовность к браку можно, в первую очередь, назвать брачную мотивацию, ценностные ориентации, имеющиеся у супругов представления о супружеской иерархии, установки и ожидания супругов по отношению к браку, весь спектр представлений о супружеских отношениях. Каждая из этих детерминант претендует на наличие собственной психологической структуры.

В работах Н.Ю. Ярыгиной встречается точка зрения о том, что психологическая готовность является одним из видов общей готовности к семейной жизни, основной акцент в данных исследованиях автора сделан на мотивационно-смысловую готовность к семейной жизни, которая может быть положена в основу дифференциации семей на благополучные и неблагополучные [4].

Психологическая готовность к браку широко изучается не только в психологической науке, но и в педагогике. Так, например, в работах В.Н. Ступиной иллюстрируется, как именно формируется готовность старшеклассников к семейной жизни и как влияют на нее определенные средовые условия [4]. Ключевым моментом здесь по мнению ученого является принятие и присвоение старшеклассниками общечеловеческих ценностей, происходящее в процессе удовлетворения ведущих возрастных потребностей, а также формирования позитивной «Я»-концепции и образа «Я» в целом.

Зудилина И.Ю., как и Москвичева И.Л. определяет психологическую готовность к брачным отношениям как интегральную категорию. В отличие от исследований Москвичевой И.Л., Зудилина И.Ю. включает в эту интегральную категорию такие факторы, как знания, умения, навыки, психологические мотивы и качества личности, обеспечивающие построение отношений брачных партнеров.

Иванова Т.И. в своих исследованиях определяет, что готовность к браку и семейной жизни проявляется в активности субъекта в семейном самоопределении. Семейное самоопределение автор определяет, как решение определенного спектра задач: понять, в чем заключается смысл брака; построить и развить Я-образ, Я-концепцию, оценить себя как семьянина; выбрать партнера по браку; построить личную позицию по отношению к семье; четко понять, в чем заключаются механизмы семейного самоопределения [5].

При этом в сущностной характеристике механизма семейного самоопределения выделяются такие составляющие, как: научение, установки на определенный образ семьи, идентификация, подражание, освоение семейных ролей, рефлексия, разрешение противоречий между «Я-идеальное» и «Я-реальное», чувством долга, балансом между желаниями и возможностями.

В работах Т.И. Ивановой встречается точка зрения о том, что необходимо развивать самосознание, именно благодаря этому удастся подготовить молодежь к семейной жизни [5]. Автор уверена, что если молодые люди активно понимают социальную значимость своих действий, если они осознают те определенные обязательства перед собой и другими, а также если они обладают способностью к проявлению ответственности за семью и детей, если они в состоянии добровольно принять хлопоты семейной жизни и ограничить личную свободу, то тогда все вышеперечисленное можно назвать в качестве определяющего фактора готовности к браку и семейной жизни. Также автор говорит о таком интересном феномене, как прогностическая модель семьи, т.е. наличие проекта будущей семейной жизни, выражающегося в потребности видеть себя в будущем как самореализовавшегося, любимого и счастливого, но, всем известен тот факт, что любая мечта может быть достижима только тогда, когда она подкреплена основаниями достаточно реалистичными.

В работах С.В. Жолудевой, Ю.Е. Алешиной проиллюстрирована взаимосвязь между готовностью к браку и семейной жизни и стилем жизни человека, а также с его прототипом. Автор приоритетную позицию отдает проявлениям чувства общности и навыкам социальной адаптированности, благодаря чему вполне сформируется готовность к вступлению в брачные отношения [6].



Рисунок 2. Детерминанты морально-психологической готовности личности к браку

Если можно подвергнуть всестороннему анализу качества прототипа, то можно спрогнозировать и проанализировать трудности, неизбежно возникающие в последующей взрослой жизни. Абсолютно очевидным и бесспорным остается тот факт, что кроме качеств социальной адаптации, в любви и браке между партнерами должны быть чувства симпатии, способность идентифицировать себя с другим человеком и сопереживать ему и с ним.

В рамках изучения процессов сохранения молодых пар, предлагается рассматривать основы такого сохранения через призму психологических навыков готовности к отношениям. Исследователь замечает, что по своему положению, психологической готовности к браку представляет собой не что иное, как систему, определяющую эмоциональное и позитивное отношение к семейной жизни.

Достижение такого уровня социально-психологической зрелости, как представлено на рисунке 2, не может быть достигнуто одномоментно и зависит от достаточно большого количества различных факторов. В качестве первого такого фактора можно назвать потенциал личности к выполнению определенных ролей: мужа и жены, а затем отца и матери.

В качестве объекта настоящего исследования выступает психологическая готовность к браку, но не стоит забывать еще и о такой важнейшей составляющей семьи как функциональность ролей отношений между мужчиной и женщиной. Не так давно повсеместно иллюстрировался стереотип, при котором, в историческом контексте, именно мужчине отводилось выполнение наиболее тяжелой физической работы и несение моральной ответственности за благополучие семьи в целом. В реалиях сегодняшнего дня имеет место значительный разрыв между такими традиционными понятиями, как: «мужские» и «женские» семейные роли или же «фактическое распределение обязанностей в семье».

Как стереотип современности, работает такой механизм, при котором основное бремя домашней работы несет на себе именно женщина, что неизбежно приводит к созданию психологически стрессовых ситуаций, причем чаще всего это проявляется именно в молодых семьях. На основании вышеизложенного мы приходим к выводу, что в качестве фактора стабильности семьи может выступать рациональное, а не иррациональное распределение обязанностей.

Выводы. В ходе всестороннего анализа литературных источников, раскрывающих многоаспектность психологической готовности к браку, можно заключить, что сам процесс подготовки молодежи к семейной жизни - это одна из приоритетных и актуализированных проблем, распространяющихся в поле современного социально-культурных условий жизнедеятельности общества и государства. С точки зрения Л.С. Выготского именно нравственная сторона проблемы подготовки к браку должна быть приоритетной в контексте психологической готовности к семейной жизни, результатом ее воплощения станет формирование у молодежи умений, способствующих управлению своими чувствами и эмоциями, владению приемами саморегуляции через их внешнее выражение. В процессе формирования у молодежи правильного осознания чувства любви и интегрирующего в эти чувства ощущения ответственности.

Хох И.Р., удалось доказать в своих исследованиях, что в неравном браке на психологическую совместимость супругов также оказывают влияние такие факторы, как: ценностные ориентации, понимание

соподчиненности в супружеской иерархии; брачная мотивация, установки, ожидания, представления о супружестве в целом и супружеских коммуникациях в частности [7].

На сегодняшний день все чаще поднимается вопрос о тех особенностях, которые воплощают в себе установки и ожидания по поводу не только самого брака, но и кандидатуры и партнера. Существуют данные исследований, в которых целевая аудитория в возрасте 13-15 лет свидетельствует о том, что в этом возрасте прогрессирующее разделение и противопоставление понятий любви и брака очевидны. Таким образом, мы понимаем, что речь идет о том, что современными юношами и девушками семья воспринимается исключительно как помеха своим чувствам. Но затем мучительным путем проб и ошибок, они приходят к постижению тех нравственно–психологических ценностей, которые содержат в себе брачно-семейные отношения в супружеской диаде. Прошедшие за последние годы радикальные перемены в российском обществе наложили глубокий отпечаток на процессы становления и функционирования семьи. Демографическая ситуация в стране заметно ухудшилась, установкам на поддержание долговременных семейных отношений пришли на смену новые – на смену партнера в поиске более удовлетворяющего личные нужды и потребности. Привычной ситуацией стало расторжение и повторное заключение браков. При этом повторные браки, по отзывам супругов, удовлетворяют их в большей степени, чем первые. Выяснение вопроса о факторах, влияющих на совместимость супругов в первом и повторном браках – вопрос актуальный и имеющий несомненный практический интерес для семейных психологов -консультантов.

Таким образом, обобщая все вышеизложенное, можно прийти к выводу, что процесс образования пары является одной из стадий в развитии взрослого человека, поскольку идентичность личности складывается из его представлений о себе как партнере пары, стабильной в своих отношениях. Проблемы брака, таким образом, коренятся не столько внутри него, сколько в добрачных отношениях, которые являются следствием мотивов выбора партнеров, формирующих эти отношения. Сложность в изучении мотивов выбора партнера заключается в их разнородности, зависит от этапа личностного развития, на котором находится конкретный индивид, совершающий свой выбор, а также усугубляется несоответствием между биологическим и психологическим возрастом.

Факторами, способствующими укреплению семейных отношений, являются: сходство в социальном положении, образовании, взаимно разделяемые интересы, совпадающие потребности, подобие духовных укладов супругов, а также личностные особенности, согласованность представлений о функциях семьи, ролевых ожиданиях и притязаниях при реализации этих функций. Подготовка юношества к семейной жизни является важной проблемой воспитания. Система представлений о семье – важный фактор, определяющий характер отношений и эмоциональный климат семьи.

Выбор несбалансированного типа семьи может быть связан с подростковым кризисом, подростковая самостоятельность выражается, в основном, в стремлении к эмансипации от взрослых, освобождение от их опеки, контроля. Этот выбор говорит о несформированности адекватных представлений юношей и девушек о ролях супругов в семье. Выбор дисфункционального типа семьи может быть связан с подростковым кризисом, подростковая самостоятельность выражается, в основном, в стремлении к эмансипации от взрослых, освобождение от их опеки, контроля. Этот выбор говорит о несформированности адекватных представлений подростков о ролях супругов в семье. Подростки выбирают сбалансированный тип семейной системы (объединённая) и несбалансированный (хаотичная) для образа «Идеальной семьи».

Литература:

1. Семенова-Полях Г.Г., Ванюхина Н.В. Психологическая готовность молодежи к брачно-семейным отношениям: сравнительный аспект // АНИ: педагогика и психология. 2017. №1 (18). URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 06.02.2020).
2. И.Ю. Зудилина. Формирование психологической готовности студентов к брачным отношениям: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / Зудилина Ирина Юрьевна; [Место защиты: Сам. гос. пед. ун-т]. - Самара, 2008. - 226 с. РГБ ОД, 61:08-19/65
3. Мяснянкина Н.Г., Ширяева Е.П. Исследование готовности к браку современной молодежи // КПЖ. 2019. №2 (133). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-gotovnosti-k-braku-sovremennoy-molodezhi> (дата обращения: 06.02.2020).
4. Ярыгина Н.Ю. Проблема личностных особенностей психологов-консультантов // Электронный научно-практический журнал «Психология, социология и педагогика». <http://psychology.snauka.ru/> № 11 (62) Ноябрь 2016 | Рубрика: Психология
5. Бондарчук А.А., Шинкарёва Л.В., Иванова Т.И. К вопросу о подготовке студентов вуза к семейной жизни // Сибирский педагогический журнал. 2011. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-podgotovke-studentov-vuza-k-semejnoy-zhizni> (дата обращения: 06.02.2020).
6. Жолудева С.В. Брачный возраст и психологическая готовность к вступлению в брак // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2018. №49. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 06.02.2020).
7. Хох И.Р. Специфика психологической удовлетворенности супругов в неравном браке // Современная психология: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь, 2014 г.). – Казань: Бук, 2014. – iv, 94 с.

УДК: 316.6

аспирант кафедры психологии Гаглоева Алиса Ботазовна

Государственное бюджетное образовательное учреждение

«Северо-осетинский государственный педагогический институт» (г. Владикавказ)

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ И ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТЕЙ

Аннотация. В работе представлено понимание гражданской и этнической идентичности с позиции социально-психологического подхода как видов социальной идентичности личности, входящих в ее иерархическую матрицу. Рассматриваемые виды идентичности личности обусловлены социокультурными факторами и внутренним ресурсом личности, проявляющимся в процессе ее конструирования. В статье показана взаимосвязь объективных и субъективных факторов, влияющих на формирование гражданской и этнической идентичностей личности.

Ключевые слова: этническая идентичность, гражданская идентичность, факторы самоидентификации.

Annotation. The paper presents the understanding of civil and ethnic identity from the position of the socio-cultural approach as types of social identity of the person included in its hierarchical matrix. The considered types of identity of the personality are caused by sociocultural factors and internal resources of the personality which are shown in the process of its construction. The article shows the interrelation of objective and subjective factors influencing the formation of civil and ethnic identity of a person.

Keywords: ethnic identity, civil identity, factors of self-identification.

Введение. Актуальность исследования обусловлена тем, что современная ситуация в поликультурном обществе характеризуется повышенным интересом к проблеме формирования этнической и гражданской идентичностей. Отношение к своей этнической и гражданской принадлежности выступает важным компонентом сознания личности, от которого в значительной степени зависит деятельность, общение, поведение и взаимодействие как конкретных людей, так и социальных общностей. В настоящее время со стороны общества повышаются требования к ответственности и свободе выбора личности, воспитанию культуры толерантности в межнациональном общении и межкультурных отношениях [15], что сказывается на формировании и функционировании этнической и гражданской идентичностей, детерминированных совокупностью социальных и культурных процессов [13].

Целью настоящего исследования является определение факторов формирования гражданской и этнической идентичностей.

Изложение основного материала статьи. Ю.В. Арутюнян [1], С.А. Баклушинский, Е.П. Белинская [2], Л.М. Дробижева [6], Т.Г. Стефаненко [12] и другие исследователи считают, что, с одной стороны, структура феномена идентичности отражает индивидуальность личности, а, с другой, ориентирована на социальное окружение.

Процесс идентификации личности Г. Тэджфел рассматривал как социальную категоризацию, связанную не только с упорядочиванием, но и разработкой классификацией социального окружения с опорой на такой способ, который имеет смысл для конкретного индивида, и с использованием процесса социального сравнения как способа преобразования когнитивных признаков в установки и действия, обеспечивающих межгрупповую дифференциацию и фаворитизм, что и способствует процессу самоидентификации личности и формированию ее социальной идентичности [23].

В рамках социально-психологического подхода социальная идентичность личности представляется одной из характеристик системы общества, которая формирует коллективные идентичности: этническую, гражданскую, религиозную, гендерную, профессиональную и т.д. [7], [14]. При этом, согласно французскому психологу С. Московичи, в идентификационной матрице социальной идентичности распределением информации руководит доминирующая в данный момент времени идентичность или группа идентичностей, которые и определяют картину мира личности, ее убеждения и ценности, организуя собственные иерархию и порядок [22].

Формирование же гражданской и этнической идентичностей, выступающих видами социальной идентичности личности, осуществляется в процессе ее социализации под влиянием ряда факторов.

Так, входящая в структуру социальной идентичности личности гражданская идентичность детерминирована базовой потребностью индивида, заключающейся в признании его определенной социальной группой [9]. Данный вид идентичности связан не только с фактом осознания человеком своей принадлежности к конкретной гражданской общности, но также и с восприятием индивидом значимости членства в ней. Данный процесс самоидентификации сопровождается выработкой представлений о социальной группе, к которой принадлежит индивид, отношением к ней, осознанием тех целей и мотивов деятельности, которые сопряжены с членством в ней, что приводит к принятию поведенческой модели гражданина данной общности на основе представлений о характере взаимоотношений его граждан между собой, а также граждан и государства, политической информированности, что позволяет обозначить гражданскую идентичность как личностное образование или качество личности [19].

Многие исследователи отмечают, что гражданская идентичность, отражающая процесс осознания принадлежности индивида к общности граждан определенного государства, обладающей для него значимым смыслом, определяется статусом и местом данного государства в обществе [17].

Среди факторов, оказывающих влияние на процесс формирования гражданской идентичности, исследователи выделяют: роль государства в определении вектора развития общества; наличие или отсутствие традиций гражданских объединений и взаимного доверия между социальными группами; участие или отчуждение граждан от сферы политики; баланс между правами личности и полномочиями властей; способы и механизмы разрешения возникающих социальных конфликтов.

Важным фактором в процессе формирования гражданской идентичности можно также отметить и внутренний резерв личности, который проявляется, прежде всего, в активном отношении индивида к социальной реальности, а также в готовности к принятию поведенческой модели гражданина конкретного государства, и связано с формированием таких личностных черт, как автономность и умением ею распорядиться при способности устанавливать социальные и межличностные отношения.

Исходя из вышесказанного, гражданская идентичность личности определяется не столько фактом ее гражданской принадлежности, сколько ценностным отношением и характером переживания в отношении этой принадлежности. При этом патриотизм как чувство приверженности к определенной гражданской общности, заключающийся в признании ее в качестве значимой ценности, выступает базовым идентифицирующим механизмом [19].

Проблему этнической идентичности как структурного компонента социальной идентичности личности, связанного с «осознанием своей принадлежности к определенной этнической общности» [8, с. 13], и факторы ее формирования изучали многие исследователи. Этнический статус как фактор становления и развития этнической идентичности обозначали К. Оффе, Р. Льюис, Р. Клем, М.В. Савва и др. Согласно некоторым исследователям, можно выделить главные субъективные элементы этнического статуса: внутреннюю сплоченность этнической группы и уровень сохранения ее этнической культуры [7]. Подчеркнем, что в полиэтнических регионах этнический статус считается важнейшей характеристикой социального самочувствия человека.

Ф. Барт, Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко и др. среди основных факторов этнической идентичности выделяют этнические границы [8]. При этом Ф. Барт рассматривал этнические границы через этничность, понимая ее как форму социальной организации отличий культуры [20]. Согласно мнению исследователя, члены этнической группы в условиях полиэтнического общества действуют во имя поддержки и сохранения культурных различий. Культурное многообразие и культурная взаимодополняемость могут способствовать усилению взаимной зависимости этнических групп, а также создавать различные формы их симбиотической совместимости.

Э. Берджесс, С. Бочнер, О.И. Дреев, Г. Зиммель, Л.Г. Почебут, А. Фэрнхем, Г. Хофстед считают, что при анализе процесса формирования этнической идентичности необходимо уделять внимание социальной и культурной дистанции, отражающей осознание различия культур этнических общностей [7]. Исследователи считают, что социальная дистанция определяет не только статус и потенциал социальных групп, но и социальные позиции этнических групп в ситуации межэтнического взаимодействия.

Исследователи выделяют следующие группы взаимозависимых факторов, влияющих на процесс этнической самоидентификации: 1) исторические, 2) политические, 3) социальные, 4) ситуативные и 5) культурные [5]. К историческим факторам, влияющим на формирование этнической идентичности, относят три класса явлений: ход исторических событий, который оказывает влияние на построение отношений между народами; исторические события, выступающие каким-то символом в условиях межэтнических отношений; особенности исторического и социального развития народа, который включен в межэтнические контакты. Среди политических факторов выделяют политические кризисы, переживаемые кризисы власти, опасность потери территориальной целостности и т.д., когда государство как основной институт, не может обеспечить ощущение социальной защищенности своим гражданам. Политические факторы, обусловленные борьбой за власть, связаны с использованием этнического ярлыка и этничности, рассматриваемых в рамках идеологии как средства достижения собственных интересов. К социальным факторам относят межэтнические контакты, этнический статус, этническая однородность окружения и пр. По мнению Г. У. Солдатовой, межгрупповые отношения в значительной степени определены восприятием действительности, а не реальной действительностью [11]. Влияние этнических образов и межэтнических установочных образований на формирование этнической идентичности исследовали Г.У. Солдатова [11], В.Ю. Хотинец [16], а этнические установки – В.С. Агеев, Дж. Берри, У. Самнер [7] и др. Г.У. Солдатова подчеркивает, что межгрупповые отношения в значительной степени определяются социально-перцептивными механизмами этнической идентичности [11]. Этнические образы представляются в форме различных межэтнических установочных образований (например, авто- и гетеростереотипов, предубеждений и предрассудков) и социальными конструкциями культурных особенностей и различий, которые задаются извне.

Ситуативные факторы, влияющие на формирование этнической идентичности отражают события, которые выступают каким-то символом и могут способствовать ее интенсификации как у отдельного индивида, так и у целых этнических общностей. Культурные факторы исследователи связывают с процессами утраты или восстановления этнической культуры, что сопровождается трансформациями этнической идентичности.

М.В. Верецагина [3], Е.М. Галкина, Д. Тейлор, Н.Л. Крылова, Л.Д. Кузмицкайте, В.П. Левкович, Е.Э. Носенко, С.В. Прожогина в своих исследованиях рассматривали влияние фактора гетерогенности/гомогенности этнического окружения на формирование этнической идентичности, а А.М. Грачева [4], Дж. Найт, О.Л. Романова, И.А. Снежкова, Л.Н. Терентьева, В.Ю. Хотинец [16] и др. – особенности культурной среды и социализации в семье, в школе и ближайшем окружении.

Некоторые исследователи отмечают наличие положительной связи между реализованной этнической идентичностью и этнической однородностью ближайшего окружения той социальной среды, в которую включен индивид [7]. Другими словами, является значимым то, живет ли человек в условиях полиэтнической или моноэтнической среды. Отметим, что человек в ситуации межэтнического общения обладает большими возможностями в приобретении знаний об особенностях своей и иных этнических групп, определении их различий и сходства, что способствует развитию коммуникативных навыков в ситуации межэтнического взаимодействия и межэтническому пониманию в условиях поликультурного общества. Исследователи отмечают, что жизнь в условиях полиэтнической среды, характеризующаяся повышенным вниманием к внешним маркерам этничности (внешности, имени и пр.) способствует более активному конструированию индивидом собственной этнической идентичности.

Исследователи выделяют четкую временную последовательность в формировании трех основных констант в процессе самоидентификации личности. Так, в 2 – 2,5 года происходит осознание неизменности половых характеристик, в 8 – 9 лет – расовых, а осознание этнических характеристик наступает не раньше 12 – 13 лет, в связи с тем, что когда в процессе самоидентификации индивидам необходимо использовать сложные механизмы социокультурной идентификации и межпоколенной передачи информации [10]. Итак, этнические константы, складывающиеся в процессе самоидентификации личности, утверждаются в сознании подростков и, завершая данный процесс, приводят к формированию этнической идентичности на основе осознания неизменности основных психосоциальных характеристик. Следовательно, значение подросткового возраста, как сензитивного в формировании этнической идентичности личности становится очевидным, и

определяет последующие направления развития самосознания взрослеющего человека. Многие исследователи сходятся во мнении, что этническая идентичность является не статичным образованием, а характеризуется динамикой [3], [6], [8], а, следовательно, ее формирование не заканчивается ни в подростковом возрасте [18], ни в юности [16]. Подчеркнем, что не только факт взросления человека, но и внешние обстоятельства, социально-психологическое воздействие в любом возрасте могут приводить к трансформации этнической идентичности [21].

Выводы. Таким образом, формирование гражданской и этнической идентичностей осуществляется в процессе социализации личности под влиянием факторов социокультурного контекста ее развития и самостоятельного конструирования. Процесс формирования гражданской идентичности зависит, с одной стороны, от формы интеграции гражданского общества в глобальное сообщество, а, с другой, – от потенциала и проявления инициативы самого человека в определении своей социальной позиции как гражданина данного общества. Социокультурные процессы, обуславливающие формирование этнической идентичности, детерминированы определенной этнокультурной системой, трансформации которой, в свою очередь, обусловлены характером этнической идентичности как результата диалектического единства субъективных и объективных факторов.

Литература:

1. Арутюнян Ю.В., Дробижина Л.М., Сусоколов А.А. Этносоциология. Учебное пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 488 с.
2. Баклушинский С.А., Белинская Е.П. Развитие представлений о понятии «социальная идентичность» // Идентичность: Хрестоматия. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 456 с.
3. Верещагина М.В. Этническая идентичность и этническая толерантность русских и осетинских студентов: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.05. – Владикавказ, 2010. – 262 с.
4. Грачева А.М. Психосемантический сопоставительный анализ особенностей категорий сознания русских и еврейских старшеклассников в области межнационального общения // Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника. – М., 1995. – С. 99-111.
5. Гусева О.Ю. Этническая идентичность в ситуации межкультурного взаимодействия и в условиях моноэтнической среды: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.05. – М., 2004. – 251 с.
6. Дробижина Л.М. Российская, этническая и региональная идентичность: противостояние или совместимость // Россия реформирующаяся. – М.: Издательство: Федеральный научно-исследовательский социологический центр Российской академии наук. 2002. – № 2. – С. 213-244.
7. Кросс-культурная психология: актуальные проблемы: Сб. статей / Под ред. Л.Г. Почебут, И.А. Шмелевой. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. – 377 с.
8. Лебедева Н.М. Этническая и кросс-культурная психология: Учебник для высших учебных заведений. – М.: МАКС Пресс, 2011. – 423 с.
9. Микляева А.В., Румянцева П.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.humanpsy.ru/miklyaeva/soc_ident_03
10. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Сост., новая ред. пер. с фр., коммент. Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 526 с.
11. Солдагова Г.У. Психология межэтнической напряженности. – М.: Смысл, 1998. – 252 с.
12. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов. 4-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 368 с.
13. Трофимова Л.С. Особенности формирования идентичности. – М.: 2007. – 217 с.
14. Хасханова М.Т., Верещагина М.В. Анализ подходов к исследованию идентичности личности. // Педагогика и психология в информационном обществе: сборник статей Международной научно-практической конференции (13 сентября 2017 г., г. Омск). – Уфа: АЭТЕРНА, 2017. – С. 146-150.
15. Хомяков М.Б. Идентичность, толерантность и идея гражданства // Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России. – М., 2006. – С. 49-58.
16. Хотинец, В.Ю. Психологические характеристики этнокультурного развития человека // Вопросы психологии, 2001 – № 5. – С. 60-73.
17. Шакурова М.В. Формирование российской гражданской идентичности личности: проблема педагога // Педагогика, 2014. – №3. – С. 83-91.
18. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Флинта. Московский психолого-педагогический институт, Прогресс. 2006. – 341 с.
19. Юшин М.А. Политические механизмы формирования гражданской идентичности молодежи в современной России: автореферат дис. ... кандидата политических наук: 23.00.02. – Тула, 2007. – 22 с.
20. Barth F. Introduction // Ethnic groups and boundaries. The social Organization of culture differences. (Ed by F. Barth). Universitetsforlaget, Oslo-Bergen-Tromso. (reprint 1982).
21. Marcia J.E. Development and validation of ego-identity status // Journal of Personality and Social Psychology. 1966. – Vol. 3. – P. 551-558.
22. Moskovici S. Notes towards description of Social Representation // European Journal of Social Psychology. 1988. – V. 18. – P. 211-250.
23. Tajfel H., Turner J.C. The Social Identity Theory of Intergroup Behaviour // Psychology of Intergroup Relations / S. Worchel, W.G. Austin (Eds.). – Chicago, 1986. – P. 15-47.

УДК 159.92

студентка Гайдаренко Светлана Максимовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
**старший преподаватель кафедры психологии развития
личности Мартынова Марина Александровна**
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
студентка Ковалева Анастасия Викторовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал
Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск)

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ

Аннотация. В статье представлен теоретический обзор о вопросе онтогенеза чувства эмпатии. Проанализированы факторы, влияющие на развитие способности человека к эмпатийности. Раскрыты особенности формирования эмпатии на разных возрастных этапах.

Ключевые слова: эмпатия, социализация, дошкольный возраст, младший школьный возраст, подростковый возраст, старший школьный возраст.

Annotation. The article presents a theoretical review of the ontogenesis of empathy. The factors influencing the development of a person's ability to empathy are analyzed. The features of empathy formation at different age stages are revealed.

Keywords: empathy, socialization, preschool age, junior school age, adolescence, high school age.

Введение. Человек как существо социальное не может находиться вне общества и без взаимодействия с другими людьми. Эмпатия же - способность к чувствованию и сопереживанию другому, предполагает установление понимания и контакта между людьми в обществе. Способность к эмпатийности – важный механизм социализации личности. Она напрямую связана с нравственным развитием отдельного человека и характером взаимодействий между людьми. Достижение эффективности работы и ее результативности в любой сфере общественной жизни невозможно при низком уровне развития эмпатии у человека, а полное отсутствие эмпатических способностей вообще «отделяет» человека от внешнего мира, останавливая процесс социализации. Поэтому важно вовремя сформировать чувство сопереживания у ребенка.

Изложение основного материала статьи. Термин «эмпатия» происходит от греческого слова «empathia» и означает «сопереживание». История изучения способности человека к эмпатии начинается в конце 19 века. Как психологический термин данное понятие введено в психологию Эдвардом Титченером в 1909 г. для обозначения внутренней активности человека, результатом которой становится интуитивное понимание состояния другого, идентификация чужих ощущений со своими.

Эмпатийность может быть направлена на себя или на другого человека. Как сложный и многогранный процесс эмпатия представлена на нескольких уровнях:

1. Когнитивная эмпатия - основывается на интеллектуальных процессах (сравнение, обобщение, аналогия и др.). На данном уровне человек способен различить тон голоса собеседника, понять его истинные эмоции и настроение. Она проявляется в виде понимания и осознания психического состояния другого человека, но без изменения своего.

2. Эмоциональная эмпатия - предполагает не только понимание чувств другого человека, но и сопереживание, сочувствие ему. Эмпат способен различать жесты и мимику другого человека.

3. Поведенческая эмпатия (высшая форма эмпатии) - представляет синтез поведенческого, когнитивного и эмоционального компонентов. На данном уровне происходит межличностная идентификация собеседников друг другу. Эмпат может управлять эмоциями другого человека. На данном этапе происходит установление полного понимания между собеседниками на уровне подсознания. Складывается тождественность чувств и ощущений, полное понимание и принятие позиции собеседника [3, с. 5].

Эмпатия основана на умении правильно представлять себе внутреннее состояние другого человека и способности идентифицировать себя с оппонентом. Через эмоциональный отклик люди познают внутреннее состояние других, располагают к успешному взаимодействию, эффективному пониманию друг друга. Эмпатийность по отношению к кому-то предполагает под собой безусловно положительное отношение к собеседнику.

Способность человека испытывать чувство эмпатии выступает основой любого межличностного общения. При взаимодействии с людьми в человеке развиваются и проявляются его способности к сопереживанию и пониманию.

Эмпатийные личности имеют большее количество друзей и знакомых, которые ими дорожат и ценят. Им проще общаться и, в целом, взаимодействовать с окружающими. От уровня развития эмпатийных способностей личности зависит стиль ее поведения, общения и влияния на других людей (экологичное поведение).

Понимание состояний человека посредством эмпатии происходит не с помощью интеллектуальных усилий, а благодаря процессам, происходящим в подсознании человека. Многие психологи считают, что эмпатия - это врожденное свойство личности, которое обусловлено генетически. Жизненный опыт индивида может только повысить или снизить ее уровень.

В психологии вопрос развития эмпатических способностей у детей рассматривал В. Штерн. Наблюдая за детьми, он заметил, что уже в младенческом возрасте дети проявляют признаки эмпатии. Этим объясняется плач ребенка в ответ на плач другого малыша. В ходе проведения исследований было замечено, что в таком случае у первого ребенка учащается сердцебиение в ответ на повышенный ритм сердца и возбужденное состояние плачущего.

В. Штерн пришел к выводу: это происходит, так как в младенческом возрасте ребенок еще не способен отделить свое эмоциональное состояние от эмоционального состояния другого ребенка, поэтому эмпатические проявления, которые он демонстрирует, носят только эмоциональный характер.

Чувство эмпатии с раннего детства развивается в ребенке. Так, в дошкольном возрасте наибольшее влияние на формирование, укрепление и значение уровня эмпатийности ребенка оказывает семья, родители, воспитатели и дети, с которыми взаимодействует сам ребенок.

Обычно именно в семье формируются социальные ценности, потребности и интересы ребенка. Семейный круг и круг общения малыша осуществляет формирование нравственности и гуманности взглядов подрастающей личности. В первую очередь родители закладывают в ребенке основу для развития чувства эмпатии, а потом способствуют его росту.

Нарушение эмоционального контакта между родителями и детьми приводит к психологической травме последних и, как следствие, отрицательно влияет на целостное развитие личности подрастающего поколения.

Эмпатийность в ребенке формируется на основе взаимоотношений в семье. Эмпатия между детьми и родителями может быть только в том случае, если сами родители чутки к пониманию чувств ребенка и способны к проявлению эмпатии, а также если они активно участвуют в решении жизненных проблем ребенка, при этом оставляя для него некий процент самостоятельности в принятии собственных решений.

Способность ребенка к сопереживанию возникает благодаря примерам проявления эмпатии родителями за счет развития следующих факторов:

1. Получение собственного положительного опыта.
2. Понимание и осознание своих эмоций и чувств.
3. Осознание того, что предположительно чувствует другой человек.

Первые осознанные проявления чувства эмпатии демонстрируются ребенком в раннем возрасте, и обычно оппонентом ребенка становится родитель, близкий родственник или домашнее животное. Стоит отметить, что наличие в доме животного, за которым ребенок сможет ухаживать и заботиться, способствует повышению уровня эмпатии у дошкольников.

При правильном развитии чувства эмпатии у ребенка формируется ряд жизненно важных умений, которые способствуют его успешной социализации.

Так, уже на втором году жизни малыш вступает в «ситуацию симпатии», где идентифицирует себя с конкретной ситуацией и партнером, чьи чувства разделяет, обычно этот партнер - родитель или близкий родственник [5, с. 15].

Позже, к 4-5 годам, ребенок переходит в «ситуацию альтруизма», где уже научается сопоставлять свое состояние с состоянием другого индивида, понимает чувства других людей, а также становится способен предвидеть результаты собственного поведения. Эмпатия на стадии альтруизма предполагает сочувствие ребенка к окружающим его субъектам, проявление чуткости, понимания и гуманности поведения.

Уровень эмпатии влияет на характер взаимоотношений личности не только с внешним миром, но и с самим собой. Посещая детский сад, ребенок не только социализируется, но и развивает свои способности к эмпатии.

К концу дошкольного возраста при нормальном развитии у ребенка должны сформироваться три формы проявления эмпатийности:

1. Сопереживание.
2. Сочувствие.
3. Содействие.

Новообразованиями младшего школьного возраста выступают: личностная и интеллектуальная рефлексия. Младшие школьники вступают на новый уровень межличностного общения. У них появляется больше контактов и ситуаций выбора, в которых можно проявить эмпатийность. Это связано с возрастными изменениями, изменением социальной среды ребенка, а также с его эмоциональной возбудимостью.

Имеющиеся у ребенка способности к эмпатии постепенно перерастают в свойства личности, которые впоследствии влияют на характер его взаимодействий. Развивая свои способности, ребенок учится лучше понимать другого человека и осознавать его ценность, значимость.

На основе результатов проведенных исследований Л. Мерфи отметил, что проявление эмпатии ребенком зависит от степени его близости с другим человеком (близкий или чужой), частоты общения между ними (знакомый или нет), характера реакции в процессе общения (плач, боль, смех и др.) и уже имеющегося у ребенка опыта (различные ассоциации, виды, сложившиеся стереотипы).

В младшем школьном возрасте у ребенка присутствуют два вида эмпатии: гуманистическая и эгоцентрическая. Гуманистическая эмпатия предполагает отклик на чужие чувства: сопереживание, понимание, сочувствие другому человеку. Эгоцентрическая эмпатия рассматривает собственные переживания. Она проявляется в ощущении грусти, страха, зависти и др.

До 9 лет у ребенка преобладает эгоцентрическая эмпатия. Однако с достижением этого возраста чужие состояния уже способны влиять и изменять собственные ощущения ребенка, несмотря на то, что в основном он еще ориентируется на внутренние переживания.

Младший школьный возраст – сензитивный период для развития эмпатийности. Именно поэтому очень важно уделить должное внимание зарождению этой способности, так как в более старшем возрасте возможна только корректировка уровня эмпатии. Завершение периода интенсивного формирования чувства эмпатии выступает одним из основных критериев успешной социализации, развития личности ребенка и приходится на конец младшего школьного возраста. К этому времени ребенок уже способен идентифицировать себя с другими людьми и входить в состояние взаимопонимания.

В школьный период наибольшее влияние на изменение уровня эмпатии оказывает учитель и одноклассники. В процессе обучения и взаимодействия ребенок развивает умение лучше понимать свои чувства, приходит к их осознанию. Благодаря некоторым школьным дисциплинам у детей закрепляются и учащаются проявления нравственности и гуманности по отношению к одноклассникам и знакомым, что выступает показателем повышения уровня эмпатии. К таким дисциплинам можно отнести следующие:

1. Литература. Посредством литературных персонажей и персоналий этот предмет наглядно демонстрирует разные ситуации, мнения и жизненные случаи, которые способствуют тому, что ученик начинает анализировать ситуацию и рассматривать ее с разных сторон.
2. Гражданское воспитание, реорганизованное в 2019 году в образование для общества. Данный предмет вводится в учебный план с 5 класса и продолжается до окончания ребенком школы. Его цель - формирование чувства патриотизма, уважения к традициям и культуре своего народа и чужого, раскрытие важности

сознательной гражданственности и, следовательно, научение быть толерантным, терпимым, более эмпатичным по отношению к другим.

3. Недавно введенная в обязательную программу дисциплина «Личное развитие». Изучение данного предмета протекает на протяжении всего процесса обучения, с 1 по 11 класс. Школьники учатся понимать себя, свое место в обществе и жизни, место другого человека, значимость окружающих людей, взаимосвязь и способы эффективного взаимодействия с другими.

4. Культурные нормативы для школьников. Данная дисциплина реализует знакомство школьников с культурным наследием страны и региона, формирует у обучающихся высокий уровень культурного воспитания. В рамках данной дисциплины предполагается посещение различных музеев, выставок, концертов классической музыки и премьер документальных, исторических фильмов. В конце урока рекомендуется проводить рефлексию и обсуждать с учениками проведенное занятие. Пока данная дисциплина введена в качестве пилотной программы только в некоторых регионах Российской Федерации (Республика Коми, республика Татарстан, Ставропольский край, Новосибирская область, Ярославская область и др.).

Более классические дисциплины - «Светская этика», «Основы религиозных культур», также способствуют формированию у ученика высокого уровня сопереживания и понимания.

В современном российском образовании можно выделить тенденцию к развитию гуманитарной сферы обучения, свидетельством тому: во-первых, введенные в обязательную образовательную программу второй иностранный язык, родной русский язык и родная литература, во-вторых, рассмотрение и планирование введения в перечень обязательных ЕГЭ таких предметов, как история и иностранный язык.

Также государственная политика спонсирует, одобряет и крупно поощряет различные флагманские программы гуманитарного направления. Так, в последние годы очень ярко проявляют себя «Ассоциация военно-патриотических клубов», «Волонтеры Победы», «Добровольчество», «КВН», «Юнармия», «Волонтерство» и др. Все эти направления нацелены на взаимодействие подрастающего поколения с людьми разных возрастов, возможностей и ценностей, организацию мероприятий и сохранение истории нашего государства. Общение членов флагманских программ развивает их коммуникативные способности и, как следствие, повышает уровень эмпатии каждого участника взаимодействия.

Замечено, что дети с высоким уровнем сопереживания легче адаптируются к социуму, свободнее контактируют со сверстниками, умеют избегать конфликтных ситуаций и, как следствие, более предпочитаемы в коллективе. Также эмпаты показывают более высокие результаты в учебе.

Подростковый возраст считается критическим периодом в развитии личности ребенка и установлении его социальных связей. Новообразованием этого периода выступает развитие «Я»-концепции ребенка. У подростка возникает ярко выраженная потребность в интимно-личностном общении, результативность которого зависит от проявления чувства эмпатии.

Иногда на этом этапе у подростков на некоторое время наблюдается спад проявления эмпатичности. Это связано с переходным возрастом ребенка и особенностями протекания этого периода. Так, часто подросток уходит в себя, замыкается на собственных переживаниях, у него появляется склонность к самоанализу и самопознанию, что уменьшает количество связей и контактов в обществе. Ребенок старается проявить свою независимость, взрослость и способность справляться со всем самому. Данный период на некоторое время отделяет ребенка от социума, где бы он мог проявлять гуманистическую эмпатию. Но по его завершении подросток снова вливается в активное социальное взаимодействие. Переосмыслив свое «Я», подросток устанавливает более прочные контакты. Теперь они основываются не только на эмоциональной составляющей, они характеризуются проявлением внимательности, чуткости и поддержки по отношению к другому человеку, что символизирует переход от эгоцентрической эмпатии к гуманистической. Эмпатия выступает одним из механизмов для образования таких контактов (также очень важна симпатия, интеллектуальная и деятельностная совместимость товарищей). Она помогает найти взаимопонимание не только в подростковом коллективе, но и установить контакт школьника с другими, более взрослыми объектами социального взаимодействия (с учителем, родителем).

Для подростков, в отличие от дошкольников и младших школьников, в большей степени характерно проявление сочувствия по отношению к другим, нежели сопереживания. Это обусловлено развитием их когнитивной сферы.

Эмпатия как способность к чувствованию и пониманию достигает пика своего развития в период пубертата. В зарубежных исследованиях есть мнение: «Если будучи ребенком и подростком человек имел с родителями эмпатичное взаимопонимание, то в период взрослости эмпатичное реагирование на окружение не вызывает отрицательных переживаний, и наоборот: если кое-кто не имел связи с родителями в детстве, то в течение всей жизни переносит на других людей ненависть к своим родителям» [6, с. 15].

В старших классах эмпатия выступает источником нравственного развития школьника. В это время сильно проявляется связь эмпатичности и гуманности характера поведения ученика. Через сравнение себя с другими старшеклассник определяет свое положение в обществе, через ощущения единства чувствует себя неотъемлемой частью цельного коллектива. Уровень эмпатичности свидетельствует о завершении периода становления личности. Определяет нормы и границы допустимого, формирует характер и стиль общения и взаимодействия индивида в обществе.

В зрелом возрасте человеку сложно, практически невозможно, зародить в себе чувство сопереживания - эмпатию. Личность может только управлять и изменять уже имеющийся уровень эмпатичных проявлений. В зависимости от степени развития чувства эмпатии личность обладает разными возможностями. Так, при высоком уровне развития эмпатических способностей возможно искусственное вхождение в данное состояние – раппорт (техника НЛП, которая заключается в идентификации своих чувств и чувств оппонента, достижение взаимопонимания, эмоционального и интеллектуального единства).

Для тренировки эмпатических способностей существует множество упражнений. Одно из немногих требований для них – компания или собеседник. Их главная цель: искусственно создать ситуацию взаимодействия, в которой эмпат сможет войти в положение собеседника, прочувствовать его состояние на себе (обсуждая, участники определяют достоверность своих ощущений), постараться идентифицировать себя с другим человеком, расположить его к себе и войти в зону доверия.

Уровень эмпатии изменяется не только с помощью специальных упражнений, но и в ходе повседневной жизни человека. Каждый раз, делая выбор в пользу определенного действия, человек выбирает, проявить ли

ему сострадание или нет, войти в чужое пространство, пустить ли в свое или остаться закрытым. Систематическая отдача, доверие, рефлексия своих действий и действий окружающих повышают уровень эмпатии человека, располагают его к более чуткому пониманию и ощущению эмоций другого человека. Проявление отчужденности, незаинтересованности, уход в себя, способствуют снижению уровня эмпатии и влекут за собой отрицательные последствия (депрессивные состояния, принятие в коллективе и др.).

Выводы. Можно сказать, что эмпатия – умение ощущать и разделять с другим человеком его переживания и радости, его эмоции и чувства – очень важное умение человека. Именно на его проявлении базируется успешное существование человека в мире и его взаимодействие с другими людьми. Иными словами, эмпатия – основа правильной социализации личности. Развивать эмпатические способности необходимо с младенчества. Так как основу формирования этого чувства в ребенке закладывает родитель, важно чтобы он сам был способен и открыт для ребенка в проявлении эмпатических реакций: больше разговаривал с ребенком, проявлял сострадание и сочувствие (вместо грубости, недовольства, раздраженности, агрессии), объяснял свои чувства и ощущения, а также реакции и ощущения ребенка. Особое внимание стоит уделить младшему школьному и подростковому возрасту, когда развитие эмпатии протекает более результативно. Для комфортного существования личности в коллективе на протяжении всей ее жизни важно посредством родительского примера заложить в ребенке базу эмпатийных ощущений, а после постоянно способствовать развитию уровня проявления данных ощущений.

Литература:

1. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. - 1975. - № 2. - С. 147-158.
2. Гаврилова Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. - 1974. - № 5. - С. 107-114.
3. Долгова В.И., Мельник Е.В. Эмпатия. Монография / В.И. Долгова, Е.В. Мельник. – Москва: Издательство «Перо», 2014. – 185 с.
4. Карягина, Т.Д. Проблема формирования эмпатии / Т.Д. Карягина // Консультативная психология и психотерапия. – 2010. – № 1. – С. 38-54.
5. Прохорова А.А. Психолого–педагогические условия развития эмпатии у детей старшего дошкольного возраста / А.А. Прохорова. - Челябинск, 2018. – 69 с.
6. Юсупов И.М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты). Автореф. дис. д-ра психол. наук. / И.М. Юсупов. – Санкт-Петербург: 1995. - 30 с.

Психология

УДК:159.9.072

кандидат психологических наук, доцент Калашникова Ольга Владиславовна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ОБРАЗ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы определения содержания и структуры образа преподавателя в сознании студентов различных курсов в вузе. В работе актуализируется необходимость анализа образа преподавателя высшей школы с целью повышения качества образования.

Ключевые слова: педагог, образ преподавателя, сознание студентов, типы образа преподавателя, содержание образа преподавателя.

Annotation. This study is devoted to the study of the problem of determining the content and structure of the image of the teacher in the minds of students of various courses at the University. The paper actualizes the need to analyze the image of a higher school teacher in order to improve the quality of education.

Keywords: teacher, image of teacher, the consciousness of the students, the types of the image of the teacher, the content of the image of the teacher.

Введение. В условиях современной системы образования в высшем учебном заведении успешность профессионально-педагогической деятельности может быть определена не только имеющимися общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, но наблюдается явная зависимость результата деятельности от особенностей отражения друг другом участников образовательного процесса, к которым относятся студенты и преподаватели. Адекватное восприятие и понимание педагога студентами во многом определяет успешность обучения и развития студентов в высшей школе.

Понятие образа преподавателя достаточно активно изучается в современной психолого-педагогической литературе. Наиболее полно это представлено в работах Ж.В. Ваганова, А.И. Зимняя, А.К. Маркова, Г.И. Михалевская, Т.М. Николаева, Е.А. Петрова, А.А. Реан, Я.Л. Коломинский, А.А. Стуканов, Н.В. Федорова, О.В. Фролушкина, В.М. Шепель, и др. Существует большое количество работ, посвященных личности педагога, его профессиональным качествам, педагогическому общению. Имеются модели эталонного (идеального), педагога, преподавателей с различным уровнем профессионального мастерства. Вместе с тем, можно утверждать о недостаточной изученности такого феномена как образ преподавателя в сознании студентов вуза. Эта проблема не стала предметом специальных исследований содержания и структуры образов преподавателей в сознании студентов педагогических вузов, где она имеет особое значение. Изучение образа педагога в сознании студентов даст понимание механизма регулирования и коррекции педагогического взаимодействия, т.к. образ является главным регулятором деятельности и отношений личности.

Актуальность исследования определяется степенью практической значимости образа преподавателя, формирующегося у студентов для адекватного педагогического общения и успешной педагогической деятельности. Представляется очевидным, что понимание особенностей содержания, сущности структуры и закономерностей функционирования представлений студентов о преподавателях позволит более точно и

конкретно определить основу для взаимопонимания обучаемых сторон, определить актуальные и перспективные направления коррекции взаимодействия педагогов и студентов.

Изложение основного материала статьи. Образы субъектов деятельности являются основой психического отражения человеком окружающего мира, людей, самого себя. Являясь объектом и субъектом социальной перцепции, образ педагога играет значимое положение в педагогическом взаимодействии, во многом обеспечивая эффективность учебного и воспитательного процесса.

Анализируя феномен образа преподавателя на современном этапе, можно отметить, что его изучают по следующим направлениям: образ педагога как профессионала (В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.И. Рогов, В.А. Якунин); образ преподавателя как «лицедея» (визуальная самоподача) (Ж.В. Ваганова, Л.М. Митина, Е.А. Петрова, М.Н. Котлярова.); образ преподавателя как оратора (Г.И. Михалевская, О.В. Фролушкина, А.А. Стуканова).

В структуру образа входят элементы структуры личности. Исходя из анализа определений, под образом преподавателя можно понимать совокупность всех представлений о педагоге, включающую в себя комплекс социальных установок на преподавателя [1].

Образ преподавателя вуза можно представить как совокупность личностных качеств педагога, особенностей его педагогического общения, и самой педагогической деятельности. В условиях профессиональной деятельности формирование образа преподавателя происходит поэтапно, на основе последовательного процесса интеграции его отдельных компонентов.

Базовую составляющую структуры образа преподавателя вуза представляет совокупность личностных качеств и свойств индивида, личности, индивидуальности человека [3]. Доминирующими качествами становятся - доброжелательный, искренний, общительный. Качества, представляющие «надстройку» отражают профессиональную деятельность преподавателя.

Анализ литературных источников и эмпирические исследования позволяют выделить достаточно большое количество типов образа преподавателя вуза. К ним можно отнести: «хороший-нехороший», «любимый-нелюбимый», «идеальный», «обычный», «компетентный» и т.п.

Восприятие преподавателя студентами в вузе происходит чаще всего происходит по схеме: от личностных к деятельностным качествам. В процессе взаимодействия с педагогом его образ может претерпевать существенные изменения, обогащаться и приобретать качественно новые свойства [5].

Образ преподавателя в сознании студентов достаточно четкий. В определенный момент он становится «регулятором профессионального общения», каковой является учебно-профессиональная деятельность. Образ преподавателя, возникающий у студентов, является результатом их обучения в конкретном вузе.

Содержание образа преподавателя напрямую зависит от возрастных, половых, профессиональных особенностей, а также успешности профессиональной деятельности самого педагога [2]. Точность образа педагога достигается в процессе многократного восприятия. Практика моделирует образ человека, поэтому образ преподавателя, воспринятый студентами первого курса, будет отличаться от образа, фиксирующегося в сознании у студентов выпускных курсов [4].

Изучение особенностей отражения образов преподавателей студентами проходило со студентами 1-4 курсов филиала Российского государственного профессионально-педагогического университета в Нижнем Тагиле.

Изучение проблемы образа преподавателя проводилось в несколько этапов.

На первом этапе отбирались надежные и валидные методики для изучения образа педагога. Использовался комплексный подход.

На втором этапе была проведена основная экспериментальная часть исследования, которая включала сбор экспериментальных данных и их обработку с помощью методов статистического анализа.

Третий этап сводился к анализу и интерпретации данных, подведению итогов и выводов по результатам проведенного исследования.

В связи со спецификой предмета исследования нами был использован комплекс психологических методик.

Модифицированная методика «СОЧ(И) – структура образа человека (иерархическая)», разработанная В.Л.Ситниковым (2001). Данная методика предназначена для выявления и анализа образов человека, имеющих в сознании другого субъекта.

Методика «Значимость другого человека» (Куницыной В.Н.). Данный метод позволяет определить несколько тенденций во взаимодействии со значимыми лицами.

Студентам предлагалось выполнить следующие диагностические методики:

1. «20 определений «обычного» преподавателя».
2. «20 определений любимого преподавателя».
3. «20 определений нелюбимого преподавателя».
4. «Значимый человек».

Данные методики выявляют содержание и структуру образов преподавателей. В ходе исследования приняло участие более тысячи студентов различных курсов.

На начальном этапе исследовательской деятельности большинство студентов, особенно младших курсов (1-2 курсы) испытывали сложности в выполнении заданий, но после внесения необходимых уточнений выполняли их с достаточным интересом.

Выводы. Анализ теоретических и эмпирических исследований по рассматриваемой проблеме позволил поделить все рассматриваемые группы образов преподавателей на три группы: «обычный», любимый и нелюбимый преподаватели.

Анализ полученных данных осуществлялся по каждой группе в отдельности, и позволили выявить типичные характеристики каждой из выше названных групп.

Самой сложной для обработки оказалась группа «обычный» педагог. Некоторые студенты представляли ее в слишком обобщенном виде и с большим трудом выделяли типичные характеристики. Именно поэтому по данной группе было выделено меньше всего значимых качеств.

Обобщенный образ «обычного» преподавателя педагогического вуза в глазах студентов, можно представить следующим образом. Это справедливый, добрый, требовательный, строгий, интересный, понимающий, образованный, умный, профессиональный, грамотный человек.

Обычно существует установка, что внешний облик – это первое, на что обращают внимание студенты при взаимодействии с педагогом. Однако, наши данные показывают, что внешность преподавателя не оказывает существенного влияния при формировании его образа в сознании студентов.

Если осуществить попытку ранжирования данных образов, то на первое место студентами были поставлены качество интеллектуальной направленности – «умный», оно получило 38% (первая ранговая позиция).

Вторые места поделили качества – эмоциональной направленности: «добрый» – «строгий», которые получили соответственно 19%, 16% (вторая ранговая позиция).

На третье место вышли качества профессиональной направленности, прежде всего «требовательный», «понимающий», «справедливый», «профессиональный» 12%, 11%, 10% соответственно (третья ранговая позиция). Эти данные свидетельствуют о значимости социального взаимодействия.

В большинстве случаев, из 20 высказываний 8-9 определений относились к эмоционально-социальным характеристикам.

Подводя некоторый итог, хочется отметить, что описывая «обычного» преподавателя студенты делают акцент, прежде всего, на общечеловеческие качества, для них педагог – это человек с его положительными и отрицательными качествами и чертами и особенностями.

В целом, образ «обычного» преподавателя имеет явно выраженный положительный характер. Количество выделенных студентами положительных определений – 54%. Отрицательных качеств – 34%, оставшиеся – 12% определений имеют амбивалентный характер.

Образ «любимого» преподавателя в некоторых чертах совпадает с образом «обычного» преподавателя. Но «любимый» педагог в восприятии студентов более гуманный и человечный. Студенты отражают его как, умного, образованного, веселого, аккуратного, вежливого, внимательного, отзывчивого, понимающего, доброго, интересного, общительного, честного, справедливого, требовательного профессионала, обладающего чувством юмора.

Еще более значимым по сравнению с «обычным» педагогом становится качество «умный» (42%). Причем, с этим качеством начинает коррелировать качество «наличие чувства юмора».

Явно выраженными качествами «любимого педагога» являются «доброта», «понимание», «человеколюбие». Эти качества получили соответственно 29%, 28% и 26%. Хочется отметить, что в образе любимого преподавателя практически отсутствует качество «строгость» – 4%. Таким образом, отражение «любимого педагога» в сознании студентов приобретает черты мягкости, эмпатийности.

Студенты обращают внимание на значимость таких качеств, как «честный», «справедливый», «вежливый» (21%, 20%, 19%), происходит акцентирование на духовно-нравственную сторону поведения педагога.

Затем следуют качества профессиональной направленности: «понимающий» (16%), «общительный» (14%), «внимательный» (13%). Ими допускается качество «требовательность». Все это позволяет быть любимому педагогу «профессионалом» с позиции оценки студентов.

В целом, 84% студентов не называют в образе «любимого педагога» не одного отрицательного качества, используют только положительные и амбивалентные характеристики.

Образ «нелюбимого педагога» отражается студентами, как человек, отличающийся повышенной строгостью, несправедливостью, невнимательностью, непониманием, неопрятностью, отсутствием чувства юмора, глупостью, злостью, придирчивостью, заносчивостью, который не интересен.

Можно заметить, что в этих характеристиках качества, связанные с интеллектом, имеют отрицательную направленность – «глупость», «отсутствие чувства юмора» (18%, 17%).

Аналогичную направленность имеют качества эмоционально-социальной направленности «злой», «грубый», «не интересный» (16%, 16%, 15%). Впервые студенты делают акцент на внешний облик педагога, что абсолютно отсутствовало у «обычных» и «любимых педагогов» и отмечают, что «нелюбимый педагог» «неопрятен» (14%), вызывает «отталкивающие чувства по внешним признакам».

Профессиональные качества представлены в отрицательных высказываниях. Первые места среди них занимают «несправедливый» (13%), «злопамятный» (13%), «придирчивый» (12%), «излишне строгий» (12%).

В целом, в образе «нелюбимого педагога» доминируют отрицательные характеристики образа – 85%.

С помощью методики «СОЧ(И)» осуществлялась попытка определения, насколько представляются отличительными структурные компоненты и содержание образов преподавателя у студентов различных курсов.

Сравнительный анализ различных возрастных групп показал, что наиболее общее представление о педагогах имеют студенты 2 курса. Образ нелюбимого преподавателя практически одинаков у студентов с 1 по 4 курсы.

Наблюдаются достоверные различия в восприятии педагогов у студентов 1 и 3 курсов. Особенно много достоверных различий в паре 1 и 2 курсов. Как удалось заметить, студенты старших курсов больше делают акцент на волевых, интеллектуальных характеристиках педагога, делают больший акцент на качества, выходящие на профессиональное общение. Данная особенность вполне закономерна. Она, прежде всего, свидетельствует о том, что студент-старшекурсник воспринимает педагога более целостно и его оценка становится многосторонней, причем, больший акцент переносится на профессиональные качества.

В ходе исследования, оказалось достаточно сложно выявить стабильность и преемственность взглядов студентов по восприятию педагогов. Тем не менее, однородность образа педагога у студентов 3 и 4 курсов позволяет сделать вывод, что они делают больший акцент на профессионально значимые качества преподавателей.

Достаточно явные расхождения наблюдаются в образах преподавателей между студентами 1 и последующих курсов. Это достаточно закономерно и объясняется тем, что разница между преподаванием в общей и высшей школе существует, поэтому далеко не все студенты быстро и легко вписываются в новую систему обучения и принимают правила, установленные вузом. Восприятия педагогов студентами 1 курсов чаще всего строится на основе внешнего критерия и имеет характер «первого впечатления». Акцент на профессиональные качества минимален, да и возможность их оценки вызывает достаточные затруднения. Все это позволяет предположить, что внешнее описание ситуации взаимодействия с преподавателем становится в дальнейшем основой перехода к анализу содержания и оценке профессионализма и компетентности преподавателя.

Хочется отметить, что была выявлена зависимость образа преподавателя от его возраста и пола. Как показали исследования, у педагогов старше 45 лет больший акцент ставился на профессиональную составляющую: характеристики деятельности, интеллектуальные и волевые определения. При описании педагога младше 45 лет можно наблюдать качества, имеющие социально-перцептивное значение.

Подводя итог результатам исследования, хочется отметить, что студенты имеют некоторый стандартный набор характеристик-качеств, из которых складывается типичный образ педагога, изменяемый и дополняемый в зависимости от конкретного преподавателя, которого требуется оценить.

Знания о структуре и содержании образа преподавателя можно использовать в качестве направлений и путей личностного саморазвития и самокоррекции самого преподавателя. Дальнейшая теоретическая и практическая разработка этой проблемы будет способствовать оптимизации психолого - педагогической поддержки учебного процесса в высшей школе.

Литература:

1. Гущина Т.В., Якеева И.В. Исследование образа преподавателя высшей школы в представлении студентов // Вестник Костромского государственного технологического университета. 2009. № 22. С. 97-100.
2. Дудина Н.Д. Формирование идеального образа педагога у будущих педагогов-психологов в процессе изучения педагогических дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2009. 176 с.
3. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для слушателей фак-тов и ин-тов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов. М.: Аспект Пресс, 1995. - 271 с.
4. Скрынник Н.Е. Представления студентов о профессионально важных качествах педагогов // Психологические проблемы педагогической деятельности. Ростов-на Дону, 2010. С. 210.
5. Чалых Н.А. Восприятие личности преподавателя студентами в процессе их профессиональной подготовки // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2009. №12. С. 236-239.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы Кольцова Ирина Владимировна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь);
кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии и социальной работы Швецова Ольга Владимировна
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ЕВЫ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗРАБОТКИ ПОНЯТИЯ И ПРИМЕНЕНИЯ В ПОЛОВОМ ВОСПИТАНИИ НАСЕЛЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена конфликту полов, вызванному архаичными гендерными стереотипами. Несостоятельные относительно настоящего времени и социальных функций современных мужчин и женщин, гендерные ожидания провоцируют развитие у женщин психологических комплексов Евы, либо анти-Евы – Лилит, а у мужчин – комплекса Адама. В статье поставлена проблема разрешения конфликта полов через воспитание общества.

Ключевые слова: гендерные стереотипы, гендерные ожидания, половое воспитание, конфликт полов, комплекс Евы, комплекс анти-Евы-Лилит, комплекс Адама, раздельное обучение.

Annotation. The article is devoted to the gender conflict caused by archaic gender stereotypes. Inconsistent with respect to the present time and social functions of modern men and women, gender expectations provoke the development in women of the psychological complexes of Eve, or anti-Eve - Lilith, and in men - the Adam complex. The article poses the problem of resolving gender conflict through the education of society.

Keywords: gender stereotypes, gender expectations, sex education, gender conflict, Eva complex, anti-Eva-Lilith complex, Adam complex, separate education.

Введение. В психоаналитической традиции принято озаглавливать психологические комплексы именами наиболее популярных и знаковых персонажей мифов, известных литературных произведений. Существуют попытки описания психологического комплекса Лилит, или анти-Евы: в еврейской мифологии – первой жены Адама, в последствии демоницы, которая, будучи непокорной мужу, потребовала с ним равенства, поскольку бог их сотворил равными. Из-за непокорности Лилит, покинувшей Адама, бог сотворил покорную ему женщину, Еву, из «материала заказчика» - из ребра Адама. Образы Лилит и Евы, с точки зрения авторов – это отражение в бессознательной памяти человечества ролей, которые женщина играла в эру матриархата (Лилит) и в эпоху патриархата (Ева). В настоящее время оба эти образа вплетены в гендер, в психологию пола, гендерную психологию. Образы женщины-супруги, матери Евы и женщины-подруги, соблазнительницы, бунтарки, ведьмы, живут в женском подсознании и порождают развитие психологических комплексов: комплекса Евы и комплекса Лилит. При наиболее ярком развитии данных психологических комплексов, комплекс Евы можно отождествить с комплексом неполноценности, а комплекс Лилит с комплексом превосходства. Лилит – это бунтарство, зачастую в преувеличенных формах, попытка свергнуть патриарха-Адама с трона, ввиду сохранности бессознательной памяти об эре матриархата, следов которой практически не осталось даже в мифологии (Лилит лишь утверждает равенство с мужчиной и «улетает» - эпоха матриархата ушла почти бесследно). Комплекс Евы же – это (при крайних формах его развития) ощущение собственной неполноценности и бессмысленности существования без мужчины, без подчинения ему.

Изложение основного материала статьи. Р. Грейвс и Р. Патай в книге «Иудейские мифы» так описывают расставание Адама и Лилит: «Адам и Лилит не обрели мира друг с другом, ибо, когда он желал возлечь с ней, она оскорблялась его требованием ложиться под него. «Почему я должна лежать под тобой?» - спрашивала она. «Я также сделана из праха, и посему тебе ровня». Когда Адам решил добиться послушания силой, Лилит, в ярости произнесла истинное имя Бога, поднялась в воздух и покинула его» [2].

Впоследствии бог сотворил для Адама Еву из ребра его, дабы были они одним телом, одной плотью,

чтобы она была покорна ему. Миф о Лилит может быть отражением памяти о матриархате, о том времени, когда женщины считались равными мужчинами, когда существовал культ праматери. В настоящее время Лилит можно считать символом феминизма, общественного женского движения, которое существует уже более ста лет. Движение суфражисток (первое название феминистического движения) было создано под эгидой за равные права: женское избирательное право в выборах народных представителей, право работать и зарабатывать деньги и быть материально независимой от мужчин: от отца, от супруга. Данных прав женщины добились уже достаточно давно, и самые крайние формы феминизма пытаются утвердить приоритет женщины над мужчиной (Лилит уже, по аналогии с мифом, пытается «лечь сверху»).

Но, комплекс Лилит, или анти-Евы, как исторически сложившееся психологическое и общественное явление, не мог в настоящее время развиваться без комплекса Евы, который не описан (по крайней мере, в отечественных научных исследованиях). Согласно мифологии, Дж. Макс и Л. Даркчайлд пишут, что Лилит, покинувшая Адама, «вернулась в Эдем в облике Змеи, соблазнившей Еву плодом с Древа Познания. В христианском искусстве средневековья она была часто применяемым образом, изображалась как змея с головой женщины» [6].

Лилит и Ева – это описание двух социальных ролей женщины в обществе, обе эти роли живут в коллективном бессознательном, являясь образами подруги-соблазнительницы, ведьмы, бабы Яги (Лилит) и образами жены и матери семейства (Евы).

В современных гендерных особенностях можно наблюдать андрогинизацию населения – «усреднение» психологических черт характера и поведенческих гендерных паттернов, которое проявляется в феминизации поведенческих паттернов мужчин и маскулинизации таковых у женщин [10]. При этом, гендерные стереотипы, и, соответственно, гендерные ожидания, предъявляемые к поведению мужчин и женщин остаются, по крайней мере в России, на редкость патриархальными: мужчина традиционно считается главой и кормильцем семьи, а женщина отвечает за домохозяйство, за обеспечение уюта семьи и за воспитание детей. Но, согласно статистике ФГС за 2017 год, количество женщин-домохозяек составляет 4,8% [5]. Традиционно в Москве количество домохозяек больше, чем в целом по стране, там достаточно часто статистически встречаются женщины, которые являются домохозяйками в период пока их дети не пойдут в школу или не окончат школу, поскольку заработные платы столицы создают более реалистичную возможность мужчине в одиночку содержать семью на протяжении длительного периода, по крайней мере, позволяли до последних экономических кризисов.

По результатам опроса, 70% мужчин и 64% женщин считают, что женщина должна как можно дольше оставаться в декретном отпуске и заниматься семьей [7]. При этом, 28% женщин выходят из декрета на полный рабочий день при достижении ребенком возраста 1,5 лет и 17,5 % женщин – на неполный рабочий день, а к моменту достижения ребенком трехлетнего возраста выходят на работу свыше 90% женщин [7]. Таким образом, социальные ожидания к женщине относительно ее роли в семье остаются традиционно-патриархальными, но, при этом, женщина делит с супругом роль кормильца семьи.

Социальный опрос по поводу распределения домашних обязанностей в российских семьях показал, что «В современном российском обществе на мужа и жену возлагаются равные обязанности по уходу за детьми и их воспитанию (так считают 84% россиян, схожие опросы десятилетней давности давали аналогичные результаты). Исключительно женским делом называют это - 15% опрошенных, мужским - один процент.... Распределение домашних обязанностей также должно касаться обоих членов семьи, считают 74% опрошенных. Только 17% респондентов уверены, что заниматься домом должна одна женщина, а 7% - что мужчина. Решение материальных проблем должно ложиться на мужские плечи, считают 54% респондентов, большая часть из которых женщины, и всего один процент граждан считает, что семье необходимо содержать женщине» [8]. Таким образом, россияне готовы делить обязанности по дому (которые традиционно относились к феминной роли в патриархальном обществе), но только половина россиян считает, что материальное благосостояние семьи – это обязанность мужчины. В результате подобных социально-гендерных ожиданий, женщина по-прежнему традиционно является хранительницей домашнего очага, которая выполняет и функции кормильца семьи.

Если учесть также распределение уровня интеллекта среди мужчин и женщин, то женский график представляет собой узкий и высокий «колокол», то есть интеллект у женщин в среднем выше, чем у мужчин, распределение по интеллекту среди мужчин идет более плавно, пик «колокола» находится ниже, и, соответственно, среди мужчин больший процент людей как с очень высоким, так и с совсем низким интеллектом: у мужчин выше интеллектуальное разнообразие [11]. Доступность образования для женщин, начиная с XX века, привела к раскрытию их интеллектуальных возможностей, но, тем не менее, даже в США, где женщины наиболее эмансипированы, среди признанных ученых женщин встречается немного.

Группа исследователей из Университета Дьюка (Северная Каролина), изучила результаты единого теста SAT (SAT – Самоактуализационный тест), который проходили одаренные семиклассники за последние 30 лет: девочек в топе результатов теста по математике. В верхнем 1% девочек и мальчиков примерно одинаковое количество, но при дальнейшем сужении выборки мальчиков становится ощутимо больше. В 1980-х на каждую школьницу приходилось 13,5 школьников, а сегодня - всего 3,8. Сокращение разрыва показывает, что успехи детей зависят от социального климата, который за последние десятилетия стал ощутимо более благоприятным к женщинам [11]. Но, при этом, в обществе, а особенно в более традиционно патриархальном обществе России, сохраняются гендерные стереотипы, связанные с большими ожиданиями к интеллекту и к социальным успехам мужчин.

В Иркутском государственном университете ученые Туринцева Е., Решетникова Е. и Попова В. в 2013–2014 годах провели исследование восприятия женщин и мужчин друг другом, в котором участвовали 283 человек (78 юношей и 205 девушек) в возрасте 17–24 лет - студентов 17 учебных групп, обучающихся по тринадцати разнообразным специальностям и направлениям. Студенты одной учебной группы делились на подгруппы по признаку пола. Им предлагалось обсудить в подгруппах и дать ответ на единственный вопрос: «Пять причин ненавидеть современных женщин» - для мужских и, соответственно: «Пять причин ненавидеть современных мужчин» - для женских подгрупп [4; 9]. В результате исследователи выделили следующие основные претензии женщин к мужчинам: «грубость и невоспитанность», «мужчины перестали быть джентльменами», «мужчины безответственны - когда девушка беременеет, ее бросают», «мужчины не прислушиваются к женщинам». Исходя из этих характеристик, очевидно, что опрошенные студентки бессознательно требуют ответственной заботы и внимания со стороны мужчин. Сюда же стоит отнести

обвинения в отсутствии у мужчин желания обеспечивать материальные запросы женщин («женщина не должна зарабатывать больше своего мужчины», «мужчина должен обеспечивать семью, а они лежат на диване, а женщины все на себе тащат»). Таким образом, можно сделать вывод, что существует женская потребность в заботе жизнеобеспечения со стороны мужчин, и она, по мнению опрошенных женщин, не удовлетворена. Требование заботы однонаправленно: мужчины должны заботиться о женщинах, а не наоборот. Таким образом, женские претензии соответствуют традиционным гендерным стереотипам: мужчина-воин, кормилец семьи [4; 9].

Туринцева Е., Решетникова Е. и Попова В. сопоставили результаты собственного исследования с таковым, проведенным Е. Вовк. Выводы ее работы заключаются в том, что стереотип «муж-добытчик», «жена-хранительница домашнего очага» очень устойчив. То есть, в сознании респондентов сохраняется биологическая модель межполовой иерархии и половой функциональности, которая формирует ожидания того, что мужчина самостоятельно возьмет на себя ответственность за жизнеобеспечение, однако ни сама модель, ни ожидания не соответствуют реальности [4].

Изучение мужских претензий к женщинам показало, что мужчины также нуждаются в заботе со стороны женщин. Однако это не требование жизнеобеспечения, а бессознательное привлечение внимания к своему статусу (который в иерархии по умолчанию выше женского). Мужчины ожидают от женщин заботы-ухаживания, подчеркивающей их высокий статус. Но вместо этого они получают только требования заботы-жизнеобеспечения со стороны равных по статусу (согласно социокоду) женщин без всяких встречных обязательств, что вызывает гнев, недовольство и способствует развитию конфликта на межличностном уровне. Видимо, поэтому в четырех подгруппах мужчины обвинили женщин в эгоизме, еще в трех - в непомерной жажде материальных благ и меркантилизме [4; 9].

Для многих девушек откровением стала выявленная в ходе дискуссии необходимость ограничения мужского мира от женского посягательства - в пределах чисто мужской компании в бане, на рыбалке и т.д. Мужчины были обвинены в компьютерной зависимости, которая также выражает современный вариант пребывания в изолированном мужском мире [4; 9].

Болезненным оказалось обсуждение вопросов о главенстве того или иного пола в семье, общественной жизни, всякий раз заканчивающееся безоговорочной победой мужчин при поддержке большого числа женщин. Мужчина должен быть главой семьи и руководителем - таковы результаты обсуждений этой проблематики. При этом остаются обвинения мужчин в инфантилизме («много ноют»), «нет смелости взять ответственность за семью»), с которыми не спорят ни девушки, ни юноши. То есть, с одной стороны, респондентами признается естественная межполовая иерархия, с другой - она нивелируется через понижение статуса в целом мужчин (инфантильный, несамостоятельный, ведомый). Это также порождает конфликт, на этот раз внутриличностный: в ожиданиях мужской пол главенствующий и руководящий, на практике - зависимый, подчиненный [4; 9].

По мнению респонденток, «мужчины стали не те», потеряли свою мужественность, больше не берут на себя ответственность. Но и «женщины стали не те», с точки зрения респондентов-мужчин: женщины потеряли свою женственность. Они претендуют на мужские места в социуме, вместо того, чтобы сохранять свою женскую идентичность и традиционную функциональность, при этом широко используя для достижения своих целей манипуляцию естественной сексуальной потребностью мужчин, не имея других, сравнимых с мужскими, возможностей и ресурсов (интеллектуальных, например) для честной конкуренции [4; 9].

Туринцева Е., Решетникова Е. и Попова В. составили следующие выводы относительно взаимоотношений полов в настоящее время [4]:

- Конфликтогенный потенциал женщин выше, чем у мужчин, поскольку у мужчин существует инстинктивное ограничение на ненависть в отношении женщин. При этом устройство современного общества, в целом понижая статус мужчин, заставляет мужчин и женщин конкурировать в процессе жизнеобеспечения, способствует снятию данного ограничения и развитию гендерного конфликта на институциональном уровне.

- Существующие биологически обусловленные ожидания заботы-жизнеобеспечения со стороны мужчин (у женщин) и заботы-ухаживания со стороны женщин (у мужчин) не оправдываются в современном социуме, что служит основанием для развития конфликта между полами на межличностном уровне, а также внутриличностного конфликта.

- Мужской и женский миры смешаны в современном обществе, в результате чего затруднено построение внутривидовой иерархии. Мужчины конкурируют с женщинами за статусные позиции, что приводит к «стиранию пола», к появлению обобщенного пола и возрастанию неконтролируемой «естественной» агрессии (которая может переключаться на эрзац-объекты, например, детей).

- Подсознательно молодежь принимает биологически обусловленную модель межполовой иерархии с главенством мужского пола. Однако такая модель не соответствует повседневным реальным взаимоотношениям полов (где стратегические задачи решают как мужчины, так и женщины), что приводит к внутриличностному конфликту.

Таким образом, современные мужчины и женщины, Евы и Адамы, практически утратив свою гендерную дифференциацию, андрогинизировавшийся, сохраняют гендерные ожидания или стереотипы, соответствующие патриархальному строю, который в настоящее время сохраняется преимущественно номинально: женщины статистически играют меньшую роль в управлении обществом по причине сохранения большей, чем у мужчин, вовлеченности в семейную роль. Женщины играют традиционную роль хранительницы домашнего очага, но, при этом утратили роль Евы, потеряли способность к пристройке снизу к Адаму, восхищение Адамом и нежность к нему. При этом, у Евы сохраняются высокие гендерные ожидания по отношению к Адаму: он должен лидировать во всем и содержать семью, быть зрелым. В итоге, Ева, фактически превратившись по социальной роли в анти-Еву, в Лилит, независимую от мужчины, не способна выстраивать с Адамом партнерские отношения, поскольку ждет, что Адам будет все решать, в том числе и за нее (гендерные ожидания Евы сочетаются с поведением Лилит).

Интересны социально-демографические ретроградные по своей природе ожидания, которые и формируют у молодежи комплексы Евы и Адама: современным Евам приписывается вступать в брак до 25 лет, а Адамам «еще погулять» до 30 лет. То есть, более поздние ожидания относительно сроков вступления Адамами в брак сохраняется, но в позапрошлом веке они связывались с достижением Адамом возможности

обеспечивать семью, а в настоящее время Адаму предписывается «погулять», то есть вкушать плоды сексуальной революции, поскольку современные Евы доступны. Вот, на наш взгляд, основная причина инфантилизации современных Адамов: содержание семьи ему не предписывается, поскольку современный бюджет семьи строится на основе доходов и мужа и жены и современная заработная плата (или истинная распространенная среди населения, медианная, а не среднестатистическая, которую любят цитировать в средствах массовой информации) не рассчитана на то, чтобы глава семьи мог содержать жену и детей.

Современная Ева, к тому же, приобрела черты своей противоположности анти-Евы, Лилит – она стала детоубийцей, Еве приходится делать выбор: сохранять ли беременность, прижитую с инфантильным мужчиной, который уже не имеет представления об ответственности за собственное потомство и за Еву в той ситуации, когда он ее поставил в сложное положение. По этой же причине современные Адамы после развода в большинстве своем не готовы осуществлять материальную заботу о собственных детях, чему свидетельствует высокий процент уклонения от уплаты алиментов на содержание детей.

Свободная любовь и ответственность за себя наделила Еву чертами Анти-Евы -Лилит. И, в результате, она, подобно Лилит, восклицает: «А не лягу под тебя», в смысле, не подчинюсь, и, в результате, большая часть инициаторов разводов – женщины: по данным исследовательского портала Superjob, 47% мужчин признались, что инициаторами развода стали именно они, а среди женщин эта цифра значительно выше — 68% [3].

Почему же Евы, как правило, являясь инициаторами брака, поскольку женщины все еще традиционно видят в нем свое основное жизненное предназначение (их так программирует общество), чаще и являются инициаторами развода? Причиной является несоответствие современной гендерной реальности гендерным стереотипам: Ева ожидает, что все её проблемы со вступлением в брак закончатся, что обеспечивать семью материально и отвечать за её безопасность будет Адам. Адам же, которому «можно погулять» на протяжении всей юности, и которого, скорее всего, будут осуждать за «ранний брак», считает свою свободу великим даром женщине, он, вступая в брак, как бы сдается в плен, что было ранее характерно для женщины при вступлении в брак в условиях патриархального общества. При этом, Адам ждет от Евы покорности, нежности и восхищения, как от младшей, сотворенной из его ребра, а Ева уже давно стала Лилит, или становится ей в браке, утрачивая неоправданные ожидания, продуцируемые комплексом Евы.

Вступая в брак, Ева хочет быть слабой и нежной, но таковой уже быть не умеет, поскольку привыкла конкурировать в социуме, участвовать в капиталистических отношениях в качестве наемной силы, продавать свой труд, в результате, она хочет себя выгодно продать и Адаму. Через некоторое время Ева разочаровывается в Адаме: когда рождаются дети или ранее (здесь все зависит от уровня ожиданий Евы относительно маскулинных качеств Адама) и разрывает отношения, феминизируясь, разочаровывается в браке, либо остается в вечных поисках «настоящего мужчины», - идеального патриарха, придуманного женщинами на основе позапрошловекowych гендерных ожиданий.

Адам, который, как правило, реализует позицию воина в увлечениях типа охоты, рыбалки или в компьютерных играх, в походах, поскольку возможности его как добытчика в семье снижены (низкий уровень заработной платы), разочаровывает Еву, и она не может сохранять пристройку снизу, она начинает презирать Адама, мечтая об идеальном архаичном Адаме, которому чудом удалось сохранить маскулинные черты в современном андрогинном обществе. Когда же Адам демонстрирует патриархальную позицию сверху, современная Ева обвиняет его в подавлении, или в домашнем насилии.

Ева же, чьи, привитые обществом гендерные стереотипы требуют пристройки снизу к Адаму, восхищения Адамом, и восприятия Адама как смысла жизни, в Адаме разочаровывается, поскольку постоянно конкурирует в обществе с Адамом, находясь, фактически, в положении анти-Евы - Лилит.

Адам, исходя из гендерных стереотипов, также ждет от Евы традиционной позиции: нежности и восхищения, нежность – антипод силы и соперничества. При этом, в социуме Адам и Ева постоянно конкурируют за рабочие места, за привилегии. В результате, комплекс Евы превращается в комплекс неполноценности: она, требуя от Адама выполнять несвойственную ему же в настоящем времени роль покровителя, перекладывая на него всю ответственность, разочаровывается в нем.

Ева испытывает комплекс неполноценности, когда считает, подчиняясь гендерным установкам общества, что своеобразной инициацией для нее будет вступление в брак, что брак для нее – это своего рода приз, а не ответственность. Адам же, поддавшись гендерным стереотипам, считает брак для себя лишением свободы и обременением, а факт вступления с Евой в брак – одолжением Еве. При этом, свободный на стадии ухаживания от ответственности за Еву (Ева сама обязана решать «свои» проблемы в случае беременности, или чувства неполноценности за нежелание Адама вступать в брак, «видимо с ней что-то не так», раз она не вызывает у Адама такого желания), Адам не готов отвечать за Еву и в браке.

При этом, уже непонятно, кто за кем ухаживает: современная Ева стремится к отношениям с Адамом гораздо активнее, чем он, она жаждет посредством Адама доказать свою состоятельность, преодолеть комплекс неполноценности, Адам уже для нее не цель, а средство (отсюда обвинения от Адама к Еве в стервозности и в корысти). Ева, получив свой приз в виде брака, свою инициацию, разочаровывается: Адам чудесным образом не превратился в идеального мужчину, в ретро-Адама. Ева, ведомая комплексом неполноценности, как и Адам, которому привито чувство превосходства над Евой, не готовы к браку, поскольку современные гендерные и брачные роли давно уже не соответствуют гендерным стереотипам, пришедшим из позапрошлого века.

Выводы. Таким образом, Ева, которой привито чувство неполноценности по отношению к Адаму, Адаму этого не прощает, свертает в результате Адама и превращается в Лилит (она и до отношений с Адамом привыкла конкурировать с ним в социуме). Ни современные Адам, ни Ева-Лилит не готовы быть партнерами в браке: оба претендуют на инфантильную позицию: Ева, фактически, на роль дочери, о которой Адам будет самозабвенно заботиться, в результате, Ева не способна исполнять роль жены, а Адам претендует на роль властелина, который не знает о том, как править, поскольку не привык к ответственности. И, как результат, постоянный конфликт Адама и Евы, образование непрочных союзов, потом – серийная моногамия, при которой в каждые отношения привносится все та же проблема: несоответствие ожиданий реальности и конфликт, как правило, иррационально разрешаемый.

Стереотипы мужественности и женственности проникают в наше сознание с детства. Они регламентируют нашу жизнь, вырабатывают особый взгляд на происходящее. На наш взгляд следует особое внимание уделить воспитательным методам в семье, поскольку именно в ней закладывается фундамент

эмоциональной сферы личности. Необходимо внедрить в сознание ребенка идею о том, что оба пола равноправны и равноценны. Это важно не только потому, что тем самым осуществляется противодействие формированию комплекса неполноценности у представителей противоположного пола, но и потому, что предотвращается отрицательное воздействие недооценки, ущемления человека в связи с его половой принадлежностью.

В настоящее время настала пора пересматривать гендерные стереотипы, прививать расколотому на мужчин и женщин обществу взаимное уважение, посредством воспитания, пропаганды проводить раннюю профилактику развития гендерных комплексов неполноценности, препятствующих нормальному общению полов и воспроизводству населения.

Литература:

1. В Бийске эксперимент по раздельному обучению детей дал ошеломляющие результаты. 26 мая 2018. <https://fishki.net/2608706-v-bijske-jeksperiment-po-razdelynomu-obucheniju-detej-dal-oshelomljajuwie-rezulytaty.html> (дата обращения: 18.01.2020).
2. Грейвс Р., Патай Р. Иудейские мифы. - New York: Doubleday, 1964. – С. 64-65.
3. Инициаторами развода чаще становятся женщины. Социологические опросы. 30 мая 2014 года <https://www.superjob.ru/research/articles/111521/iniciatorami-razvoda-chasche-stanovyatsya-zhenschiny/> (дата обращения: 17.01.2020).
4. Исследование выявило ряд претензий женщин и мужчин друг к другу https://pikabu.ru/story/issledovanie_vyyavilo_ryad_pretenziy_zhenshchin_i_muzhchin_drug_k_dругу_5438422 (дата обращения: 13.01.2020).
5. Количество домохозяек в РФ (16.05.2019) <http://www.bad-good.ru/2019/may/working-woman.html> (дата обращения: 10.01.2020).
6. Макс Дж., Даркчайлд Л. Инвокация Лилит. Ритуал темной сексуальности. <https://castalia.ru/component/k2/item/577> (дата обращения: 09.01.2020).
7. Опрос показал отношение российских мужчин к женщинам в декрете // РИА новости. 30.07.2018 <https://ria.ru/20180730/1525558931.html> (дата обращения: 10.01.2020).
8. Опрос показал, как россияне делят домашние обязанности в семье // РИА новости. 17.10.2017 <https://ria.ru/20171017/1506981713.html> (дата обращения: 10.01.2020).
9. Туринцева Е., Решетникова Е., Попова В. Гендерный конфликт глазами молодежи: биосоциологический аспект // Государство и гражданское общество: политика, экономика, право. 2016. №4 – С. 171-179.
10. Швецова (Хилько) О.В. Современные гендерные тенденции [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2012. N 4. URL:<http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 10.01.2020).
11. Шрейгер Э. Так умнее ли мужчины женщин? <https://knife.media/dumber-and-smarter/> (дата обращения: 11.01.2020).

Психология

УДК 159.922.76

кандидат психологических наук, доцент Королева Юлия Александровна

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

ТИПЫ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМИ ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема поведенческих особенностей подростков с различными отклонениями в развитии (с умственной отсталостью, с нарушением слуха и с нарушениями зрения). Выдвинутая гипотеза о характерных для лиц с умственной отсталостью типах поведения, в частности, наличии конформного, агрессивного типов и социальной дезориентации нашла свое подтверждение, а гипотеза о демонстративном, конформном типах поведения и социальной дезориентации как ведущих у подростков с сенсорными нарушениями подтвердилась лишь частично.

Ключевые слова: социальные интеракции, типы поведения, подростки с отклонениями в развитии, подростки с нарушениями зрения, с нарушением слуха, с умственной отсталостью.

Annotation. The article deals with the problem of behavioral characteristics of adolescents with various developmental disabilities (mental retardation, hearing impairment, and visual impairment). The proposed hypothesis about behavioral types characteristic of persons with intellectual disability, in particular, the presence of conformal, aggressive types and social disorientation was confirmed, and the hypothesis about demonstrative, conformal behavior types and social disorientation as leading in adolescents with sensory disorders was only partially confirmed.

Keywords: social interactions, behaviors, adolescents with developmental disabilities, adolescents with visual impairment, hearing impairment, and mental retardation.

Введение. Актуальность изучения поведенческих особенностей подрастающего поколения обусловлена изменениями требований современного общества, в котором роль взаимодействия значительно возросла и способность к его осуществлению воспринимается в качестве важнейшего показателя успешности личности.

Поведенческие особенности личности в различных ситуациях межличностного взаимодействия во многом определяются спектром социально-биологических условий: состоянием эмоционально-волевой сферы, особенностями центральной нервной системы, системой отношения личности к действительности и к себе, темпераментом, качеством социальной среды, в которой происходит воспитание ребенка.

Типы поведения, способы взаимодействия с социальным миром человек уникальным образом реализует в зависимости от жизненного опыта, личностных особенностей, интерактивных ситуаций и жизненных обстоятельств. Освоенные субъектом программы и способы поведения в межличностном взаимодействии характеризуют психологическое содержание поведенческой компетентности личности.

При сенсорной дефицитарности (нарушении слуха, нарушениях зрения) нарушается взаимодействие человека со средой, затрудняется установление социальных связей и отношений или разрушаются уже сложившиеся связи. Это убедительно доказал еще Л.С. Выготский, говоря о том, что любой дефект, любой физический недостаток – будь то слепота или глухота – не только изменяет отношение ребенка к миру, но прежде всего сказывается на отношении человека с окружающим миром, что в результате дает «социальную ненормальность поведения» [7, с. 102].

Поведение подростков с умственной отсталостью отличается безынициативностью, несамостоятельностью, внушаемостью, слабостью внутренних побуждений (Э.Я. Альбрехт, О.А. Бажукова, Д.Н. Исаев, П.О. Омарова, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн и др.). При этом различные формы нарушений поведения обнаруживаются у 15-40% детей и подростков с умственной отсталостью [12]. Многие исследователи подчеркивают ригидность, однотипность поведения. Так, в исследовании О.А. Бажуковой, подчеркивается «фиксированное, однообразное, ригидное поведение, ограниченный поведенческий репертуар» детей и подростков с умственной отсталостью [1, с. 57].

Изложение основного материала статьи. В основу исследования социальных интеракций подростков с отклонениями в развитии взята следующая классификация типов нарушенного поведения: конформный, протестный, гиперактивный, демонстративный, агрессивный, социальная дезориентация [6]. Целью исследования является выявление характерных типов поведения подростков разных групп с отклонениями в развитии. Мы предполагаем, что для лиц с умственной отсталостью будут более характерны такие типы поведения как конформный, агрессивный и социальная дезориентация, а для лиц с сенсорными нарушениями – демонстративный, конформный и социальная дезориентация. Данные предположения связаны с известными закономерностями:

- о трудностях социальной адаптации у всех лиц с отклонениями в развитии [7];
- о негибкости, ригидности и склонности к конформному поведению детей и подростков с умственной отсталостью [2; 3; 4, 9];

- об агрессивном поведении как характерном детям и подросткам с умственной отсталостью [2; 3; 5; 9], как доминирующей стратегии в структуре защитного поведения этой группы лиц [10; 14].

- об издержках воспитания в семьях, воспитывающих детей и подростков с сенсорными нарушениями. В практике семейного воспитания детей с нарушениями зрения наиболее характерными моделями родительского отношения являются не только гиперопека, но и гипоопека, а также скрытое и открытое неприятие своего ребенка. Недооценка родителями дефекта зрения приводит к «неоправданному оптимизму» (В.П. Гудонис), а переоценка приводит к выстраиванию системы запретов [15]. Схожие типы родительского отношения обнаруживаются в семьях, воспитывающих детей с нарушением слуха. Так, О.О. Копнина выделяет сверхопеку, нереалистическое отношение, безразличие [11].

Система запретов ограничивает самостоятельность ребенка, снижает его активность. Безразличие и гипоопека создают дефицит внимания, формируя склонность к демонстративному поведению или же способствуют пассивности, затрудняя социальную адаптацию. Последствиями такого типа воспитания как эмоциональное отвержение часто становятся «инфантилизм, социальная неприспособленность, недоразвитие механизмов взаимодействия, формирование деструктивных форм поведения...» [13, с. 72]. Гиперопека как тип воспитания формирует эгоистичность, склонность к демонстративному поведению.

Организация экспериментального исследования. Экспериментальное изучение интерактивных особенностей подростков с отклонениями в развитии (опросник М.Э. Вайнер) позволило выявить наиболее характерные типы поведения в сравнении с подростками контрольной группы. Опросник М.Э. Вайнер, разработанный для оценки возможных вариантов поведения детей младшего школьного возраста, является адекватным инструментом оценивания поведенческих особенностей подростков с отклонениями в развитии. Обоснованием этому является, с одной стороны, способ получения информации в методике – через экспертную оценку, с другой – наличие такой общей закономерности развития детей и подростков с отклонением как отставание в психическом развитии (особенно при интеллектуальных нарушениях). Кроме того, обострение нарушений поведения в основном приходится на подростковый период.

Так, в работе Г.К. Поппе отмечается, что нарушения поведения у лиц с умственной отсталостью в основном возникают в возрасте 13-15 лет [16]. В качестве экспертов в исследовании принимали участие педагоги и педагоги-психологи образовательных организаций (n =34), которые анализировали интерактивные особенности подростков 12-15 лет (n=294). Из них 84 (ЭГ1) имеют диагноз F 70 (ЭГ 1), 70 (ЭГ 2) относятся к категории слабовидящих, 60 (ЭГ 3) – подростки с нарушением слуха (слабослышащие), имеющие диагноз «двусторонняя сенсоневральная тугоухость» (II-III степени и III степени тугоухости), 80 (КГ) – подростки с нормативным развитием.

Все испытуемые экспериментальных групп обучаются в условиях специальных коррекционных школ, зачастую интернатного типа, однако воспитываются в семьях.

Для статистического анализа был использован метод сравнительной статистики (U-критерий Манна-Уитни).

В Таблице представлены средние баллы по каждому типу поведения, а также % подростков, у которых были обнаружены характеристики того или иного типа поведения (более 4 баллов).

Выраженность типов поведения подростков

	Конформный		Протестный		Гипер-активный		Демонстра-тивный		Социальная дезориен-тация		Агрессив-ный	
	Ср. б	%	Ср.б	%	Ср.б	%	Ср. б	%	Ср.б	%	Ср.б	%
ЭГ 1	3	35,7	2,1	23,8	2,7	32,1	1,7	19	2	23,8	2	23,3
ЭГ 2	2,4	25	1,1	3,3	1,8	16,6	1,81	15	0,8	3,3	0,5	3,3
ЭГ 3	2,5	30	2	28,3	2	25	1,7	13,3	2	23,3	1,3	13,3
КГ	2,3	17,5	1,6	15	1,9	27,5	2	20	1,5	15	1,2	17,5

Изучение типов интеракции подростков с отклонениями в развитии обнаруживает общие тенденции, к которым относим, прежде всего, выраженность конформного типа поведения. У подростков с умственной отсталостью обнаружено преобладание этого типа (по сравнению с другими типами поведения и по сравнению с другими группами), что объясняется нарушениями мыслительных операций и волевой сферы, ригидностью, снижением критичности. Отсюда зависимость от мнения окружающих, повышенная внушаемость, трудности проявления самостоятельности, фиксированные формы поведения, ограниченный вокабулярный репертуар.

Вынужденное приспособление и социальная покорность подростков с сенсорными нарушениями, как стремление к конформизму на личностном уровне обусловлены ограничением возможности проявлять самостоятельность, самоутверждаться, что вызывается системой запретов со стороны родителей и специалистов образовательных организаций.

У подростков с нормативным развитием конформный тип интеракции также обнаруживается, однако в 2 раза реже в сравнении с подростками с умственной отсталостью. Повышенная пассивность, стремление к избеганию коллективных игр и заданий, стремление строго следовать правилам, страх перед ответственностью, неуверенность, пассивность во взаимодействии, избегание лидерства характеризует подростка данного типа. Желание «быть как все» обусловлено потребностью в принятии со стороны сверстников, стремлением следовать правилам школьной жизни и требованиям учителя в выполнении задания в соответствии с образцом, что больше характерно младшему школьнику или младшему подростку.

Наравне с конформным типом поведения у подростков экспериментальных и контрольной групп достаточно часты и другие типы поведения:

1. *Гиперактивное (ЭГ 1, ЭГ 3)*, проявляющееся в трудностях самоконтроля, в нетерпеливости, двигательном беспокойстве, расторможенности, импульсивности, склонности перебивать друг друга, отвлекаться на уроках. Такое поведение у детей и подростков зачастую связано с негативным действием внутрисемейных и социальных факторов, хотя не исключается влияние и органического поражения мозга. При легкой умственной отсталости причинами гиперактивного поведения являются нарушения высшей нервной деятельности, незрелость эмоционально-волевой сферы. Гипердинамические нарушения поведения слабослышащих подростков, по мнению специалистов психолого-медико-педагогической комиссии, в 23,3% квалифицируются как расстройства поведения и зависят от степени нарушения слуха, времени возникновения дефекта, уровня развития интеллекта, семейного воспитания, индивидуальных особенностей ребёнка, социального окружения и др. [11].

2. *Протестное (ЭГ 1, ЭГ 3)* поведение выражается в трудностях признания своих ошибок, обидчивости, капризности, в упрямстве, негативизме, в реакции отказа и т.д. Деструктивная детерминация, характерная незрелым формам протеста, приводит к защитному паттерну поведения от необъективизированных и зачастую мнимых угроз. Позитивная детерминация протестного поведения позволяет снизить внутрилличностный конфликт за счет отстаивания собственных интересов социально приемлемым способом. Сформированный навык бесконфликтного открытого выражения подростком своего недовольства есть ценное личностное образование, позволяющее в дальнейшем защищать свои интересы в конфликтных ситуациях. Однако у подростков с отклонениями в развитии обнаруживаются незрелые формы протестного поведения. Такие особенности и при умственной отсталости, и при нарушении слуха могут быть объяснены недостаточностью когнитивной и эмоциональной сфер, нарушениями личностного развития, деформациями семейного воспитания и т.д. При умственной отсталости протестное поведение обусловлено преобладанием стремления к немедленному удовлетворению эгоистических потребностей и может быть признаком социальной инфантильности.

3. *Социальное дезориентирование (ЭГ 1, ЭГ 3)*. По мнению экспертов у этих подростков наблюдаются проблемы с соблюдением правил и адекватным их истолкованием, с контролем за своим внешним видом (опрятностью) и т.д. Данные проявления, скорее всего, связаны с трудностями формирования навыков и обусловлены неблагоприятными характеристиками семей, в которых воспитывается значительная часть подростков этих групп.

4. *Демонстративный (ЭГ 1, КГ)* тип поведения характеризует подростков, как требующих к себе постоянного внимания, склонных к кривлянию и хвастовству, подчинению себе сверстников. Причины вызывающего, нарочито подчеркнутого поведения подростков с нормативным развитием заключаются в возрастных особенностях. Желание выделиться, обратить на себя внимание, стремление к самоутверждению и к паттернам поведения взрослого человека при отсутствии реальных форм зрелого поведения – могут быть характерными признаками возрастного развития или же являться результатом погрешностей в воспитании. Неудовлетворенность требований, предъявляемых к окружению при воспитании по типу кумира семьи, также может быть причиной демонстративного поведения.

5. *Агрессивное (ЭГ 1, ЭГ 3)* поведение. Подросткам с чертами агрессивного поведения характерны как вербальные, так и невербальные его формы: грубиянство педагогам, склонны обзывать сверстников, угрожать им, провоцировать друг друга, плевать и т.д.

Согласно результатам экспертной оценки, различия в проявлениях типов неконструктивного поведения оказались достоверно значимыми (U-критерий Манна-Уитни) между подростками с легкой умственной отсталостью и подростками с нарушениями зрения по следующим типам: конформное ($p \leq 0,01$), протестное ($p \leq 0,01$), социальная дезориентация ($p \leq 0,001$) и агрессивное поведение ($p \leq 0,001$). Между подростками с умственной отсталостью и подростками с нормативным развитием по конформному ($p \leq 0,001$), гиперактивному ($p \leq 0,01$) типам поведения.

Большинство неконструктивных интерактивных типов характерно подросткам с умственной отсталостью, что закономерно и объясняется психическим недоразвитием, препятствующим адекватному самоанализу поведения и прогнозированию его последствий; недостаточной самостоятельностью и психической ригидностью и вследствие этого значительной внушаемостью и конформностью; низкой познавательной и социальной активностью, обедненностью и неустойчивостью потребностей. У подростков с умственной отсталостью основой демонстративного, агрессивного, гиперактивного типов поведения с бурными вспышками эмоций в ответ на неудачи, вероятнее всего становится сочетание эмоционально-волевой незрелости с неудовлетворенностью своих потребностей в условиях воспитания.

По мнению А.А. Богдановой, нарушения поведения у подростков с умственной отсталостью обусловлены несовершенством внутренней регуляции поведения в сочетании с издержками профессионального реагирования на них педагогов [4]. Подобные отклонения были названы автором ситуативными нарушениями поведения, которые можно дифференцировать на ситуативно-демонстративное, ситуативно-агрессивное, ситуативно-инфантильное, ситуативно-неуверенное, ситуативно-протестное, ситуативно-гиперактивное.

Обращает на себя внимание тот факт, что у части испытуемых в каждой группе обнаружены от трех до пяти различных типов нарушенного поведения. Такие сочетания моделей поведения значительно снижают потенциал в решении социально-ориентированных задач конструктивным способом.

Выводы. Таким образом, наши предположения о том, что для лиц с умственной отсталостью будут более характерны такие типы поведения как конформный, агрессивный и социальная дезориентация подтвердились, однако еще одним интерактивным типом, свойственным этой группе респондентов, является гиперактивный. Его проявления заключаются в трудностях самоконтроля, в нетерпеливости, двигательном беспокойстве, расторможенности и т.д. Предположения о свойствах подростков с сенсорными нарушениями типах поведения подтвердились лишь частично. У респондентов с нарушениями зрения кроме конформного типа не выявлено других часто встречающихся типов, что сближает их с подростками с нормативным развитием по количеству характерных типов. Подросткам с нарушением слуха действительно характерны такие типы как конформный и социальная дезориентация, но кроме них в поведении нередки гиперактивный и протестный варианты поведения.

Литература:

1. Бажукова, О.А. Влияние фрустрации на поведение умственно отсталых учащихся подросткового возраста / О.А.Бажукова // Известия РГПУ. – 2011. – №139. – С. 53-59.
2. Бажукова, О.А. Девиантное поведение умственно отсталых подростков как предмет психологического исследования / О.А. Бажукова // Известия РГПУ. – 2006. – №20. – 149-153.
3. Бажукова, О.А. Формирование личности умственно отсталого подростка / О.А. Бажукова. // Вопросы гуманитарных наук. – 2005. – №4. – С. 306-310.
4. Богданова, А.А. Педагогическая коррекция поведения учащихся с интеллектуальной недостаточностью в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / А.А. Богданова. – СПб, 2004. – 20 с.
5. Бойков, Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности / Д.И. Бойков. – СПб.: КАРО, 2005. – 288 с.
6. Вайнер, М.Э. Игровые технологии коррекции поведения дошкольников / М.Э Вайнер. – Москва: Педагогическое общество России, 2004. – 95 с.
7. Выготский Л.С. Основы дефектологии / под. ред. Т.А. Власовой. – 1983. – 369 с.
8. Донская, М.В. Особенности эмоциональных и поведенческих расстройств у детей и подростков с нарушениями слуха / М.В. Донская, Н.В. Куликова // Коррекция и профилактика нарушений поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья: сб. материалов всер. науч.-практ. конф. (17-18 сентября 2011 г.) – М.: Изд-во МГППУ. – С. 62-65.
9. Исаев, Д.Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д.Н. Исаев. – Руководство. – СПб.: Речь, 2007. – 391 с.
10. Колосова, Т.А. Особенности копинг-поведения и механизмов психологической защиты умственно отсталых подростков / Т.А. Колосова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. Аспирантские тетради. – 2006. – № 10(31). – С. 189-194.
11. Копнина, О.А. Педагогическая культура родителей детей с нарушениями слуха и стратегии семейного воспитания / О.А. Копнина // Вестник КГУ. – 2008. – № 2. – Том 14. – С. 44-47.
12. Коробейников И.А., Кръжановская И.Л., Портнов В.А. Клинико-психологическая диагностика нарушений поведения у детей с интеллектуальной недостаточностью: методические рекомендации. М.: МЗ РСФСР, 1994. – 31 с.
13. Королева, Ю.А. Социогенные потребности как основа развития социально-психологической компетентности подростков с отклонениями в развитии / Ю.А. Королева // Вестник Костромского государственного университета. – 2016. – №1. – Т. 22. – С. 70-72.
14. Николаенко, Я.Н. Агрессивное поведение подростков с нарушением интеллекта: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10 / Я.Н. Николаенко. – СПб, 2009. – 25 с.
15. Ольхина, Е.А. Особенности детско-родительских отношений в семьях, воспитывающих детей с нарушениями зрения / Е.А.Ольхина // Специальное образование. – 2006. – №7. – С. 34-39.
16. Поппе, Г.К. Нарушения поведения у олигофренов / Г.К. Поппе // Биологические и социальные факторы нарушений поведения у детей и подростков. Л. 1989. – С. 24-29.

УДК: 159.99

студентка Маринина Алина ЕвгеньевнаЛесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);**старший преподаватель кафедры филологии и
языковой коммуникации Казанцева Яна Николаевна**Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);**старший преподаватель кафедры психологии
развития личности Мартынова Марина Александровна**Лесосибирский педагогический институт – филиал
Федерального государственного автономного образовательного учреждения
высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)**ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЧИ МАНИПУЛЯТОРОВ (НА МАТЕРИАЛЕ
АНГЛОЯЗЫЧНОГО ФИЛЬМА)***Аннотация.* В статье рассматривается психолингвистический анализ речи манипуляторов на материале англоязычного фильма – «Gone Girl – Исчезнувшая».*Ключевые слова:* манипуляция, манипулирование сознанием, субъект манипуляции, манипулятор, объект манипуляции, психолингвистический анализ.*Annotation.* The article deals with the psycholinguistic analysis of speech manipulators on the material of the English-language film – «Gone Girl – Disappeared».*Keywords:* manipulation, manipulation of consciousness, subject of manipulation, manipulator, object of manipulation, psycholinguistic analysis.

Введение. Польская журналистка и диктор телевидения Ирена Дзедзиц как-то сказала: «Способов манипуляции столько же, сколько людей». За последние несколько лет проблема воздействия манипуляций вызывает интерес ученых из разных предметных областей. Принимая во внимание тот факт, что во множестве случаев манипулирование есть предмет научных исследований в области психологии, политологии или социологии, необходимо подчеркнуть, что изучение манипулятивного воздействия на сознание реципиента в первую очередь является языковой задачей, которая включает в себе выявление точных технологий языкового воздействия. Для изучения речевого воздействия обязательно должны быть рассмотрены разговорный субъект, адресат и конкретная ситуация общения, в которой они взаимодействуют. Ситуация общения, в которой человек воздействует на другого с помощью речи, получила широкую огласку в последние годы, и была названа феноменом манипуляции.

Некоторые точки зрения относительно языковой манипуляции, как естественной части манипулирования людьми, уже были отражены в научных трудах психологов. Так, понятие манипулятивного воздействия активно применяется в рамках теории Д. Майерса, а изучением речевых манипуляций как способа оказания воздействия на человека занимались такие авторы, как И. Мохамад, С. Хассен и др.

Целью нашей работы является психолингвистический анализ речи манипуляторов на материале англоязычного фильма – «Gone Girl – Исчезнувшая».

Изложение основного материала статьи. Особый интерес к изучению манипуляции проявили ученые в психологии в 60-е гг. XX в. Среди авторов, занимающихся этой проблемой, следует отметить Э. Берна, Е.Л. Доценко, Ю.А. Ермакова, Г. Шиллера, Э. Шострома и др.

Для начала, рассмотрим понятие «манипуляция», произошедшее от латинского слова «manipulus» («manus» – рука и «ple» – наполнять). Первоначальное значение имело технологический смысл: «управление объектами специального назначения, ручное управление или движения, совершаемые руками» [3]. Также этот термин применяется конкретно к технике. Большинство исследователей выделяют такое свойство манипуляции, как «скрытность, завуалированность», а также воздействие на психическую систему объекта, поэтому принято понимать манипуляцию как «духовное влияние, скрытое доминирование» [5].

Подводя итог, мы можем определить «манипуляцию» как деятельность, проистекшую от управленческой деятельности, имеющую одну важную особенность – тайный характер воздействия. Соответственно, манипулятивное поведение – это скрытое управление объектом манипулирования, предполагающим игру на чувствах и эмоциях человека, всегда доставляющую психологический дискомфорт. Она иррациональна по своей природе, поэтому в большинстве случаев люди понимают, что в момент общения произошла манипуляция, но как-то предотвратить это оказывается уже поздно. Рядом с манипулятором люди ощущают незащищенность, тревогу, смятение и подавленность.

Американский психолог Эверетт Шостром выявил восемь типов манипуляторов [4]:

1. Диктатор – этому типу присуще доминирование, приказы. Цитирует авторитетов и делает все, чтобы иметь власть над своими жертвами, преувеличивает свою силу.
2. Тряпка (слабак) – чаще всего жертва Диктатора. Развивает свое мастерство во взаимодействии с Диктатором. Любит преувеличивать свою чувствительность, не слышит, пассивно молчит.
3. Вычислитель – старается обманом и ложью перехитрить и проверить других людей, часто преувеличивает свой контроль.
4. Прилипала – полная противоположность Вычислителя. Он утрирует свою зависимость. Выступает как личность, которая желает быть ведомой, дурачимой, предметом забот. Он ненавязчиво и незаметно перекачивает работу на других.
5. Хулиган – этот тип манипулятора преувеличивает свою агрессию, жестокость, враждебность.
6. Судья – постоянно негодует, с трудом прощает, критичен по отношению ко всем, полное отсутствие доверия.

7. Славный парень – демонстрирует свою заботу и любовь. Общение с ним приводит к более деструктивным последствиям, чем общение с Хулиганом. Славный парень крайне редко проигрывает.

8. Защитник – полное противопоставление Судье. Он постоянно ссылается на свою поддержку и снисходительность к ошибкам. Своим чрезмерным сочувствием к другим, он препятствует их самостоятельному росту. Ставит нужды других выше своих дел.

Э. Шостром разделил описанные им типы манипуляторов на две основные группы:

1. Попирающие манипуляторы – это активные манипуляторы, к ним относятся «Диктатор», «Калькулятор», «Хулиган», «Судья». Они подчиняют, угрожают, выведывают, контролируют.

2. Попираемые манипуляторы – это пассивные манипуляторы, такие как «Тряпка», «Прилипала», «Славный Парень», «Защитник». Такие люди подчиняются, демонстрируют беспомощность, поражение, слабость, глупость или зависимость.

По мнению Эверетта Шострома, любой манипулятор обладает такими личностными качествами, как лживость, фальш, отстраненность от людей, недоверие.

Чтобы понять природу манипуляции, следует рассмотреть ее виды [3]:

1. Поведенческая манипуляция – это управление сознанием с помощью действий, ситуаций, поступков (в этом случае речь служит лишь дополнением).

2. Лингвистическая (коммуникационная) манипуляция – это психологическое воздействие на человека с помощью речи (во время диалога или дискуссии), использование принципов и особенностей языка с целью достижения нужных для говорящего субъекта результатов без осознания воздействия адресатом.

Важно видеть разницу между обычными средствами языковой выразительности и речевым манипулированием. Тем не менее, существуют типологические группы приемов скрытого речевого воздействия, которые придают высказыванию манипулятивный характер.

На языковом уровне существует большое количество методов речевой манипуляции: от умышленной дезориентации объекта при помощи замены привычных значений ключевых слов и закрепления за ними других, удобных для манипулятора – до умелой игры слов, создания положительного отношения, а также желаемого впечатления с помощью средств языковой выразительности на фонетическом, лексическом, грамматическом и синтаксическом уровнях.

В любом взаимодействии людей, связанном с общением, в том числе манипулятивным, используется язык и средства его выражения. Отсюда можно сделать вывод, что речь выступает средством манипулятивного воздействия, поэтому мы обратимся к психолингвистическому анализу речи манипуляторов.

Психолингвистический анализ речи заключается в том, что на основе анализа языковых единиц делается вывод о психотипе персонажа, о его психическом и эмоциональном состоянии.

В практической части нашего исследования мы проанализируем речь персонажей англоязычного художественного фильма, автором которого является Дэвид Финчер, «Gone Girl», что в переводе на русский язык означает «Исчезнувшая». Фильм вышел в прокат в 2014 году. Режиссёр неравнодушно относится к теме любви и во многих своих фильмах показывает ее разрушительное воздействие на человека.

Эми и Ник Данн – молодая супружеская пара, знакомая семь лет, в том числе пять из них в браке. Неотъемлемой частью отношений является взаимность. Отношения Эми и Ника представлены следующим образом: жена удовлетворяет свою потребность в сильном мужчине, а Ник получает дозу удовольствия от общения с красивой и более умной, чем он женщиной. После нескольких лет счастливой семейной жизни грянул экономический кризис, сокращение Ника на работе и смертельное заболевание его матери. Пара вынуждена переехать из Нью-Йорка в Миссури, чтобы обеспечить уход за больной матерью. Однажды придя домой, Ник обнаруживает, что супруга исчезла при обстоятельствах, похожих на похищение. Инцидент получает широкий общественный резонанс, поскольку Эми была прототипом для серии книг, написанных её родителями, известными психологами. Муж становится главным подозреваемым в возможном убийстве жены.

Дневник Эми рассказывает, каким волнующим было начало отношений, и как постепенно все стало меняться. Она начала бояться мужа, страдала от его измен и вспышек гнева. Эми превращается в жертву Диктатора, в роли которого был ее муж: «What scared me wasn't that he'd pushed me. What scared me was how much he wanted to hurt me more. What scared me is that I'd finally realized: I am frightened of my own husband» (Меня испугало не то, что он толкнул меня. Меня испугало то, что явно хотел сделать мне ещё больнее. Меня испугало то, что я наконец-то осознала: я боюсь своего мужа) [1]. Рассмотрим ее речь на синтаксическом уровне, она построена так, что каждое предложение начинается с одинаковых слов: «What scared me...», используется анафора, чтобы достичь эффекта нагнетания большего страха. Предложения имеют сложную структуру, что говорит о развитом интеллекте, начитанности и устойчивой нервной системе говорящего. Если смотреть с фонетической точки зрения, стоит отметить, как героиня произносит эти слова: голос монотонный, не дрожит, отсутствуют паузы в предложении. Создается впечатление, что она абсолютно спокойна. Такая речь наблюдается у флегматиков, этим темпераментом и обладает «настоящая» Эми. Также, несмотря на то, что она говорит о страшных вещах с таким хладнокровием, мы можем понять, что внутри она далеко не спокойна и давно уже решила для себя, как будет действовать дальше. На лексическом уровне можно отметить, что в речи преобладают глаголы (Scared, pushed, wanted, to hurt, realized, frightened), которые только усиливают воздействие ее слов о страхе.

После ее исчезновения роль второго плана в браке достается Нику: вся его нетерпимость по отношению к жене привела к тому, что его обвиняют в инцесте, убийстве жены и в скором времени хотят подвергнуть смертной казни. Эми «убивает себя», чтобы убить Ника. Все ее негативные эмоции и чувства по отношению к своему мужу обретают глобальный характер, и теперь уже все люди страны переживают и любят ее настолько же сильно, насколько ненавидят Ника.

Используя манипуляционный тип «Тряпка (Слабак)» она с легкостью начинает играть роль жертвы и манипулировать героями фильма. Первый, кто стал жертвой в цепочке ее манипуляций, была соседка Ноэль: «You befriended a local idiot, harvest the details of her humdrum life and cram her with stories about your husband's violent temper» (Ты заводишь знакомство с местной дурочкой, выясняешь детали ее скучной жизни и скармливаешь ей истории о жестоком нраве своего супруга) [1]. Начнем с лексического уровня: ее закадровая речь, в которой она рассказывает о своем плане, изобилует средствами выразительности: метафора «harvest» (собирать урожай) в словосочетании «harvest the details», чтобы сказать о сборе информации, словосочетание

«scram her with stories» – набиваешь (заполняешь) ее историями. Кроме того, используется эпитет «violent» (жестокий), который придает эмоционально-оценочную выразительность. Все это говорит о том, с каким удовольствием она воплощала этот план, и в то же время, с каким пренебрежением относится к окружающим людям, они лишь пешки для нее в ее игре по уничтожению Ника. На уровне фонетики ее речь такая же спокойная и размеренная, она уверена в себе и в своем плане. Однако параллельно ее спокойному и надменному голосу мы видим кадры, как она приветливо улыбается, откровенно беседует с соседкой, которую называла «local idiot». Чтобы сильней надавить на ее сочувствие и вжиться в роль жертвы, Эми солгала, что она беременна и многократно подвергалась насилию со стороны Ника. В данном случае она использовала лингвистическую и поведенческую манипуляцию. Во время диалога с Ноэль, она постоянно плакала и находилась в подавленном состоянии, тем самым пытаясь вызвать жалость по отношению к ней. Что касается синтаксиса, Эми так же использует сложносочиненные предложения.

Чувства являются основным уязвимым местом в отношениях между мужчиной и женщиной. Этой слабостью и воспользовалась наша героиня, обратившись к своему старому поклоннику Деви. Она видит в нем только дополнительный трамплин, чтобы вновь вернуть свое превосходство в супружеской жизни с Ником. Рассмотрим следующий момент с точки зрения фонетической манипуляции: в общении с ним, она использует метод рассеивания – понижая тон голоса, прикасаясь к его телу и начиная плакать: «I've been so mistreated for so long» (Надо мной так долго издевались) [1] Голос ее дрожит, она говорит навзрыд. Кроме того, она делает паузу после слова mistreated, как бы выделяя его и вызывая ещё большую жалость. Также, она повышает важность своих слов на лексическом уровне, используя подряд два наречия (so) – так, такой. В дальнейшем ей уже не приходилось рыдать, чтобы заполучить его доверие, он был полностью запрограммирован на тон ее голоса и прикосновения: «I've forgotten how to behave» (Я забыла, как себя вести) [1]. Здесь она уже смотрит своему собеседнику в глаза, дает установку, она понимает, что он полностью подчинен и готов сделать все ради нее. Стилистической фигурой в следующем предложении служит риторический вопрос. Эми использует команды, скрытые в вопросах в виде манипуляции: «Is it wrong to want Nick to go to prison?» (Разве я не права, что хочу отправить Ника в тюрьму?) [1], которыегодились ей для оправдания своих поступков и лжи. Во всех примерах можно заметить, как манипуляция представлена на всех уровнях: синтаксическом, лексическом и фонетическом. Эми знает, как построить предложение так, чтобы оно звучало ещё веселее, использует разнообразную лексику, которая позволяет мысли глубже проникнуть в разум жертвы манипуляции, к этому добавляется соответствующий тон голоса, темп речи, расстановка пауз, выделение слов.

Из роли жертвы Эми плавно переросла в Вычислителя. Она является расчетливым манипулятором, привыкшим играть в собственные игры и «жить на публику». В детстве родители сделали ее прототипом сверхпопулярной героини собственных комиксов. Нарисованная девочка давала им доход, славу, она была идеальной, а живой ребенок оставался в тени, и родители не интересовались ее истинными желаниями. Чем меньше искренней любви досталось человеку в детстве, тем безжалостнее он становится в осознанном возрасте. Эми - замечательный пример всему этому.

Конечно, очень легко обвинить Эми в психопатических наклонностях, но не все так просто, она лишь играла в собственную «игру», манипуляцию. В эту игру играет каждый из нас: мы стараемся стать лучше в глазах других людей, постоянно видоизменяем свое поведение.

Жена Ника старалась соответствовать высоким ожиданиям своих родителей и мужа. Ей нужно было быть лучшей, именно так ее воспитывали.

Вот и для мужа Эми - та, какой он хочет ее видеть, а не такая, как на самом деле. Он даже не заметил, как за считанные дни из Диктатора превратился в жертву – Слабака. Это не то, на что Ник подписывался. Он мгновенно чувствует себя небезопасно, отстраненно, одиноко. Но это не мешает ему быть Славным парнем перед общественностью и правоохранительными органами. Очень показательна в этом плане сцена, когда Ник пытается оправдать свою репутацию и признается в изменах. В интервью он манипулирует общественным мнением при помощи метода Штирлица. В самом начале он признает свои ошибки и сожалеет о них: «I was unfaithful. And I am deeply ashamed» (Я был нечестен. И очень этого стыжусь) [1] В конце же говорит о том, как сильно любит свою супругу и просит ее вернуться: «Amy, I love you. You're the best person I've ever known. And if you come back, I promise... I will spend every day making it up to you. I will be the man that I promised you I would be. I love you. Come home...» (Эми, я люблю тебя. Ты лучший человек из всех, кого я встречал. Если ты вернешься, я тебе обещаю, я каждый день своей жизни буду искупать вину перед тобой. Я буду человеком, которым пообещал тебе стать. Я люблю тебя. Возвращайся домой...) [1]. Значительная частота употребления местоимения «я» свидетельствует об эгоцентризме, желании подчеркнуть значимость своей личности или своей собственной деятельности. На синтаксическом уровне Ник использует анафору – это повторение одинаковых слов в начале каждого предложения. (I love...I promise...I will...I will be...I love) он почти каждое предложение начинает с I + гл., что усиливает воздействие его речи. Он использует длинные сложные предложения для выражения мысли. Рассматривая его речь на фонетическом уровне, можно отметить пониженный тембр голоса, благодаря которому он располагает к себе, невольно начинаешь верить, что он говорит правду и уверен в своих словах. Расстановка пауз перед и после значимых слов (I promise; I love you; come home) позволяет убедить слушающих в правдивости высказываний. С точки зрения лексики, в речи Ника можно встретить эпитеты (unfaithful, ashamed), она наполнена сильными глаголами чувств и обещаний (I promise, I will, I love), чем вызывает все большее доверие и уважение к произносящему.

Мнение общественности в корне меняется, он становится любимцем публики, а смертная казнь может и не состояться. Ник показал, что он тоже способен на манипуляцию и игру чувствами людей, что он стоит своей жены. Это пробуждает в Эми интерес вернуться к своему мужу.

Выводы. Согласно словам французского психоаналитика Жака Лакана: «Бойтесь настоящей женщины, она пойдет до конца». Эми как раз и была такой женщиной, именно ее хотел видеть рядом с собой, как оказалось, слабхарактерный Ник. Но так как любые взаимоотношения – это обмен, нужно соответствовать уровню партнера и тщательнее выбирать спутника жизни. Если предаться иллюзиям и выбрать в качестве партнера человека многократно более сильного, можно проиграть и стать заложником брака.

Итак, при изучении манипуляции как вида речевого (вербального) психологического воздействия можно сделать вывод, что употребление манипуляторами экспрессивности удерживает внимание жертвы, сосредотачивает его на нужных субъекту манипуляции отрывках фраз. Такую функцию выполняют оценочные лексические единицы, синтаксические приемы и фигуры речи. Но это также может

способствовать **рассеиванию** внимания объекта манипуляции, лишая его способности понять истинный смысл услышанного. Манипуляция предполагает использование ряда языковых средств, для достижения положительного (для манипулятора) результата.

Литература:

1. «Исчезнувшая» на английском языке с субтитрами – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lelang.ru/english/films/ischeznuvshaya-na-anglijskom-yazyke-s-subtitrami/> (дата обращения: 02.08.2019).
2. Кандыба В.М. Психическая саморегуляция: Теория и техника СК-сверхсознания / В.М. Кандыба. – Санкт-Петербург.: Лань, 2001. – 445 С.
3. Непряхин Н.Я. манипулирую тобой. Методы противодействия скрытому влиянию / Н. Непряхин. – Москва: ООО Альпина Паблишер, 2018.
4. Шостром Э. Человек-манипулятор : Внутрен. путешествие от манипуляции к актуализации / Эверетт Шостром. – Москва: Апрель-Пресс, 2004.
5. Bessonov B.N. The ideology of spiritual oppression / M. Politizdat, 1971. p. 110.
6. Pearsall J. The New Oxford Dictionary of English / J. Pearsall. Oxford : Oxford University Press, 2001
7. Wheeler M. The Oxford Russian Dictionary / M. Wheeler, B. Unbegaun, P. Falla. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2009.

Психология

УДК 159.9.612.821

кандидат психологических наук, доцент Носова Наталья Валентиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда);

кандидат психологических наук, доцент Цатурян Марина Оганесовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье раскрыта сущность понятия «несовершеннолетние правонарушители», выделены личностные инварианты данной социальной группы и на данной основе проанализированы личностные особенности несовершеннолетних правонарушителей с позиций математико-статического анализа. В статье подчеркивается неоднозначность периода отрочества в социально-психологическом контексте. Данный этап характеризуется интенсивным процессом психического и личностного развития, а также в это время происходят физиологическими изменениями организма. Происходящие перемены осознаются, переживаются подростком и находят действенное отражение в разнообразных формах поведения взрослеющей личности. Делинквентное поведение представляет собой одну из наиболее опасных форм отклоняющегося поведения, так как его проявления угрожают безопасности окружающих людей, а также нарушают общественный порядок. Причины совершения преступлений сложны и многоаспектны, однако многие из них кроются в личностных детерминантах субъекта противоправных действий. Таким образом, выявление личностных особенностей подростков, определяющих их склонность к делинквентному поведению, может позволить определить критерии групп риска, которым необходимо уделять большее внимание при построении профилактической работы. Кроме того, выяснение личностных особенностей, которые могут являться фактором, влияющим на формирование противоправного поведения, может значительно облегчить и повысить эффективность превентивной работы и наметить новые пути профилактики данного явления.

Ключевые слова: личностные особенности, несовершеннолетние правонарушители, подростковые группы, профилактика противоправного поведения.

Annotation. The article reveals the essence of the concept of “juvenile delinquents”, identifies the personality invariants of this social group and on this basis analyzes the personality traits of juvenile delinquents from the standpoint of mathematical-static analysis. The article emphasizes the ambiguity of the period of adolescence in a socio-psychological context. This stage is characterized by an intensive process of mental and personal development, and also at this time physiological changes in the body occur. The ongoing changes are realized, experienced by the adolescent and are effectively reflected in the various forms of behavior of the growing personality. Delinquent behavior is one of the most dangerous forms of deviant behavior, since its manifestations threaten the safety of others and also disrupt public order. The reasons for committing crimes are complex and multidimensional, but many of them lie in the personal determinants of the subject of illegal actions. Thus, the identification of the personality traits of adolescents that determine their propensity for delinquent behavior can determine the criteria for risk groups, which need to be paid more attention when building preventive work. In addition, the clarification of personality traits, which may be a factor affecting the formation of illegal behavior, can significantly facilitate and increase the effectiveness of preventive work and outline new ways of preventing this phenomenon.

Keywords: personality characteristics, juvenile delinquents, teenage groups, prevention of illegal behavior.

Введение. В наше время очень актуальной становится проблема преступности несовершеннолетних правонарушителей. Тревожным симптомом является количество преступлений, совершенных подростками. Примерно 8% всех преступлений в России совершается подростками: только за предыдущий год на территории Российской Федерации зарегистрировано 53 736 преступлений, совершенных несовершеннолетними или при их соучастии. За предшествующий период выявлено 26 714 несовершеннолетних лиц, совершивших преступления [6].

Актуальна эта проблема и потому, что преступность затрагивает здоровье, благополучие и безопасность всего населения. Более того, влияет на национальное развитие, другими словами, девиантность – это трагедия не только семьи, но и общества в целом, следовательно, решать ее необходимо совместными усилиями [7].

В силу возрастных особенностей личность несовершеннолетнего характеризуется специфическим набором психологических свойств и качеств, которые подвергаясь воздействию неблагоприятных условий жизни и воспитания, нередко деформируются, повышая тем самым вероятность преступного поведения. Подростковый возраст имеет свои особенности, которые могут стать факторами риска совершения

преступлений, кроме того, в подростковом возрасте формируются собственные моральные установки, определяющие характер взаимоотношений с окружающими [2].

В рамках реализации Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации отдельное внимание уделяется таким направлениям деятельности психолога, как профилактика и психологическая коррекция. Данные направления предполагают организацию и участие психолога в мероприятиях по профилактике и коррекции отклоняющегося и делинквентного (противоправного) поведения детей, молодежи с учетом возрастных и индивидуальных особенностей [3].

Профилактика преступлений среди несовершеннолетних имеет огромное значение. Она представляет собой деятельность государственных органов и общественности, по предупреждению преступлений и выявлению лиц, склонных к совершению правонарушений, и оказанию на них предупредительного воздействия средствами воспитания, помощи и контроля. Данные действия необходимы в целях устранения и нейтрализации конкретных причин и условий, способствующих совершению преступлений, не носящих характер наказания. Предупредительное воздействие на указанных лиц возможно лишь тогда, когда известны причины вступления подростков на преступный путь. Учеными отмечено, что эффективной профилактика отдельных преступлений станет лишь в том случае, если внимание будет направлено на личность преступника, т.к. именно личностные особенности в большей степени определяют причины совершения правонарушений, и считаются основным и важным звеном всего механизма преступного поведения [8].

Изложение основного материала статьи. Согласно нормативным документам, регламентирующим профилактику безнадзорности и правонарушений среди несовершеннолетних, выделяют следующие категории несовершеннолетних правонарушителей: несовершеннолетние осужденные и отбывающие наказание в воспитательных колониях; несовершеннолетние, состоящие на учете в Органах Внутренних Дел (далее ОВД).

Несовершеннолетними, не имеющими склонности к противоправному поведению, называются подростки, не совершавшие противоправных действий [4; 5].

Следует отметить, что период отрочества характеризуется интенсивным процессом психического и личностного развития, а также в это время происходят физиологическими изменениями организма. Происходящие перемены осознаются и переживаются подростком, его самооценка становится более устойчивой.

Центральным и специфическим новообразованием этого возраста является Я – концепция как новый уровень самосознания; ведущей деятельностью выступает общение со сверстниками. Главная задача – найти свое место в обществе, быть «нужным и значимым». Если подросток не принимается группой сверстников, чья деятельность имеет социально-приемлемый характер, то существует большая вероятность приспособления этого подростка к группам с противоправной направленностью. Таким образом, можно сказать, что в подростковом возрасте существует высокий риск формирования делинквентного поведения.

Делинквентное поведение представляет собой одну из наиболее опасных форм отклоняющегося поведения, так как его проявления угрожают безопасности окружающих людей, а также нарушают общественный порядок.

Причины совершения преступлений сложны и многоаспектны. Большинство авторов выделяют следующие: неблагополучие семьи, влияние окружения, желание стать «своим» в группе сверстников, подстрекательство со стороны взрослых преступников, любопытство, реакция «протеста».

Обозначенные выше аспекты данной проблемы обусловили цель исследования, результаты которого отражены в статье. Целью исследования является изучение личностных особенностей несовершеннолетних правонарушителей.

В ходе исследовательской работы нами было выдвинуто предположение о том, что личностные особенности несовершеннолетних осужденных и отбывающих наказание в воспитательных колониях, несовершеннолетних, состоящих на учете в ОВД и несовершеннолетних, не склонных к противоправному поведению, различаются.

Выявление личностных особенностей подростков, позволяет определить их склонность и готовность к совершению правонарушений, а это в свою очередь поможет выявить новые критерии определения групп риска, которым необходимо уделять еще больше внимания при построении профилактической работы [8].

Кроме того, выяснение того, какие личностные особенности подростка могут стать отправной точкой совершения преступлений, позволит значительно облегчить и повысить эффективность деятельности по предотвращению распространения этого явления среди молодого поколения. Знания о личностных особенностях несовершеннолетних правонарушителей и правильно разработанные рекомендации по работе с ними, являются необходимым условием успешного исправления и перевоспитания подростков.

Для того чтобы проверить выдвинутую гипотезу, в нашем исследовании мы использовали следующие методы: теоретический анализ научных источников, методы психодиагностики, методы математической обработки и анализа данных.

Исследование проводилось на базе общеобразовательных школ города Вологды, а также специальных учебно-воспитательных учреждений для обучающихся с девиантным поведением.

В исследовании приняли участие 60 человек (учащиеся 8-9 классов): 20 человек относятся к группе несовершеннолетних осужденных и отбывающих наказание в воспитательных колониях, 20 человек - несовершеннолетним, состоящим на учете в ОВД, 20 человек – несовершеннолетние, не склонные к противоправному поведению.

В процессе работы над изучением личностных особенностей несовершеннолетних правонарушителей, влияющих на формирование противоправного поведения подростков, значительное влияние оказывает выбор метода сбора эмпирических данных.

Для выявления личностных особенностей подростков нами был использован многофакторный личностный опросник Р. Кеттела (подростковый вариант – 14PF). Методика представляет собой адаптацию опросника Р. Кеттела для подростков от 12 до 16-18 лет. Выбор данной диагностической методики обусловлен тем, что она позволяет выявить интересующие нас личностные качества.

Анализ полученных эмпирических данных позволяет сделать следующие выводы.

Значения по факторам, измеряющим те или иные личностные характеристики, между группами несовершеннолетних осужденных и отбывающих наказание в воспитательных колониях;

несовершеннолетних, состоящих на учете в ОВД, и несовершеннолетних, не склонных к противоправному поведению, имеют значимые различия.

Группы подростков отличаются друг от друга по следующим факторам: С (степень эмоциональной устойчивости) ($p \leq 0,05$), D (флегматичность – возбудимость) ($p \leq 0,01$), G (степень принятия моральных норм) ($p \leq 0,05$), E (реализм – синзитивность) ($p \leq 0,05$), Q2 (степень групповой зависимости) ($p \leq 0,01$) и Q3 (степень самоконтроля) ($p \leq 0,01$).

Выявленные на статистическом уровне различия можно проинтерпретировать следующим образом. Несовершеннолетние осужденные и отбывающие наказание в воспитательных колониях более чувствительны к словам и замечаниям со стороны окружающих, менее сдержаны в трудных ситуациях. Они реже подчиняются принятым в обществе нормам и правилам, отличаются неисполнительностью и безответственностью. Данная группа подростков в большей мере проявляет нетерпеливость, импульсивность, несамостоятельность, зависимость от мнения большинства, а также склонность к конформизму.

Выводы. Таким образом, несовершеннолетние, состоящие на учете в ОВД, более эмоциональны, чувствительны, но более сдержаны в конфликтных ситуациях, чем несовершеннолетние осужденные и отбывающие наказание в воспитательных колониях. В их поведении может наблюдаться демонстративность, самоуверенность. Ответственность и исполнительность проявляют редко, из-за недостатка решительности. Ощущают потребность в одобрении и поощрении со стороны окружающих. Подростки из данной группы часто бывают активны в групповой деятельности.

Несовершеннолетние, не склонные к противоправному поведению, демонстрируют спокойное и адекватное поведение в стрессовой ситуации. Им легче пережить неудачи. Они сдержаны, спокойны, самостоятельны. Имеют свое мнение, которое могут защитить. Отличаются ответственностью, активностью, независимостью от мнения окружающих. Способны контролировать свое поведение, уверены в себе и своих действиях. Объективны по отношению к окружающим и строят свой образ-Я в соответствии с социальными требованиями.

Итак, на основе полученных эмпирических данных о специфике проявления личностных качеств несовершеннолетних правонарушителей, мы сможем составить психолого-педагогические программы профилактического характера, ориентированные на становление просоциальных форм поведения, в основе которых лежат личностные детерминанты подростков. Знание личностных особенностей несовершеннолетних правонарушителей может быть учтено при проектировании и модерации процессов включения подростков в просоциальную среду и актуализации их личностного потенциала в разнообразных видах и формах общественной деятельности.

Литература:

1. Бахвалов, Л.А. Актуальные проблемы эффективности системы мер уголовно-правового воздействия, применяемых в отношении несовершеннолетних по УК РФ / Л.А. Бахвалова // Вестник Омского университета. – 2012. - №2. – С. 245-253.
2. Голубническая, Л.С. Преступность несовершеннолетнего: криминологическая характеристика и проблема предупреждения: дис. канд. псих. наук: 12.00.08 / Л.С. Голубническая. – Хабаровск, 2011. – 222 с.
3. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]: утв. Минобрнауки РФ 14.12.2017. // офиц. сайт Минобрнауки РФ. – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/11981>
4. Носова, Н.В. Делинквентное поведение / Н.В. Носова // Лексикон социальной работы. – Вологда, 2005. – С. 53-54.
5. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: федер. закон от 24.06.2009 № 120-ФЗ. (в ред. от 07.06.2017) // Собр. Законодательства РФ. – 1999. - № 26. - ст. 3177: Собр. Законодательства РФ. - 2017. - №24. – ст. 3478.
6. Портал правовой статистики Генеральной прокуратуры Российской Федерации [Электронный ресурс]: офиц. сайт. – Режим доступа: <http://crimestat.ru/>
7. Реан, А.А. Психология девиантности. Дети. Общество. Закон: монография / А.А. Реан. – Москва: Юнити – Дана, 2016. – 479 с.
8. Шестакова, Т.С. Профилактика правонарушений несовершеннолетних в сфере свободного времени: дис. канд. псих. наук: 12.00.08 / Т.С. Шестакова. – Рязань, 2004. – 218 с.

Психология

УДК 316.772.4

кандидат психологических наук, доцент Рюмина Ирина Михайловна

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

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМОДЕТЕРМИНАЦИИ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема выбора профессии в подростковом возрасте, где особая роль отводится самодетерминации личности. Подростковый возраст рассмотрен как сензитивный период для профессионального становления личности. Изучены содержательные особенности выбора профессии подростков с разным уровнем самодетерминации. Выявлены статистически значимые различия в продуманности, самостоятельности, осознанности выбора, уверенности в собственном выборе, эмоциональной окраске выбора. Предложены рекомендации по психологическому сопровождению профессионального становления подростка.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение подростка, самодетерминация личности, свобода выбора, личностный и профессиональный выбор.

Annotation. The article discusses the problem of choosing a profession in adolescence, where a special role is given to self-determination of personality. Adolescence is considered as a sensitive period for the professional development of personality. The substantial features of the choice of the profession of adolescents with a different level of self-determination were studied. Statistically significant differences in reasoning, independence, awareness of

choice, confidence in their own choice, emotional coloring of the choice were revealed. Recommendations on the psychological support of the professional development of a teenager are offered.

Keywords: professional self-determination of a teenager, self-determination of personality, freedom of choice, personal and professional choice.

Введение. Современная ситуация, сложившаяся в обществе свидетельствует о разрушении ряда традиций и социальных регуляторов, функционировавших в прошлом, что приводит, с одной стороны, к возникновению вакуума, который требует поиска опоры и направления вектора развития собственной жизни и формирует, с другой стороны, определенный социальный образ, в котором акценты направлены на создание внешней атрибутики успешного человека.

В данных условиях современному подростку приходится быть ориентированным в постоянно меняющихся условиях социума и быть способным находить из ряда альтернатив наиболее важное для него решение. В связи с этим развитие самодетерминации личности, а именно ощущение и воплощение в жизнь свободного выбора поведения независимо от влияющих на сил внешнего окружения и внутриличностных процессов является наиболее важными.

В складывающейся ситуации на первый план в выборе подростком своего личностного и профессионального пути выходит способность к осуществлению осознанного, самостоятельного и независимого выбора с учетом особенностей его личности.

Проблема исследования осознанного выбора, без конкретного выделения этого понятия, рассматривается в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, М.М. Бахтина, А.Н. Леонтьева, А.Г. Асмолова, Б.С. Братуся, Ф.Е. Василюка, А.В. Петровского, Э. Фромма, Р. Мэя, В. Франкла, К. Роджерса, А. Маслоу. Исследования проблемы личностного и профессионального осознанного выбора стали разрабатываться сравнительно недавно в ряде психологических теорий (теория самодетерминации личности (Э. Деси и Р. Райан) [1], теория целенаправленного поведения (Н.Ф. Наумова) и концепция личностного потенциала (Д.А. Леонтьев) [1, 4, 5, 6]), что свидетельствует о недостаточном исследовании данной проблемы и необходимости ее дальнейшего изучения в теории и практике психологических исследований.

Изложение основного материала статьи. Проблема личностного выбора в психологических исследованиях рассматривается в качестве одного из ключевых факторов развития личности, где личностный выбор является результатом самосознания, в процессе которого актуализируются и трансформируются психологические феномены, определяющие личность как иерархически организованную целостность. В качестве таких феноменов выделяются ценностные ориентации, личностные смыслы, личностные установки, иерархия мотивов.

Изучение профессионального выбора в нашем исследовании рассматривается в рамках проблемы свободного выбора. Свобода выбора определяется нами как способность осуществлять выбор между двумя разными видами детерминации: внешней и внутренней (самодетерминацией) детерминацией [1, 4].

Способность осуществлять выбор в реализации своего профессионального пути становится возможным в ситуациях:

- Внешняя детерминация преобладает над внутренней – выбор профессионального пути осуществляется с учетом условий объективной действительности;
- Внутренняя детерминация преобладает над внешней – выбор профессионального пути осуществляется исключительно из собственного желания без учета внешних условий субъекта;
- Внешняя детерминация совпадает с внутренней – выбор профессионального пути основывается на понимании собственного признания и мнения референтного окружения.

В нашем исследовании свободный профессиональный осознанный выбор подростка формируется в направлении от внешней детерминации к самодетерминации. Это становится возможным в ситуации создания условий для формирования осознанного профессионального выбора. К таким условиям А.П. Чернявская относит информированность, автономность, эмоциональное отношение к профессии, опыт планирования и принятия решений [5].

Психологическая оценка автономности субъекта профессионального выбора базируется на способности человека понимать себя как целостную личность, на стремлении достигать успеха, на приобретенном опыте эффективного планированию своего профессионального пути и способности выстраивать траекторию своего профессионального развития, на личной инициативности в приобретении необходимой информации.

Информированность о мире профессий становится условием формирования субъектной позиции личности в ситуации критического ее осмысления и соотнесения ее с ценностными ориентирами и смыслами своего профессионального выбора. Самостоятельно осуществляя поиск источников информации, подросток принимает решение, какой пробел необходимо заполнить и в каком направлении двигаться. Способность подростка к принятию решения во многом зависит от особенностей прогнозирования, планирования, объективной оценки предполагаемых рисков и наличия жизненного опыта. Это в свою очередь способствует развитию субъектности личности подростка, ее самодетерминации.

Отсутствие жизненного опыта у подростка и принятие решение под постоянным влиянием внешних обстоятельств и других людей приводит к несформированной потребности в самодетерминации.

Существенным для принятия осознанного и свободного решения становится и отношение подростка к выбору своего профессионального пути. Именно отношение к выбору профессионального пути и его эмоциональная окраска служит основанием осознанного выбора своего профессионального пути или конфликта между объективным (одобряемым) и желаемым (приемлемым) выбором.

Таким образом, умение выстраивать траекторию своего профессионального пути создает условие свободного выбора. Для психологической оценки данного умения необходимо быть способным оценивать реалистичность перспективы, эмоциональное отношение к ней (оптимистическая или пессимистическая оценка), а также быть способным анализировать альтернативы существующих вариантов решений без ущерба для амбиций человека. Это становится возможным в ситуации наличия опыта самостоятельного планирования жизни. Определяя ценностные ориентиры и смыслы собственной деятельности, подросток становится способным совершать ряд осмысленных действий для достижения поставленных целей [3].

Таким образом, в подростковом возрасте происходят кардинальные изменения в структуре и содержании движущих сил отношений субъекта с окружающим миром, что служит предпосылкой для перехода

движущих сил и источников личностного развития извне во внутрь, становлении механизмов самодетерминации личности.

Итак, определяя траекторию развития своего профессионального и жизненного пути, подросток отталкивается от имеющихся у него стержневых жизненных позиций, убеждений, идеалов, ценностных ориентаций. Осознавая эти убеждения, идеалы, ценностные ориентиры подросток «примекает» их к своей будущей профессиональной жизни.

Все вышеизложенное обуславливает необходимость изучения проблемы содержательных особенностей выбора профессии подростками с разным уровнем самодетерминации.

Цель исследования – изучить содержательные особенности выбора профессии подростками с разным уровнем самодетерминации.

База исследования. В исследование принимали участие подростки МОАУ СОШ №87 г. Оренбурга. Всего было исследовано 49 человек (из них 23 мальчика, 26 девочек).

Соответственно цели и задачам исследования был подобран комплекс методов и методик для изучения содержательных особенностей выбора профессии подростками с разным уровнем самодетерминации.

1. Тест самодетерминации (К. Шелдона) - направленный на изучение уровня самодетерминации (субъективное переживание индивидом того, насколько он сам определяет ход собственной жизни и насколько его жизнь соответствует его желаниям).

2. Методика «Субъективное качество выбора» (Д.А. Леонтьев, Е.Ю. Мандрикова, А.Х. Фам) - направленная на изучение качественных особенностей о переживании ситуации выбора профиля обучения (продуманность выбора, самостоятельность выбора, уверенность в собственном выборе, позитивная или негативная эмоциональная окраска выбора).

3. Методика «Матрица выбора профессии» (Г.В. Резапкина) - позволяющая определить степень осознания подростком собственного профессионального выбора.

В результате проведенного исследования по методике Тест самодетерминации (К. Шелдона) нами была осуществлена дифференциация выборки подростков на группы в зависимости от уровня самодетерминации (высокий, средний, низкий).

Первую группу составляют подростки (38%) с низким уровнем самодетерминации. Подростки данной группы ощущают, что их жизнь определяется не столько их собственными желаниями и усилиями, сколько внешними факторами. Они принимают свои чувства и действия не всегда как свои собственные, часто стремятся дистанцироваться от них, что проявляется в неудовлетворенности жизнью, ощущение, что жизнь проживается не так, как хотелось и снятии с себя ответственности за собственную жизнь.

Для 34% подростков характерен средний уровень самодетерминации. Они стремятся в большей степени дистанцироваться от своих переживаний, объясняя свой выбор лишь внешними факторами, что свидетельствует о спонтанном выборе данной профессии. Выбор их траектории профессиональной и личной жизни осуществляется с опорой на мнения референтных для них людей.

У 28% подростков отмечается высокий уровень самодетерминации. По их мнению, их жизнь определяется их собственными желаниями и усилиями. Они принимают свои чувства и действия как свои собственные, не стремясь дистанцироваться от них. Подростки данной группы чувствуют, что его жизнь действительно соответствует ему, его желаниям и возможностям.

При анализе групп подростков с разным уровнем самодетерминации были выявлены различия в содержательных особенностях выбора профессии по показателям: степень осознания, продуманности, самостоятельности, уверенности в собственном выборе, эмоциональной окраске выбора подростком собственного профессионального выбора.

Подростки с высоким уровнем самодетерминации принимают на себя ответственность за выбор профессии, серьезно подходят к выбору профессии и проходят выбор с учетом перспектив будущего (83%). Выбор будущей профессии был сделан легко, без негативных эмоций (90 %), выбор самостоятелен и продуман, осознан, осуществляется исходя из собственных интересов (72%). Подростки данной группы (75%) удовлетворены сделанным выбором.

Подростки со средним уровнем самодетерминации имеют средние показатели осознания, продуманности, самостоятельности, уверенности в собственном выборе. Их выбор связан с мнением референтного для них круга людей, но не всегда совпадает с их собственным мнением (78%). Они легко отказываются от принятого им решения и демонстрируют, удовлетворены своим выбором (75%).

Результаты в третьей группе качественно отличаются. Подавляющее большинство подростков с низким уровнем самодетерминации к выбору профессии относятся не серьезно, особое значение не придают сделанному выбору и не связывают его с последующими событиями в жизни (73%), выбор профессии не вызывает негативных эмоций (52%) и чаще сделан под давлением ситуации, других людей (66%). 57% сомневаются в правильности выбора, хотя высок процент тех, кто удовлетворен выбором (43%). Тот факт, что, несмотря на внешнюю детерминацию выбора и непродуманность выбора, у подростков данной группы отмечается удовлетворенность выбором и положительная эмоциональная окраска выбора. Это свидетельствует о несформированности потребности в самодетерминации.

Полученные результаты были подтверждены с помощью непараметрического критерия χ^2 Пирсона. Данные исследования позволяют говорить о наличии статистически значимых различий в содержательных особенностях выбора профессии подростками с разным уровнем самодетерминации ($\chi^2_{эмп} \geq \chi^2_{кр}$, $37,534 \geq 24,587$ $p < 0,05$).

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости повышения уровня самодетерминации и осознанности выбора профессии. Повышение уровня самодетерминации и осознанности выбора профессии осуществляется в ситуации организации психологического сопровождения профессионального становления личности. Психологическое сопровождение профессионального становления личности проявляется не только в возможности оказать своевременную помощь и поддержку личности подростка, но и в научении его принимать самостоятельные и ответственные и свободные решения.

Психологическое сопровождение предполагает создание ориентационного поля профессионального развития личности, в котором осуществляется развитие «Я-профессиональное», развитие адекватной профессиональной самооценки и саморегуляции [2, 7]. Создание такого ориентационного поля координирует психолог образования, где его основной задачей является создание условий для развития субъектности личности подростка, ее самодетерминации.

Выводы. Таким образом, анализ полученных результатов свидетельствует, о том, что в группе подростков с высоким уровнем самодетерминации отмечаются более высокие показатели в продуманности, самостоятельности, осознанности выбора, уверенности в собственном выборе, положительной эмоциональной окраске выбора профессии, тогда в группе подростков с низким уровнем самодетерминации данные показатели сформированы недостаточно.

Литература:

1. Дергачева О.Е. Позитивная психология самодетерминации: теория каузальных ориентаций Э. Дейси и Р. Райна / Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. 343 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону. Издательство "Феникс", 1996 – 512 с.
3. Леонтьев Д.А. Личностная зрелость как опосредствование личностного роста // Культурно-историческая психология развития / под ред. И.А. Петуховой. М.: Смысл, 2001, с. 154-161.
4. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психол. Ж., т. 21, 2000, №1, с. 15-25.
5. Леонтьев Д.А., Мандрикова Е.Ю. Личностный подход к профилированию обучения в старших классах: выбор жизненных целей. "Психология образования: проблемы и перспективы" (Москва, 16-18 декабря 2004 г.): материалы Первой Международной Научно-практической Конференции. М.: Смысл, 2004. - 448 с.
6. Леонтьев Д.А., Пилипко Н.В. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования // Вопросы психологии, 1995, №1. С. 97-110.
7. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: Учебно-методическое пособие. — 2-е изд., стер. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. — 393 с.

Психология

УДК: 159.9

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Старцева Вера Александровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);

студент Нургалиева Карина Рустамовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);

студент Лапшина Екатерина Андреевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

РОЛЬ ОБУЧЕНИЯ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ПРИНЯТИИ ЖИЗНЕННО ВАЖНЫХ РЕШЕНИЙ

Аннотация. Данное исследование было направлено на выявление роли обучения рефлексии в повышении уровня зрелости принимаемых жизненно важных решений. Актуальность работы продиктована практической задачей: повышения уровня рефлексии молодежи для более точного выбора профессии, как жизненно важного решения. Были рассмотрены такие переменные, как: наличие/отсутствие обучения, выраженность рефлексии и уровень зрелости принимаемого решения. Выборка составила 100 студентов в возрасте от 17 до 27 лет. Найдены статистически значимые различия между выборками (прошедших и не прошедших обучение) по выраженности рефлексии и уровню зрелости принимаемых решений. Действительно обучение рефлексии эффективно и в аспекте повышения выраженности рефлексии (как самопонимания), так и в повышении зрелости принятого решения. Ценностью работы является найденный практический алгоритм обучения рефлексии.

Ключевые слова: рефлексия, жизненно важное решение, ценность.

Annotation. This study was aimed at identifying the role of reflection training in increasing the level of maturity of vital decisions. The relevance of the work is dictated by a practical task: to increase the level of reflection of young people for a more accurate choice of profession as a vital decision. The following variables were considered: the presence or absence of training, the intensity of reflection, and the level of maturity of the decision. The sample consisted of 100 students between the ages of 17 and 27. Statistically significant differences were found between the samples (those who passed and those who did not pass training) in terms of the level of reflection and maturity of the decisions made. Indeed, reflection training is effective both in terms of increasing the intensity of reflection (as self-understanding) and in increasing the maturity of the decision made. The value of the work is the found practical algorithm for teaching reflection.

Keywords: reflection, a vital decision, the value.

Введение. Профессиональная среда в современное время увеличивает требования к молодым специалистам. Чтобы молодому человеку работать и успешно справляться необходимо кроме профессиональных навыков иметь подходящие для выбранной профессии личные качества. Идеальный выпускник должен обладать: знаниями новых технологий, коммуникативными способностями, организаторскими навыками и быть обучаемым¹⁰. Согласно исследованиям рекрутинговых сайтов, кроме того, стали значимы умение работать в состоянии многозадачности, справляться с неопределенностью,

¹⁰Гарькин И.Н., Медведева Л.М. Компетенции молодых специалистов: требования работодателей // Молодежный научный вестник. 2017. 7. URL: <http://www.mnvнаука.ru/2017/04/Garkin.pdf> (дата обращения: 28.10.2019).

стрессоустойчивость, способность к саморазвитию, позитивное отношение к работе, коммуникабельность, амбициозность¹¹.

Такое «меткое попадание» возможно при осознанном выборе профессии как результате высокого уровня рефлексии собственных ценностей, целей, возможностей и ограничений. Так, например, доля российских студентов, отчисленных из вузов в 2016-2017 академическом году, по различным причинам, составила 16,8%, согласно социологическим исследованиям Министерства образования и науки России¹². Одной из основных причин отчисления является смена специальности, что говорит о несформированности выбора у абитуриентов будущей профессии. Окончив ВУЗ, большая часть студентов не работает по специальности, для инженерных специальностей эта доля составляет от 22% до 53%, а для гуманитарных до 93%. Причем каждый четвертый закончивший институт трудится на работе, не требующей высшего образования. С одной стороны, выпускники сталкиваются с разнообразными трудностями при поиске работы, с другой — их навыками недовольны 91% работодателей¹³.

Проблема заключается в недостатке обучения старших школьников и студентов принятию жизненно важных решений с учетом индивидуальных особенностей, ценностей, интересов и целей. Существует профориентация, где объясняют перспективы разных профессий. Выбор молодого человека строится в рамках его собственных ограничений (по каким предметам вероятнее всего высокий балл), перспективностью или универсальностью образования (в случае отсутствия понимания своих интересов).

Проблемой в научном плане является тот факт, что теоретические представления о рефлексии недостаточно эффективно применяются на практике с целью обучения рефлексии подростков и студентов. О чем свидетельствует выше представленная статистика.

Задачей данной работы стало исследование роли обучения рефлексии в повышении уровня зрелости принимаемых жизненно важных решений. Ранее было показано, что рефлексия, и самопринятие являются необходимым условием для совершения человеком зрелых поступков, выборов¹⁴.

Изложение основного материала статьи. Одним из первых в психологии рассмотрением рефлексии занялся А. Бузман (1925-1926 гг.), который трактовал ее как «всякое перенесение переживания с внешнего мира на самого себя». Такое понимание феномена отразилось на дальнейшем изучении рефлексии в рамках теории выбора. Возникли теории, объясняющие рефлексию как анализ собственных выборов и решений, появился интерес к механизму совершения поступка, имеющего признак неопределенности ситуации и рискованности, неясность его следствий¹⁵. В соответствии с философской традицией под рефлексией понимается способность человека произвольно обращать сознание на самого себя. Это понятие содержит в себе два принципиальных момента: механизм произвольного манипулирования идеальными содержаниями в умственном плане, основанный на переживании дистанции между своим сознанием и его интенциональным объектом, и направленность этого процесса на самого себя как на объект рефлексии. Именно единство этих двух аспектов образует полноценное рефлексивное отношение¹⁶.

Иоанн Павел II в своем трактате «Личность и поступок» рассматривает рефлексию в аспекте понимания себя в проблемной ситуации. С его точки зрения в момент совершения поступка человек сознает себя «действующим», виновником действия¹⁷.

Рефлексивные способности определяются как способности к анализу результата собственного поступка, к сознательному самоанализу. При том, что рефлексивные способности можно наблюдать тогда, когда человек, анализируя результаты, делает выводы и совершенствует свои навыки в последующем выборе¹⁸.

На основании явной роли рефлексии в процессе принятия решения, возник вопрос о возможности развития способности и обучения рефлексии студентов.

Существуют различные исследования где производится обучение рефлексии, это имеет положительный результат в формировании возможности более глубокого понимания себя¹⁹ и поведения партнера²⁰. На данный момент исследован ряд факторов: необходимость способности к рефлексии самого обучающего; стремления к самоактуализации студентов, анализ и осмысления поведения в различных ситуациях,

¹¹ Звягин Е. Деловые качества работника: личные, для резюме, при приеме на работу // businessmens.ru. 19.11.2019. URL: <https://mii-info.ru/uspeh-i-dengi/delovye-kachestva-rabotnika-lichnye-dlya-rezyume-pri-prieme-na-rabotu.html> (дата обращения: 07.01.2020).

¹² Министерство образования и науки России [Электронный ресурс] URL:<https://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 20.12.2019).

¹³ Портал мониторинга трудоустройства выпускников Министерство образования и науки Российской Федерации URL: http://vo.graduate.edu.ru/#/?year=2015&year_monitoring=2016 (дата обращения: 18.12.2019).

¹⁴ Старцева В.А. Самопринятие как предпосылка для достижения личностной интегрированности // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. 2018. Вып. 58. С. 359-363.

¹⁵ Петухов В.В., Столин В.В. Психология. Метод. указ. М. 1989. 54 с.

¹⁶ Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл. 1999. С. 144-145.

¹⁷ Войтыла Кароль (Иоанн Павел II). Личность и поступок. Антропологическое исследование. Издательство МГУ. 2010. 400 с.

¹⁸ Мамардашвили М.К. Лекции о Прусте (психологическая топология пути). М.: Ad Marginem, 1995. 548 с.

¹⁹ Мацуга Валерия Владимировна, Богомаз Сергей Александрович Связь рефлексии и социального интеллекта у студентов первого курса // СПЖ. 2014. №51. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-refleksii-i-sotsialnogo-intellekta-u-studentov-pervogo-kursa> (дата обращения: 25.11.2019).

²⁰ Краснорядцева Ольга Михайловна Образовательный опыт развития рефлексии в структуре личностных компетенций студентов, обучающихся менеджменту // СПЖ. 2015. №58. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-opyt-razvitiya-refleksii-v-strukture-lichnostnyh-kompetentsiy-studentov-obuchayuschih-sya-menedzhmentu> (дата обращения: 25.11.2019).

прогнозирование последствий собственных действий²¹; жизненные проявления, жизненные поступки как контекст для рефлексии (Мамардашвили М.К., там же); социальный интеллект (Мацута В.В., Богомаз В.А., там же); эффективные формы обучения – тренинги, просмотр обучающих роликов и обратная связь²²; умение извлекать опыт из неудач, как компонент рефлексии у Р. Дж. Штернберга²³. Таким образом, можно отметить, что обучение рефлексии действительно возможно, при том различными методами. Важную роль в обучении рефлексии играет преподаватель или учитель, который формирует предпосылки к самостоятельной рефлексии, используя наводящие вопросы, метод беседы, отслеживание уровня тревожности и причин у детей. Если говорить о психологических методах развития рефлексии, то эффективными оказываются как информирование, просмотр видеороликов, изучение темы рефлексии и ее возможностей, так и практические задания, например, решение задач подразумевающих рефлексии, тренинги, обратная связь от группы.

В исследовании приняли участие 100 студентов ТюмГУ гуманитарных и технических направлений подготовки, в возрасте от 17 до 27 лет. Выборка была поделена на экспериментальную (50 человек) и контрольную группы (50 человек) по переменной.

В качестве психодиагностической процедуры использовалось структурированное интервью «Исследование поступков» для описания значимых индивидуальных ценностей, на основе которых принимается жизненно важное решение, что позволяет измерить выраженность рефлексии в момент принятия решения. Кроме того методикой были исследованы уровни зрелости принятых решений²⁴. Стимульным материалом с структурированным интервью выступили семь проблемных ситуаций. Суть проблемной ситуации – конфликт между тремя ценностными сферами студента: учебной, личной и ориентированной на мнение окружающих (морально-этической). Решение данного конфликта ограничено временем и ресурсами, что и характеризует «жизненно важную задачу». Так как испытуемые – студенты, то сюжетно ситуации типичны для жизни студента, но не привязаны ни к какой определенной сфере учебы. Испытуемым предлагалось выбрать готовое решение или предложить свое собственное. Готовые решения представляли из себя разные по уровню зрелости решения, от отказа решать до решения, полностью удовлетворяющего одну из значимых ценностей. Решения, удовлетворяющего, двум и более актуальным ценностям, испытуемым предложено не было, так как сюжет такого поступка уникален и требует творческого подхода. Такой вариант решения испытуемые могли предложить только сами. Критерий зрелости принятых решений (поступков) был введен для оценки качества принятого решения для самих испытуемых, как мера принятых решений. Обоснование данного критерия для каждого вида решения (поступка) описано автором²⁵.

Экспериментальной выборке было проведено обучение, которое включало в себя:

1) мотивационный компонент – проблематизация последствий принятия неэффективных (незрелых) решений.

2) теоретический компонент – теорию поступков (ценностно окрашенных решений); модель внутриличностного конфликта; алгоритм принятия решения.

3) инструментальный компонент – анализ структуры проблемной ситуации; пошаговый анализ ценностей и результатов принятого решения.

Для ранжирования выраженности рефлексии в принятии решения, были применены экспертные оценки текста, описывающего ценности испытуемого в принятом решении:

0 – рефлексия не выражена, испытуемый не назвал ни одной актуальной для проблемной ситуации ценности.

1 – рефлексия слабо выражена, испытуемый назвал общие категории актуальных для проблемной ситуации ценностей (будущее, отношения и т.д.).

2 – рефлексия выражена, испытуемый более детально описал актуальные для проблемной ситуации ценности (благополучие в будущем, сохранение отношений и т.д.).

На основе теории поступков разработана система рангов принятого решения²⁶:

0 – отказ от принятия собственного решения и какого-либо действия.

1 – действие под влиянием обстоятельств.

2 – ответственный самостоятельный выбор одной из альтернатив (и стоящей за ней ценности).

3 – решение, поддерживающее сразу две или более ценности.

Выводы. С целью определения достоверности различий выборок по переменной «выраженность рефлексии» был применен непараметрический метод сравнения U-Манна-Уитни. Уровень значимости составил 0,000 ($p < 0,001$), что подтверждает наличие статистически значимых различий по переменной «выраженность рефлексии» между выборками с наличием и отсутствием обучения. Для детального выяснения характера распределения параметра «выраженность рефлексии» сделан частотный анализ в программе «Excel» (Табл. 1).

²¹ Головин А.А. Методы развития профессиональной рефлексии у студентов в учебном процессе // Территория науки. 2014. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-razvitiya-professionalnoy-refleksii-u-studentov-v-uchebnom-protseesse> (дата обращения: 15.07.2019).

²² Gün, Bahar. Quality Self-reflection through Reflection Training // ELT Journal. 65. 2011. DOI:10.1093/elt/ccq040.

²³ Sternberg R.J. I study what I stink at: lessons learned from a career in psychology // Annual review of psychology. 2014. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24613618> (дата обращения: 01.06.2019).

²⁴ Старцева В.А. Роль поступков в достижении личностной интегрированности: дис. ...к-та. псих. наук: 19.00.01 / Старцева Вера Александровна. – Екатеринбург, 2016. – 205 с. – Режим доступа: <http://lib.urfu.ru/mod/data/view.php?id=51&rid=259805&filter=1>.

²⁵ Старцева В.А. Роль поступков в достижении личностной интегрированности: дис. ...к-та. псих. наук: 19.00.01 / Старцева Вера Александровна. – Екатеринбург, 2016. – 205 с. – Режим доступа: <http://lib.urfu.ru/mod/data/view.php?id=51&rid=259805&filter=1>.

²⁶ Доценко Е.Л., Старцева В.А. Продуктивная роль поступков в обеспечении личностной зрелости. В сборнике: Мир будущего и новая философия образования Сборник научных трудов. Калининград, 2019. С. 45-53.

Особенности распределения параметра «выраженность рефлексии» для выборок с наличием и отсутствием обучения

	Рефлексия не выражена - нет описания ценностей	Рефлексия слабо выражена общими категориями	Рефлексия выражена с детальным описанием ценностей
экспериментальная выборка (прошли обучение)	3 (6%)	29 (58%)	18 (36%)
контрольная выборка (не прошли обучение)	19 (39%)	21 (42%)	10 (20%)

У экспериментальной выборки, прошедшей обучение, только 6% выборки не продемонстрировали выраженность рефлексии. 58% испытуемых продемонстрировали слабую выраженность рефлексии на уровне общих понятий, описывающих значимые ценности. 36% показали выраженную рефлексии, на уровне детального анализа значимых ценностей в момент принятия решения.

У контрольной выборки 39% испытуемых не описали собственных значимых ценностей в момент принятия решения (рефлексия не выражена). 42% испытуемых показали слабую выраженность рефлексии, и 20% испытуемых продемонстрировали выраженную рефлексии.

Сравнение результатов экспериментальной и контрольной выборок позволяет говорить о том, что обучение рефлексии, направленной на решение трудной ценностной задачи возможно. Важно отметить что для обеих выборок большинство испытуемых продемонстрировали средние значения по выраженности рефлексии, т.е. студенты при анализе собственных ценностей используют обобщенные категории (любовь, отношения, учеба и т.д.), не анализируя детально каждую ценность. Во всяком случае на осознанном уровне.

С целью анализа эффективности обучения рефлексии для повышения зрелости (качества) принятия жизненно важного решения сделана проверка с помощью непараметрического метода сравнения U-Манна-Уитни. Уровень значимости составил 0,000 ($p < 0,001$), что подтверждает наличие статистически значимых различий по переменной уровень зрелости решения (поступка) между выборками с наличием и отсутствием обучения. Мы можем говорить, что обучение рефлексии помогает студентам анализировать собственные ценности в момент принятия решения и принимать более зрелые для них решения.

Для иллюстрации особенностей распределения параметра уровень зрелости решения для испытуемых с разной выраженностью рефлексии сделан частотный анализ в программе «Excel» (Табл. 2).

Испытуемые с выраженной рефлексией, даже слабым ее проявлением на уровне общих категорий, чаще принимают решения, удовлетворяющие одну и более ценностей. Подобного типа решения, согласно теории поступков, определяются как зрелые решения (поступки).

Таблица 2

Распределение испытуемых по типу преобладающего решения и выраженности рефлексии (обе выборки)

Уровень зрелости решения (поступка)	Выраженность рефлексии ценностей		
	Рефлексия не выражена - нет описания ценностей	Рефлексия слабо выражена общими категориями	Рефлексия выражена с детальным описанием ценностей
Решение под влиянием обстоятельств	6	4	4
ответственный самостоятельный выбор одной из альтернатив (и стоящей за ней ценности)	9	28	16
решение, поддерживающее сразу две или более ценности	2	17	14

С другой стороны, 11% испытуемых продемонстрировали зрелые решения без выраженной рефлексии. Что говорит о сложной природе принятия решения и вероятно наличии анализа ценностей на имплицитном уровне. Что безусловно требует дальнейших исследований в этих вопросах.

Данное исследование было направлено на выявление роли обучения рефлексии в повышении уровня зрелости принимаемых жизненно важных решений. Были рассмотрены такие переменные, как: наличие/отсутствие обучения, выраженность рефлексии и уровень зрелости принимаемого решения. В результате проведенного анализа найдены статистически значимые различия между выборками (прошедших и не прошедших обучение) по выраженности рефлексии и уровню зрелости принимаемых решений. Дальнейшие исследования процессов, влияющих на выраженность рефлексии, а также сопровождающих принятие решений являются перспективными и значимыми.

Резюмируя проведенное исследование, можно отметить, что на выраженность рефлексии можно повлиять обучением. Так, можно говорить о том, что высокий уровень рефлексии создает необходимое условие для совершения зрелого поступка.

Литература:

1. Войтыла Кароль (Иоанн Павел II). Личность и поступок. Антропологическое исследование. Издательство МГУ. 2010. 400 с.
2. Гарькин И.Н., Медведева Л.М. Компетенции молодых специалистов: требования работодателей // Молодежный научный вестник. 2017. 7. URL: <http://www.mnvnauka.ru/2017/04/Garkin.pdf> (дата обращения: 28.10.2019).
3. Головин А.А. Методы развития профессиональной рефлексии у студентов в учебном процессе // Территория науки. 2014. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-razvitiya-professionalnoy-refleksii-u-studentov-v-uchebnom-protseste> (дата обращения: 15.07.2019).
4. Доценко Е.Л., Старцева В.А. Продуктивная роль поступков в обеспечении личностной зрелости. В сборнике: Мир будущего и новая философия образования Сборник научных трудов. Калининград, 2019. С. 45-53.
5. Звягин Е. Деловые качества работника: личные, для резюме, при приеме на работу // businessmens.ru. 19.11.2019. URL: <https://mii-info.ru/uspeh-i-dengi/delovye-kachestva-rabotnika-lichnye-dlya-rezjume-pri-prieme-na-rabotu.html> (дата обращения: 07.01.2020).
6. Краснорядцева Ольга Михайловна Образовательный опыт развития рефлексии в структуре личностных компетенций студентов, обучающихся менеджменту // СПЖ. 2015. №58. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnyy-opyt-razvitiya-refleksii-v-strukture-lichnostnyh-kompetentsiy-studentov-obuchayuschisya-menedzhmentu> (дата обращения: 25.11.2019).
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл. 1999. С. 144-145.
8. Мамардашвили М.К. Лекции о Прусте (психологическая топология пути). М.: Ad Marginem, 1995. 548 с.
9. Мацуга Валерия Владимировна, Богомаз Сергей Александрович Связь рефлексии и социального интеллекта у студентов первого курса // СПЖ. 2014. №51. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-refleksii-i-sotsialnogo-intellekta-u-studentov-pervogo-kursa> (дата обращения: 25.11.2019).
10. Министерство образования и науки России. URL: <https://минобрнауки.рф/> (дата обращения: 20.12.2019).
11. Петухов В.В., Столин В.В. Психология. Метод. указ. М. 1989. 54 с.
12. Портал мониторинга трудоустройства выпускников Министерства образования и науки Российской Федерации URL: http://vo.graduate.edu.ru/#/?year=2015&year_monitoring=2016 (дата обращения: 18.12.2019).
13. Старцева В.А. Роль поступков в достижении личностной интегрированности: дис. ...к-та. псих. наук: 19.00.01 / Старцева Вера Александровна. – Екатеринбург, 2016. – 205 с. – Режим доступа: <http://lib.urfu.ru/mod/data/view.php?id=51&rid=259805&filter=1>.
14. Старцева В.А. Самопринятие как предпосылка для достижения личностной интегрированности // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. 2018. Вып. 58. С. 359-363.
15. Gün, Bahar. Quality Self-reflection through Reflection Training // ELT Journal. 65. 2011. DOI:10.1093/elt/ccq040.
16. Sternberg R.J. I study what I stink at: lessons learned from a career in psychology // Annual review of psychology. 2014. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24613618> (дата обращения: 01.06.2019).

Психология

УДК: 159.9

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и профессионального развития Сыченко Юлия Анатольевна

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

РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ ОТЦА К РЕБЕНКУ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Родительское отношение отца к ребенку дошкольного возраста рассматривается в статье в двух аспектах: первый – родительское отношение отца в отличие от отношения матери, второй – особенности отцовского отношения к дочерям и сыновьям. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что родительское отношение отца дополняет отношение матери как в позитивном, так и в негативном ключе: в отношении отцов черты, позитивно влияющие на развитие ребенка, сочетаются с чертами, оказывающими потенциально негативное влияние.

Ключевые слова: родительское отношение отца, родительское отношение матери, ребенок дошкольного возраста.

Annotation. The parental attitude of the father to the child of preschool age is considered in the article in two aspects: the first is the parental attitude of the father, in contrast to the attitude of the mother, and the second is the features of the paternal attitude to daughters and sons. The results allow us to conclude that the parental attitude of the

father complements the attitude of the mother in both positive and negative ways: traits of the father parental attitude that positively affect the development of the child are combined with traits that have a potentially negative impact.

Keywords: the parental attitude of the father, the parental attitude of the mother, the child of preschool age.

Введение. В российской семейной культуре воспитание ребенка раннего и дошкольного возраста считается прерогативой и сферой ответственности матери [4]. Оставляя в стороне обсуждение причин этого явления, отметим, что без уравновешивающего влияния отца, без его общения с ребенком роль матери гипертрофируется. Ее влияние на психическое развитие ребенка становится чрезмерным, ребенок получает ограниченный набор вариантов поведения.

Отец вовлекается в семейное воспитание ребенка постепенно. А.Я. Варга отмечает, что отцы, в отличие от матерей, почти не взаимодействуют ни с детьми на протяжении первого года их жизни. Активное воздействие отца на ребенка начинает складываться в дошкольном возрасте и принимает разнообразные формы и характер уже в младшем школьном возрасте [2]. Однако, многое зависит от того, как именно отец включается в воспитание. Психологические исследования показывают, что дети «холодных» отцов чаще бывают застенчивы, тревожны, их поведение нередко бывает антисоциальным. Напротив, эмоциональная близость с отцом положительно отражается на ребенке [9]. Позитивные отношения с отцом связаны с уровнем самооценки дошкольника [3].

Таким образом, роль отца в воспитании ребенка дошкольного возраста нельзя переоценить. Специалисты, работающие в сфере образования, обеспечивающие педагогическое и психологическое сопровождение ребенка, должны учитывать семейный контекст процесса его развития, который во многом зависит от характера родительского отношения отца. В связи с этим мы предприняли исследование родительского отношения отцов к детям старшего дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. В концепции В.Н. Мясищева психологическое отношение рассматривается как обобщенное внутреннее условие действий человека, содержащее тенденцию определенным образом реагировать на объекты, явления, события [8]. Опираясь на положение В.Н. Мясищева о трехкомпонентной структуре отношения А.А. Бодалев, В.В. Столин рассматривают родительское отношение в трех аспектах: под когнитивным компонентом понимается образ ребенка, эмоциональный компонент представлен спектром разнообразных чувств к нему, поведенческий компонент проявляется в типе родительского воспитания, характере общения с ребенком [1].

По мнению Р.С. Овчаровой, родительское отношение входит составным элементом в более широкое явление родительства, наряду с ценностными ориентациями супругов, родительскими установками и ожиданиями, родительскими чувствами, родительской ответственностью и др. При этом все перечисленные элементы, в том числе и родительское отношение, реализуются в стиле родительского воспитания [9].

Выбор методики исследования основывался на понимании, что особенности родительского отношения в конечном итоге проявляются в поведенческом компоненте, в стиле воспитания ребенка. Поэтому для исследования родительского отношения отцов была использована методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) для родителей детей в возрасте 3-10 лет (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий), направленная на диагностику типов семейного воспитания. Анализ результатов методики позволяет увидеть, как особенности родительского отношения отцов и матерей проявляются в практике воспитания детей, т.е. в поведенческом компоненте родительского отношения.

Исследование проводилось на базе детских садов города Качканара Свердловской области. Были опрошены родители детей старшего дошкольного возраста (6-7 лет). Всего было обследовано 60 матерей и 60 отцов. Все родительские пары монодетные, 28 из них воспитывают мальчика, 32 – девочку.

В ходе исследования проверялись следующие положения гипотезы:

- 1) родительское отношение отцов к детям старшего дошкольного возраста имеет свои особенности по сравнению с родительским отношением матерей;
- 2) родительское отношение отцов к детям старшего дошкольного возраста различается в зависимости от пола ребенка.

Проверяя первое положение, мы провели сравнительный анализ родительского отношения отцов и матерей к детям старшего дошкольного возраста.

Прежде всего, необходимо отметить, что у отцов не выявилось каких-либо комплексных нарушений семейного воспитания, в то время как для 10% матерей свойственно такое нарушение, как потворствующая гиперпротекция в отношении своих детей.

Если анализировать показатели отцов по отдельным шкалам, то по большинству шкал средние значения не превышают диагностических, за пределами которых возникают нарушения процесса воспитания. Выраженная склонность к воспитательным нарушениям у отцов выявилась только по шкалам «Чрезмерность запретов» (диагностическое значение 4; $M_e=5,0$; $SD=0,9$), «Недостаточность запретов» (диагностическое значение 3; $M_e=3,0$; $SD=0,8$). Поэтому в дальнейшем речь в основном пойдет не о воспитательных нарушениях, свойственных отцам, а о характеристиках отцовского отношения к ребенку, проявляющихся в воспитании.

В ходе дальнейшего анализа сравнивались отдельные особенности семейного воспитания, свойственные для отцов и матерей. Анализ проводился с использованием непараметрического критерия U-Манна-Уитни, поскольку распределение в подвыборках отцов и матерей оказалось отличным от нормального. Результаты представлены в таблице 1.

Выявлены следующие статистически значимые различия в родительском отношении отцов и матерей к детям старшего дошкольного возраста:

- отцы реже возлагают на ребенка надежды, что он удовлетворит потребность во взаимной исключительной привязанности, которую не получает в супружеских отношениях (об этом свидетельствуют сравнительно низкие показатели по шкале «Расширение сферы родительских чувств»);

- отцы меньше тревожатся по поводу хрупкости здоровья ребенка, что способствует формированию уверенности ребенка в своих силах и возможностях (относительно низкие показатели по шкале «Фобия утраты»).

Оценка достоверности различий родительского отношения отцов и матерей к детям старшего дошкольного возраста с использованием критерия U-Манна-Уитни

Сравниваемые параметры	Средний ранг		Критерий U-Манна-Уитни	Уровень значимости (p)
	отцы (n=60)	матери (n=60)		
Гиперпротекция	53,69	65,12	1403,0	0,063
Гипопротекция	80,56	39,14	518,5	0,000
Потворствование желаниям	68,71	50,60	1206	0,003
Игнорирование потребностей	57,51	54,35	1449,5	0,575
Чрезмерность обязанностей	48,82	54,08	1166,0	0,348
Недостаточность обязанностей	76,68	42,89	743,5	0,000
Чрезмерность запретов	83,80	36,01	330,5	0,000
Недостаточность запретов	69,60	49,73	1154,00	0,001
Чрезмерность санкций	70,51	44,49	883,0	0,000
Минимальность санкций	62,14	56,95	1587,0	0,400
Неустойчивость воспитания	67,26	33,89	478,0	0,000
Расширение сферы родительских чувств (РРЧ)	30,26	70,25	294,0	0,000
Предпочтение в ребёнке детских качеств (ПДК)	44,32	39,50	720,0	0,305
Воспитательная неуверенность	64,37	51,32	1249	0,029
Фобия утраты ребенка	22,38	38,07	239,0	0,000
Неразвитость родительских чувств	59,44	47,56	1105,5	0,034
Проекция на ребенка собственных нежелательных качеств	49,31	42,68	884,5	0,210
Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания	28,45	34,05	340	0,084
Предпочтение мужских качеств	24,29	29,50	274,0	0,340
Предпочтение женских качеств	43,11	51,08	789,5	0,112

Примечание: полужирным шрифтом выделены статистически значимые различия при $p \leq 0,05$

Таким образом, отцы могут играть весьма позитивную роль в воспитании ребенка старшего дошкольного возраста, способствуя его гармоничному развитию, снижая вероятность гиперопеки со стороны родителей, обеспечивая условия для формирования самостоятельной и уверенной в себе личности.

Полученные данные частично подтверждаются фактами, полученными другими исследователями: между отцами и матерями наблюдается различие по параметру «тревожность за ребенка», отцы более спокойны за своего ребенка (И.М. Марковская [7]; Т.В. Евтух и Л.Л. Баландина [5]), что делает гиперопеку со стороны родителей менее вероятной.

Однако, в родительском отношении отцов есть ряд черт, потенциально препятствующих гармоничному развитию детей. Так, для отцов по сравнению с матерями в большей степени свойственно:

- перемещение ребенка на периферию внимания родителя (об этом свидетельствуют показатели по шкале «Гипопротекция»);
- некритическое удовлетворение любых потребностей детей, желание дать им то, чего сам был в детстве лишен (шкала «Потворствование желаниям»);
- послабление в сфере выполнения ребенком определенных, посильных для него обязанностей – уход за собой, участие в организации быта, помощь другим членам семьи (шкала «Недостаточность обязанностей»);
- нарушения в сфере установления родителем границ поведения ребенка, и санкций, применяемых к ребенку в случае их нарушения (шкалы «Чрезмерность запретов», «Недостаточность запретов» и «Чрезмерные санкции»);
- резкая смена стиля воспитания, переходы от очень строгого к либеральному воспитанию, от максимального внимания к ребенку к эмоциональному отвержению (шкала «Неустойчивость воспитания»);
- неуверенность в правильности своего поведения в роли родителя (шкала «Воспитательная неуверенность»);
- восприятие родительских обязанностей как утомительных, отвлекающих от чего-то более важного и интересного, нежелание проводить время в обществе ребенка, поверхностность интереса к его делам (шкала «Неразвитость родительских чувств»).

В целом можно отметить, что, несмотря на относительно слабый интерес отца к воспитанию ребенка в возрасте 6-7 лет (восприятие родительских обязанностей как утомительных, тенденция к перемещению ребенка на периферию внимания), уже в старшем дошкольном возрасте отцы в большей степени по сравнению с матерями берут на себя роль родителя-проводника социальных норм, родителя-дисциплинатора (сравнительно высокие показатели по шкалам «Чрезмерность запретов» и «Чрезмерность санкций»). При этом отцы в меньшей степени уверены в своих воспитательных возможностях (сравнительно высокие показатели по шкале «Воспитательная неуверенность»), что ведет к непоследовательному поведению в роли родителя (сравнительно высокие показатели по шкале «Неустойчивость воспитания», более выраженная склонность как к чрезмерности запретов, так и к их недостаточности).

Дальнейшее исследование было связано с изучением родительского отношения отцов к сыновьям и дочерям. Отечественными и зарубежными психологами констатируются факт различий в поведении отца при взаимодействии с сыном и дочерью (Кон И.С. [6], Овчарова Р.В. [9], Пастухова М.В. [10], Токарева Ю.А. [11] и др.). Так, М.В. Пастухова отмечает, что большее количество нарушений воспитательного воздействия отцы осуществляют по отношению к дочерям [10]. В связи с этим мы провели собственное исследование

родительского отношения отцов к детям разного пола. В таблице 2 представлены параметры родительского отношения, по которым обнаружены статистически значимые различия.

Таблица 2

Оценка достоверности различий родительского отношения отцов к детям разного пола с использованием критерия U-Манна-Уитни

Сравниваемые параметры	Средний ранг		Критерий U-Манна-Уитни	Уровень значимости (p)
	отношение отцов (n=28) к мальчикам	отношение отцов (n=32) к девочкам		
Чрезмерность санкций	35,27	26,91	333,0	0,014
Предпочтение мужских качеств	24,91	35,39	697,5	0,011

Отцы в большей степени склонны прибегать к строгим санкциям по отношению к сыновьям. Это связано, по-видимому, с представлениями о том, что мальчиков надо воспитывать более сурово, поскольку в будущем социум будет предъявлять к ним более серьезные требования. В свою очередь, к дочерям отцы склонны применять менее суровые наказания.

Однако, в родительском отношении отцов к девочкам присутствует другая особенность, потенциально связанная с нарушениями воспитания – предпочтение в ребенке мужских качеств, что ведет к неосознаваемой неприязни ребенка женского пола и его эмоциональному отвержению. Среди отцов-родителей девочек эта тенденция проявляется в большей степени, чем среди отцов, воспитывающих мальчиков. По всей видимости, что это связано с родительскими установками в отношении пола ребенка, с существующими у части отцов традиционными предпочтениями ребенка мужского пола.

Таким образом, особенности родительского отношения отца к ребенку дошкольного возраста в зависимости от его пола, вероятно, определяются стереотипными социальными предпочтениями в отношении пола ребенка и в отношении стратегий воспитания мальчиков и девочек.

Выводы:

1. Участие отца в воспитании ребенка дошкольного возраста ценно тем, что оно дополняет влияние матери, усиливая позитивные тенденции в родительском отношении к ребенку: снижается вероятность гиперопеки, обеспечиваются условия для формирования самостоятельной и уверенной в себе личности. Наряду с этим, в родительском отношении отцов есть ряд черт, потенциально препятствующих гармоничному развитию детей: тенденция к перемещению ребенка на периферию внимания, непоследовательное поведение в роли родителя.

2. Участие отцов в воспитании ребенка в возрасте 6-7 лет характеризуется тем, что они склонны брать на себя роль родителя-проводника социальных норм, родителя-дисциплинатора.

3. Отцы в меньшей степени, чем матери, уверены в своих воспитательных возможностях.

4. Особенности родительского отношения отца к ребенку в зависимости от его пола определяются сохраняющимися традиционными предпочтениями в отношении пола ребенка и традиционными представлениями в отношении стратегий воспитания мальчиков и девочек.

Литература:

1. Бодалев, А.А. Семья в психологической консультации: опыт и проблемы психологического консультирования / А.А. Бодалев, В.В. Столин / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.

2. Варга, А.Я. Типы родительского отношения / А.Я. Варга. – Самара: Бахрах, 1997. – 87 с.

3. Васильева, Е.Н. Родительские роли и приемы воспитания как индикаторы эмоционально-личностного благополучия дошкольника / Е.Н. Васильева // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2016. – №5. – С. 461-463.

4. Дружинин, В. Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – Екатеринбург, 2000. – 199 с.

5. Евтух, Т.В. Различающееся отношение в системе «Родители – дети» / Т.В. Евтух, Л.Л. Баландина // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2013. – №1. – С. 67-75.

6. Кон, И.С. Особенности социализации мальчиков и девочек / И.С. Кон // Актуальные проблемы социализации девушек-подростков: Сб. науч. ст. – Киев, 1995. – 247 с.

7. Марковская, И.М. Психология детско-родительских отношений / И.М. Марковская. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – 91 с.

8. Мясичев, В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясичев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 428 с.

9. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. – 319 с.

10. Пастухова, М.В. Некоторые аспекты психологии отцовства / М.В. Пастухова // Рос. мед.-биол. вестн. им. акад. И.П. Павлова. – 2011. – №1. – С. 96-102.

11. Токарева, Ю.А. Проявления отцовства: гендерный аспект / Ю.А. Токарева // Вестник ЧГПУ. – 2009. – №2. – С. 213-220.

UDC 159.99

candidate of Psychological Sciences Tuzova Olga Nikolaevna

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education
«Murmansk Arctic State University» (Murmansk)

FORMATION OF THE GUARDIANSHIP AS A SOCIAL INSTITUTE IN RUSSIA

Annotation. This article raises the problem of the guardianship establishment of children left without parental care in Russia. The theoretical analysis, summoning and synthesis of historical, psychological, pedagogical and law literature are appeared the basic methods. The result of theoretical analysis, synthesis and generalization of sources is the description of the attitude of society and the state to guardianship as a social institution in various cultural and historical contexts. The role of state bodies in the development of this institution of socialization of orphans is shown. Based on the analysis of the literature, the main stages in the formation of guardianship as a social institution are highlighted.

Keywords: guardianship, trusteeship, orphans, institute of socialization.

Аннотация. В данной статье поднимается проблема становления опекунов над детьми, оставшимися без попечения родителей, в России. Основными методами исследования выступает теоретический анализ исторической, правовой и психолого-педагогической литературы, ее обобщение и синтез. Результатом теоретического анализа, синтеза и обобщения источников является описание отношения общества и государства к опекунству как социальному институту в различных культурно-исторических контекстах. Показана роль государственных органов в развитии данного института социализации детей-сирот. На основании анализа литературы выделены основные этапы в формировании опекунов как социального института.

Ключевые слова: опекунов, попечительство, дети-сироты, институт социализации.

Introduction. Scientific attention to the issue of guardianship has arisen in Russia relatively recently. Mainly, it is due to the development of the system of social protection of citizens. First of all, there appeared a need for legal support of children left without parental care, as well as families wishing to become substitute parents (guardians). The relevance of the chosen topic is due to the need to form a theoretical-methodological basis for the practice of psycho-pedagogical and socio-psychological support of guardianship families.

Guardianship as a socio-psychological phenomenon is an interdisciplinary phenomenon. Currently, you can find works of domestic scientists devoted to this social phenomenon in sociology [4, 14], jurisprudence [9], history [6, 10], pedagogy [3, 7], psychology [1, 2, 11, 13, 16, 17, 18, 19], etc.

In the given article we made an attempt to regard the establishment of the institute of guardianship in Russia.

The object of the research is guardianship as a socio-psychological phenomenon, and the subject is the establishment of guardianship as a social institution in Russia.

The purpose of the theoretical study: to consider the stages of the formation of guardianship as a social institution in Russia. The following tasks were formulated to achieve this goal:

1. To study the literature on guardianship issues;
2. To highlight the stages of the formation of the institution of guardianship in Russia;
3. To make a psychological analysis of the attitude of society to guardianship as a social institution in different cultural and historical periods.

Presentation of the main material of the article. The formation of a care system for children in Russia took place in connection with the emergence and development of trusteeship ideas of children whose parents for some reason could not carry out an educational function. The Institute of Guardianship and Guardianship in Family Law of Russia, as noted by Makarova S.V., emerged as a form of placement of orphans with a view to organizing their maintenance, upbringing, education, as well as protecting their rights and interests [9].

The theoretical analysis of the literature allowed us to highlight several stages of guardianship. The basis for the selection of these periods was the category of "relationship". Namely, we considered, in the historical and legal contexts, how the attitude of society and the state to the problem of placement children left without parental care was shaped.

The great need for guardianship as a way of replacing parental education was at all times and in all existing nations.

The term "guardianship" came to Russia from Lithuanian law. At first, guardianship was designated as "to order a minor to someone", "to have him in his arms, in a house". The person who took the orphaned child was called the "pechalnik" [6, 9, 12].

At the first stage of development, an informal guardianship was formed. The first chronicle mention of guardianship in Russia belongs to the year 879. Rurik leaves a relative as a guardian to his son. As a rule, after the parents death, the immediate relatives who took the place of the dead became guardians. If there were no immediate male relatives, then custody was entrusted to mother. For example, after the death of Prince Igor, his mother became the guardian (trustee) of Svyatoslav. The guardian had to take care of raising the orphan, protecting him from insults and injustices. As the property belonged to the whole kin, the guardian had no obligations regarding the property. At the same time, relatives of the orphan made a strict supervision of the guardian, their opinion was considered indisputable [6, 10, 12].

The other document, which mentions custody, was the code of laws of Yaroslav the Wise – "Russkaya Pravda" (Russian Truth). Article 99 states: "If after the death of the father there are small children in the family and their mother remarried, one of the closest relatives became a guardian or it could be a stepfather". That is, after the death of the father, the closest person to the orphaned children became their guardians. However, the father could appoint an outsider as a guardian. According to Russkaya Pravda, the guardian was given for temporary use the movable and immovable property of an orphan child for a reward from the income from this property [6, 10, 12].

The children were taken care until they grew up, until they could take care of themselves. It follows that in that historical period there was no specific time limit to mark the end of the implementation of guardianship.

Thus, for the first stage of the establishment of guardianship in Russia, it is characteristic that the close relatives were in charge of orphans, that is, it was a kinship guardianship. Thanks to this, the race was preserved through the

preservation of the child in the family system. There were strong family ties, ties of kinship, a sense of belonging to a single progenitor. These facts are enshrined in folk art - proverbs and sayings. For example, "The apple does not fall far from the apple tree", "The berries of one field" ("Cut from the same cloth").

The second stage is connected with the formation of a formal guardianship, on which the rights and duties of the guardian to the child. Guardianship appears during the life of the parent according to his will, as well as the church's intended purpose, since it was in charge of family, hereditary and custodial affairs. However, the relatives of the ward are continued to supervise the guardian. They are also obliged to return the property of the ward when one becomes independent [9, 10]. After the reforms of Peter the Great, the duty to control that orphans were not left without guardians was assigned to the magistrates. A guardian could be appointed either by will or by law, or by order of government. Thus, guardianship became a state institution supervising the activities of guardians.

During the reign of Catherine II, the division of guardianship and trusteeship began. Now the main feature of guardianship was its class estate. The decree of 1775 "Institutions for the Governance of Provinces" established the termination date of guardianship when the guardians reached 14 years. The adulthood became at the age of 17: a person has the right to manage property, but so far he cannot dispose of real estate without the consent of the trustee. After orphan reached 21, the authority of the trustee ends. Similar differences persisted for a long time [9, 10, 12].

Article 209 of the Decree of 1775 specified the requirements that the guardian must meet. He should be "with goodwill, meek, humane, custodial, kind and diligent for the good of the young, so that he may be brought up in the fear of God, in knowing the faith in which he was born, in the rules of good will, in removing all evil examples, heart and character from early childhood itself corrupting and damaging ... " [9, 10, 12].

Guardians could not be squandering the property of their estate, if "nothing is left of it"; persons who have ever received judicial punishment; committing harsh acts known to members of the noble guardianship; a person who is in a quarrel with the parents of a juvenile [12].

Article 305 of the Decree of 1775 stipulated instructions concerning education: an orphan nobleman should be brought up so that he could "lead a decent life, resemblance to wealth, trouble-free from lenders, and serene from domestic disorder, very distant from waste, ruining families and generations, and would have been removed from life, upsetting minds, exterminating subordinates' obedience, and from laws that detract from respect for the authorities". When raising young orphans originating from merchants and townspeople, their guardian had to strive to ensure that the ward "could be brought up in the knowledge of his decent state of industry or craft" [12].

Guardianship was established only if the orphaned child had property. Children who did not have one were not given guardianship.

Thus, the second stage can be divided into three periods:

1. The guardian had many rights and few obligations to the ward;
2. The guardian has many obligations to the ward;
3. Forced and supervised guardianship.

At a time when there was a view of guardianship as a right, and not as a duty of a guardian, the government did not intervene in this matter. The right in the will to appoint a guardian to the child was given to the father. The guardian, as a relative of the ward, cared about the safety of the property of the latter, managed this property at his own discretion, without being subject to any restrictive regulations. Also, on the part of the state, there was no control over the guardian's actions.

The second period is characterized by the fact that, along with legal guardians and guardians according to the will, a third type of guardians appears - by appointment from the praetor or the provincial governor. Guardianship ceases to be the guardian's right. Now he is assigned very heavy duties. In this regard, the adoption of guardianship often began to evade, and the state introduced a rule according to which the refusal of guardianship was allowed only for particularly good reasons.

The third period is associated with the establishment of state control over the actions of guardians. Thus, more important acts of management began to need the prior consent of the praetor.

It should be noted that the most common form of guardianship was the so-called testamentary guardianship, that is, guardianship established over the child according to the orders of the parents. The guardian should have been responsible for the physical condition of the ward, take care of his moral and mental education, prepare for life according to the social status of his estate. Along with the responsibility of the guardian, he had a lot of authority. In order to exercise control over the actions of guardians, guardianship institutions were established, to which it was necessary to submit reports on the maintenance and upbringing of the child [12]. It is important to note that until 1917 the family was the main institution for the socialization of orphans.

At the end of the 19th and the beginning of the 20th centuries, the idea of a family crisis as a social institution was widely adopted in Russia. In this regard, along with the fact that the process of the establishment of the institution of guardianship and trusteeship in Russia actually receives a certain design, its social recognition remains very fragile due to the revolutionary changes that our country has entered. As the doctor of pedagogical sciences L.N. Litvin noted, such major social upheavals as revolution, war, devastation, etc., inevitably lead to a decrease in the level of public and personal morality, weakening traditional social structures, including the family inevitably [8].

The third stage in the formation of guardianship is associated with revolutionary transformations and the construction of the Soviet state. It can be said that family guardianship is being replaced by state one.

In the first years of Soviet power, in general, the attitude of the state towards family education changed. Fierce disputes begin about the role of the state in raising a new generation. Family education was recognized by the state as a temporary phenomenon, which should be replaced by public or social education. Therefore, placing a child in any social institution was of higher priority than searching for a family ready to take on the responsibilities of raising it. It should be noted that before the beginning of the XX century in Russia there was no concept of "social orphanhood". Guardianship (trusteeship) over children was established traditionally only in the event of the death of the child's parents. In Russian law, for a long time there were no positions on deprivation or restriction of parental rights, which is primarily associated with the existence of the institution of parental authority.

The institution of guardianship and guardianship is reflected in the norms of the law of the Soviet state. For example, Article 189 of the Code of acts on civil status acts, marital, family and guardian rights of the RSFSR of 1918 states that trustees were appointed to carry out transactions or to manage property. In 1926, in the Code on marriage, family and guardianship of the RSFSR, guardianship was instituted over children under the age of 14, mentally ill or mentally retarded people; guardianship - over persons aged 14 to 18 years and over those who cannot exercise their rights and obligations for health reasons.

The fourth stage of the formation of guardianship as a socio-psychological phenomenon is associated with the ratification of the Convention on the Rights of the Child in 1990. Russia recognized the right of a child to be raised in a family as a priority. The main legislatively established forms of placement of children deprived of parental care in modern Russia are: adoption, guardianship, patronage, and the placement of children in a special institution - a child's home, an orphanage, a boarding school.

Currently, the problem of guardianship and trusteeship has become an important area of work in the system of social protection of citizens. The need to assist guardians in obtaining psychological and (or) pedagogical support services is reflected in Presidential Decree of December 28, 2012 No. 1688 "On some measures to implement the state policy in the field of protection of orphans and children left without parental care", changes to the Federal Law of April 24, 2008 No. 48-FL "On Guardianship and trusteeship". Rendering assistance to guardians and trustees involves, among other things, providing them with comprehensive assistance in realizing and protecting the rights of juvenile wards in order to timely identify and resolve problems arising in the process of raising an adopted child, as well as preventing the child from returning from family and placing him in an organization for children - orphans and children without parental care.

Conclusions. Analysis of literature has shown that guardianship as social institute are claimed in all historical periods and requires legal support, socio-psychological and psychological-pedagogical support. Unfortunately, it is difficult to imagine the times when the problem of orphans will be exhausted. In our opinion, the current stage in the development of the institution of guardianship is as close as possible to the origins of its formation in the sense of understanding society of the importance of raising a child in a family. The main task is the need to create conditions for the preservation of the child in the family system, namely, to organize the optimal opportunities for blood support for children left without parental care.

References:

1. Anisimova V.V. Vliyanie opekunskoj sem'i na lichnostny'e otnosheniya podrostkov, lishyonny'x roditel'skogo popechitel'stva: Dis. ... kand. psichol. nauk. M., 2003. 146 s.
2. Vlasenko I.I. Teknologiya organizacii i vedeniya gruppy' vzaimopodderzhki opekunov // Vestnik prakticheskij psichologii obrazovaniya, №2 (7) aprel'iyun' 2006. S. 97-107.
3. Zhogoleva, L.A. Teoreticheskoe-prakticheskaya razrabotka dlya social'ny'x pedagogov «Soprovozhdenie detej, naxodyashixsya pod opekoy» URL: <http://nsportal.ru/vuz/sotsiologicheskie-nauki/library/2014/01/20/soprovozhdenie-detey-nakhodyashchikhsya-pod-opekoy> (data obrashheniya: 19.12.2019.)
4. Kozlova T.Z. Opekunskaya sem'ya / T.Z. Kozlova. – M.: Aspekt Press, 2009. 200 s.
5. Konvenciya o pravax rebenka (odobrena General'noj Assambleej OON 20.11.1989) (vstupila v silu dlya SSSR 15.09.1990) //Sbornik mezhdunarodny'x dogovorov SSSR, vy'pusk XLVI, 1993.
6. Krupejnikov K.V. Istoriya razvitiya instituta opeki i popechitel'stva v otechestvennom grazhdanskom prave // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo gumanitarnogo instituta. Seriya: istoriya, filosofiya, politologiya, pravo №2, 2012. S. 79-83.
7. Lazareva M.I. Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie vospitaniya rebenka v opekunskoj sem'e v usloviyax Centra social'noj pomoshhi sem'e i detyam : Dis. ... kand. ped. nauk. M. 2009. 182 s.
8. Litvin L.N. Obshestvennoe doshkol'noe vospitanie v sovetskoj Rossii: 1917-1940gg. - 3-e izd., pererabot. i dop. - M.:APKiPPRO, 2009. 220 s.
9. Makarova S.V. Institut opeki i popechitel'stva nad nesovershennoletnimi det'mi: istoriya ego stanovleniya v Rossii // Voprosy' yuvenal'noj yusticii, 2006, № 1. S. 5-8.
10. Merko E.P. E'voljuciya instituta opeknstva detej-sirot v Rossijskoj imperii v 1890-1914 gg.: (na materialax gubernij Central'nogo Chernozem'ya): Avtoref. dis. ...kand. istorich. nauk. Belgorod, 2013. 26 s.
11. Miklyaeva A.V., Bezgodova S.A., Yurkova E.V. Rolevaya identichnost' opekunov v kontekste ix udovletvorennosti funkcional'ny'mi karakteristikami semejn'y'x otnoshenij // Azimut nauchny'x issledovanij: pedagogika i psichologiya. 2018. T. 7. № 3 (24). S. 357-360.
12. Opeka v drevnej Rusi — Istoriya Rossii do 1917 goda URL: http://www.russiahistory.ru/opeka_v_drevnej_rusi (data obrashheniya: 23.02.2019.)
13. Oslon V.N. Psichologicheskoe soprovozhdenie sem'i s priemny'm rebenkom: koncepciya, innovacionny'e tekhnologii // Psichologicheskaya nauka i obrazovanie. www.psyedu.ru. 2010. № 5. S. 148-157.
14. Pozhilye – opekuny' svoix vnukov URL: <http://www.cogita.ru/sreda/regiony...zametki-tatyany...pozhilye> (data obrashheniya 22.12.2019.)
15. Postanovlenie pravitel'stva RF ot 24.05.2014. № 481 «O deyatel'nosti organizacij dlya detej-sirot i detej, ostavshixsya bez popecheniya roditelej, i ob ustrojstve v nix detej, ostavshixsya bez popecheniya roditelej» <http://legalast.ru/doc/postanovlenie-pravitelstva-rf-24052014-n-481> (data obrashheniya: 04.12.2019).
16. Sem'ya G.V. Psichologicheskie aspekty' politiki deinstitutionalizacii detej-sirot i detej, ostavshixsya bez popecheniya roditelej, v Rossii: vstrebovannost' nauchny'x idej V.S. Muxinoy // Razvitie lichnosti. 2015. № 3. S. 138-157.
17. Sem'ya G.V., Zajcev G.O., Zajceva N.G. Formirovanie rossijskoj modeli preodoleniya social'nogo sirotstva // Psichologicheskaya nauka i obrazovanie. 2016. T. 21. № 1. C. 67– 82. doi: 10.17759/pse.2016210105
18. Tuzova O.N. Opy't psichologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya opekunskix semej // V sbornike: Razvitie arkticheskix territorij: opy't, problemy', perspektivy' Materialy' mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Nauchny'j redaktor G.V. Zhigunova. 2018. S. 26-30.
19. Tuzova O.N., Kardakova I.N. Psichologicheskaya reabilitaciya rebenka v processe soprovozhdeniya sem'i s krovno-rodstvennoj formoj opeki // Sovremenny'e issledovaniya social'ny'x problem (e'lektronny'j nauchny'j zhurnal). 2015. № 7. S. 477-486.

УДК 159.9

кандидат педагогических наук, доцент Хабибулин Денис Асхатович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

старший преподаватель Гирич Константин Вячеславович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);

ассистент Постолов Дмитрий Петрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Магнитогорский государственный университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОВЗ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье анализируются результаты эмпирического исследования ценностных ориентаций студентов с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзивного образования. Выявлено, что в ценностных ориентациях студентов с ОВЗ и «здоровых» студентов, имеются как сходства, так и различия в выраженности таких ценностей как: гедонизм, активные социальные контакты и жизнерадостность, в том числе и по их смысловой нагрузке.

Ключевые слова: ценностные ориентации, студенты, ограниченные возможности здоровья, инклюзивное образование.

Annotation. The article analyzes the results of an empirical study of the value orientations of students with disabilities studying in inclusive education. The results of the study of the value orientations of students with disabilities indicate that in the value orientations of students with disabilities and “healthy” students, there are both similarities and differences in the severity of such values as hedonism, active social contacts and cheerfulness, including their semantic load.

Keywords: value orientations, students, health disabilities, inclusive education.

Введение. Ценностные ориентации являются одной из важнейших характеристик личности, центральным и доминирующим ее компонентом, определяющим относительно устойчивое избирательное отношение субъекта к окружающей действительности и оказывающим значительное влияние на выбор формы поведения [4, 5]. Усиление динамики социальных противоречий обостряет вопросы ценностно-смыслового самоопределения современных как «здоровых» студентов так и студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) обучающихся в условиях инклюзивного образования [1, 2, 4]. На наш взгляд ограниченные возможности здоровья не могут не оказать влияния на формирование у студентов особых ценностных ориентаций, отличающихся от тех, что присущи большинству «здоровых» людей.

Проблеме ценностей и ценностных ориентаций посвящены исследования М.С. Кагана, В.П. Тугаринова, Т.И. Чижевского и др., Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн (психологические теории развития личности), исследования представителей зарубежной гуманистической психологии А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл и др. Проблемой инклюзивного образования занимаются такие ученые как С.В. Алехина, П.Р. Егоров, Н.Н. Малофеев Н.Я. Семаго и др. В то же время, на наш взгляд недостаточно полно изучен вопрос формирования ценностных ориентаций у студентов с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

Изложение основного материала статьи. Чтобы получить ответ на поставленный вопрос было проведено эмпирическое исследование, целью которого являлось исследование ценностных ориентаций студентов с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзивного образования.

В исследовании принимали участие студенты Челябинской области. Из них были сформированы две группы: первая группа – 60 человек, «здоровые» студенты, не имеющие ограниченных возможностей здоровья, и вторая группа – 35 человек студенты с ОВЗ, обучающиеся в условиях инклюзивного образования.

В эмпирическом исследовании использовались следующие методы и методики исследования: опросник терминальных ценностей (И.Г. Сенин), тест «Смысложизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев), методика «Ценностный опросник» (Ш. Шварц), методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич), t-критерий Стьюдента и U-критерий Манна-Уитни.

По результатам проведения методики «Опросник терминальных ценностей» И.Г. Сенина (см. таблицы 1, 2) мы установили, что для студентов с ОВЗ наиболее значимыми терминальными ценностями являются: «достижения» и «развитие себя». То есть, они стремятся к развитию своей личности, планируют свою жизнь и ставят конкретные цели перед собой, имеют установку на достижение реальных значимых результатов в своей деятельности.

Средние значения показателей терминальных ценностей (опросник И.Г. Сенина)

Ценности	Студенты, не имеющие ОВЗ		Студенты с ОВЗ		t-критерий Стьюдента
	Хср	σ	Хср	σ	
Собственный престиж	2,75	2,25	5,00	0,85	5,11*
Высокое материальное положение	6,75	2,24	5,17	1,40	3,28*
Креативность	4,89	1,89	5,33	1,30	1,05
Активные социальные контакты	4,61	2,17	5,83	1,53	2,53*
Развитие себя	5,71	1,96	6,17	1,53	1,00
Достижения	7,07	2,12	8,00	1,71	1,87
Духовное удовлетворение	5,46	1,79	5,83	2,04	0,74
Сохранение собственной индивидуальности	6,14	2,74	5,17	2,66	1,40

Статистически значимые различия при: $p < 0,05 = 1,984$ * ; $p < 0,01 = 2,626$ **

Таблица 2

Средние значения показателей жизненных сфер (опросник И.Г. Сенина)

Сфера	Студенты, не имеющие ОВЗ		Студенты с ОВЗ		t-критерий Стьюдента
	Хср	σ	Хср	σ	
Профессиональной жизни	5,39	2,45	5,00	2,41	0,63
Обучения и образования	5,86	3,12	6,50	2,32	0,91
Семейной жизни	4,75	2,85	5,17	1,11	0,75
Общественной жизни	5,46	2,30	7,83	1,75	4,49**
Увлечений	6,64	2,21	5,33	2,39	2,20*

Статистически значимые различия при: $p < 0,05 = 1,984$ * ; $p < 0,01 = 2,626$ **

Для группы студентов, не имеющих ОВЗ наиболее значимыми являются такие ценности, как: «достижения», «высокое материальное положение», «сохранение собственной индивидуальности». Из чего следует вывод, что испытуемые данной группы стремятся к более высокому уровню материального положения, нацелены на достижение высоких результатов в своей деятельности, а также они имеют выраженное стремление к независимости от других людей в своих взглядах, суждениях, убеждениях.

Выбор наиболее важных ценностей у студентов обеих групп совпадает в таком показателе, как «достижения». При выборе приоритетных ценностей существуют статистически значимые различия по таким ценностям, как: «собственный престиж», «высокое материальное положение», «активные социальные контакты». Студенты с ОВЗ в большей степени нуждаются в одобрении и поддержке со стороны окружающих, для них является более значимо установление социальных контактов, взаимодействия с окружающими. Но материальная независимость для них является менее ценным показателем, чем для студентов без ОВЗ. В качестве наиболее значимых жизненных сфер студенты с ОВЗ выделяют такие, как: сфера «общественной жизни», сфера «обучения и образования». Для студентов без ОВЗ наиболее важными жизненными сферами являются: сфера «увлечений», сфера «обучения и образования». Так как для обеих групп испытуемых важной является сфера «обучения и образования», мы можем сказать о том, что студенты стремятся к повышению уровня своей образованности, расширению кругозора, считают важным свое обучение и развитие. Выявлены статистически значимые различия в сферах «общественной жизни» и «увлечений». Для студентов с ОВЗ являются значимыми проблемы жизни общества, а для студентов, не имеющих ОВЗ, важным условием является наличие в их жизни времени для различных увлечений и хобби.

Результаты, полученные по методике «Смысловые ориентации» Д.А. Леонтьева (см. таблицу 3), достоверно отличаются по всем показателям методики, а именно, у студентов с ОВЗ показатели достоверно выше, чем у студентов без ОВЗ. Для студентов с ОВЗ наиболее приоритетными, по сравнению со второй группой испытуемых, являются показатели таких шкал, как «цели в жизни», «процесс жизни», «результат жизни», «локус контроля – Я», «локус контроля – жизнь», а также «общий уровень осмысленности жизни». На основании этого, мы можем сказать, что по сравнению с испытуемыми, не имеющими ОВЗ, студенты с ОВЗ характеризуются тем, что они в большей степени готовы выстраивать и реализовывать жизненные цели, считают прожитый отрезок жизни насыщенным и осмысленным. Для них характерно описывать свою жизнь как поддающуюся сознательному контролю, со свободой выбора и независимостью от сложившихся обстоятельств. Уровень удовлетворенности жизнью у них выше, чем у студентов без ОВЗ, как в прошлом, так и в настоящем.

Средние значения показателей методики «СЖО» (Д.А. Леонтьев)

Шкалы	Студенты, не имеющие ОВЗ		Студенты с ОВЗ		t-критерий Стьюдента
	Хср	σ	Хср	σ	
Цель жизни	28,40	7,24	35,40	3,40	4,413**
Процесс жизни	26,27	7,09	31,80	3,59	3,477**
Результат жизни	23,47	5,70	28,07	3,73	3,242**
ЛК-Я	19,27	4,66	23,40	2,72	3,746**
ЛК-жизнь	28,60	7,03	32,27	2,94	2,458*
ОЖ	93,47	18,78	110,73	11,37	3,825**
Статистически значимые различия при: $p < 0,05 = 1,984$ * ; $p < 0,01 = 2,626$ **					

Анализ полученных данных исследования по методике Ш. Шварца «Ценностный опросник» (см. таблицу 4 и 5), позволил нам констатировать, что студенты с ОВЗ в качестве приоритетных нормативных ценностей выделяют «достижения» и «конформность». Студенты без ОВЗ основными нормативными ценностями выбрали «гедонизм» и «самостоятельность».

Наиболее значимыми для студентов с ОВЗ такие индивидуальные ценности, как «универсализм», «доброта», «безопасность» и «самостоятельность». Для студентов без ОВЗ значимыми индивидуальными ценностями являются «гедонизм», «самостоятельность», «доброта» и «универсализм». Для обеих групп испытуемых на уровне индивидуальных приоритетов являются одинаково значимыми ценности «самостоятельность», «доброта» и «универсализм». То есть, наиболее важным для испытуемых является иметь возможность для свободных действий и мыслей, защита и благополучие близких, а также понимание, толерантность, защита в отношении окружающего мира.

Помимо этого существуют и статистически значимые различия в выборе индивидуальных приоритетов. Для студентов с ОВЗ более значимы «традиции» и «безопасность», а для студентов без ОВЗ – «гедонизм». На основании этого, мы можем сделать вывод, что студенты с ОВЗ более ценят религиозные и культурные обычаи и традиции, относятся к ним с уважением, а также высоко ценят стабильность и безопасность в обществе в целом. Для студентов без ОВЗ данные ценности значимы несколько меньше, но они отдают приоритет наслаждениям, чувственным удовольствиям.

Таблица 4

Средние показатели значимости типов ценностей на уровне нормативных идеалов («Ценностный опросник» Ш. Шварца)

Ценности на уровне нормативных идеалов	Студенты, не имеющие ОВЗ		Студенты с ОВЗ		t-критерий Стьюдента
	Хср	σ	Хср	σ	
Конформность	4,23	1,16	5,02	0,55	3,058**
Традиции	3,29	0,91	4,15	0,98	2,839**
Доброта	3,97	0,54	4,23	0,55	1,501
Универсализм	4,31	0,60	4,90	1,08	1,960
Самостоятельность	5,01	0,70	4,61	0,63	1,914
Стимуляция	4,06	1,23	3,64	0,99	1,209
Гедонизм	5,13	0,90	4,24	1,19	2,549*
Достижения	4,72	1,12	5,07	0,82	1,191
Власть	3,55	1,52	4,08	0,51	1,734
Безопасность	3,70	0,72	4,29	0,54	3,084**
Статистически значимые различия при: $p < 0,05 = 1,984$ * ; $p < 0,01 = 2,626$ **					

Таблица 5

Средние показатели значимости типов ценностей на уровне индивидуальных приоритетов («Ценностный опросник» Ш. Шварца)

Ценности на уровне индивидуальных приоритетов	Студенты, не имеющие ОВЗ		Студенты с ОВЗ		t-критерий Стьюдента
	Хср	σ	Хср	σ	
Конформность	1,71	0,92	1,98	0,72	1,100
Традиции	0,96	0,66	1,40	0,41	2,747*
Доброта	2,33	0,86	2,55	1,04	0,699
Универсализм	2,28	0,62	2,62	0,71	1,602
Самостоятельность	2,55	0,82	2,42	1,12	0,410
Стимуляция	1,90	1,14	1,67	0,98	0,713
Гедонизм	2,60	1,03	1,20	1,17	3,942*
Достижения	2,08	1,17	1,87	0,87	0,673
Власть	1,07	0,70	0,91	0,79	0,646
Безопасность	1,82	1,01	2,60	1,06	2,365**
Статистически значимые различия при: $p < 0,05 = 1,984$ * ; $p < 0,01 = 2,626$ **					

Также можно констатировать у испытуемых наличие конфликта ценностей. У студентов с ОВЗ конфликт выражается в несоответствии следующих ценностей на уровне нормативных идеалов и ценностей на уровне индивидуальных приоритетов: конформность, доброта, стимуляция, гедонизм, достижения, безопасность. Это происходит вследствие того, что достижения ценностных ориентаций на уровне нормативных идеалов не могут реализоваться в поведении из-за ограничения возможностей человека, группового давления, соблюдения традиций, следования образцам поведения и др. причинам. В частности, наибольший разрыв между желаемым и действительным у испытуемых данной группы имеет ценность достижения. Это связано с тем, что ввиду ограниченных возможностей здоровья, студентам не удается достичь тех результатов и успехов, которых они хотели бы, которые соответствуют социальным стандартам. По такому параметру, как доброта, также имеется несоответствие. Студенты с ОВЗ стремятся повысить и сохранить уровень благополучия близких людей, быть полезными, открытыми, иметь крепкие дружеские отношения. Но это не всегда удается реализовать, из-за специфического отношения окружающих (излишне тревожного, предвзятого).

Также у студентов с ОВЗ такая ценность, как конформность выбрана одной из самых предпочтительных в качестве идеалов, то есть, для них достаточно важно уметь контролировать и предотвращать действия и поступки, не соответствующие социальным ожиданиям. Но в своих реальных действиях у студентов с ОВЗ это не происходит так, как им хотелось бы. Помимо этого, такая ценность как стимуляция является самой нежелательной в качестве нормативных идеалов, то есть студенты с ОВЗ хотели бы как можно меньше испытывать разнообразные глубокие переживания, а также для них желательным является стабильность, отсутствие кардинальных перемен, новизны. Но при этом на уровне индивидуальных приоритетов данная ценность стоит не на последнем месте, что говорит о том, что испытуемые данной группы все, же периодически испытывают сильные волнения и переживания, и в их жизни случаются перемены. Студенты с ОВЗ хотели бы иметь возможность чаще получать различные удовольствия, больше наслаждаться жизнью, но ввиду ограничений возможностей, это осуществить для них проблематично. Также конфликт существует в отношении такой ценности, как безопасность. Испытуемые данной группы хотели бы меньше значения придавать безопасности, как личной, так и общественной, но так как они более уязвимы, чем другие люди, им приходится тратить на обеспечение безопасной среды больше сил и времени.

На основании анализа результатов методики «Ценностные ориентации» М. Рокича (см. таблицы 6-11) мы можем констатировать, что для испытуемых с ОВЗ предпочитаемыми ценностями, которые они видят в качестве цели, являются здоровье, счастливая семейная жизнь, любовь, развитие, продуктивная жизнь, активная деятельная жизнь. Студенты без ОВЗ выделяют в качестве жизненных целей следующие ценности: любовь, здоровье, счастливая семейная жизнь, наличие хороших и верных друзей, уверенность в себе, свобода. Также, как и для студентов с ОВЗ, для них является важным условием в жизни создание крепкой, благополучной семьи, хорошие взаимоотношения с партнером, физическое и психическое здоровье. Но при этом, студенты с ОВЗ в большей степени стремятся реализовать все свои возможности, самосовершенствоваться и испытывать яркие эмоции. А студенты без ОВЗ в большей степени стремятся к свободе, самостоятельности, наличию друзей, внутренней гармонии.

Таблица 6

Наиболее значимые терминальные ценности («Ценностные ориентации» М. Рокича)

Название	Студенты, не имеющие ОВЗ		Название	Студенты с ОВЗ	
	Хср	σ		Хср	σ
Любовь	4,96	3,74	Здоровье	1,20	0,41
Здоровье	6,29	5,02	Счастливая семейная жизнь	4,00	1,69
Счастливая семейная жизнь	6,79	4,07	Любовь	5,73	4,35
Наличие хороших и верных друзей	7,32	4,57	Развитие	6,20	2,93
Уверенность в себе	7,79	4,46	Продуктивная жизнь	6,87	3,11
Свобода	7,93	4,78	Активная деятельная жизнь	7,73	5,05

Таблица 7

Наименее значимые терминальные ценности («Ценностные ориентации» М. Рокича)

Название	Студенты, не имеющие ОВЗ		Название	Студенты с ОВЗ	
	Хср	σ		Хср	σ
Активная деятельная жизнь	10,68	4,91	Свобода	11,73	3,15
Творчество	11,89	5,51	Общественное признание	12,33	4,32
Развлечения	12,75	4,51	Творчество	12,47	4,03
Красота природы и искусства	12,89	4,57	Материально обеспеченная жизнь	12,87	2,75
Счастье других	14,18	3,24	Развлечения	15,60	4,12
Общественное признание	14,71	4,29	Красота природы и искусства	15,80	2,01

Для студентов без ОВЗ достижение семейного благополучия является более значимым показателем, чем для студентов с ОВЗ. Но при этом, студенты с ОВЗ в большей степени стремятся достичь материальной независимости, свободе действий и суждений, отсутствию обязанностей.

В качестве наиболее значимых индивидуальных ценностей студенты с ОВЗ отдают предпочтение таким ценностям, как: честность, жизнерадостность, самоконтроль, аккуратность, ответственность, воспитанность. Студенты без ОВЗ выделяют в качестве индивидуальных приоритетов честность, жизнерадостность, воспитанность, ответственность, широта взглядов, чуткость.

Таблица 8

Наиболее значимые инструментальные ценности («Ценностные ориентации» М. Рокича)

Название	Студенты, не имеющие ОВЗ		Название	Студенты с ОВЗ	
	Хср	σ		Хср	σ
Честность	4,29	3,43	Честность	1,87	1,13
Жизнерадостность	6,39	5,43	Жизнерадостность	2,33	1,35
Воспитанность	6,96	4,99	Самоконтроль	6,00	3,44
Ответственность	7,21	4,72	Аккуратность	6,07	2,31
Широта взглядов	8,14	3,54	Ответственность	6,13	1,77
Чуткость	8,18	4,75	Воспитанность	6,27	2,76

Таблица 9

Наименее значимые инструментальные ценности («Ценностные ориентации» М. Рокича)

Название	Студенты, не имеющие ОВЗ		Название	Студенты с ОВЗ	
	Хср	σ		Хср	σ
Твердая воля	10,04	4,82	Смелость в отстаивании своего мнения	12,2	1,86
Аккуратность	10,61	5,34	Терпимость	12,53	4,78
Эффективность в делах	10,81	4,46	Широта взглядов	12,67	4,27
Исполнительность	11,93	3,86	Высокие запросы	13,07	3,45
Высокие запросы	15,25	3,86	Твердая воля	14	2,04
Непримиримость недостаткам в себе и др. к	15,54	3,61	Непримиримость недостаткам в себе и др. к	16,67	1,84

Таблица 10

Статистически значимые различия в показателях терминальных ценностей («Ценностные ориентации» М. Рокича)

Терминальные ценности	Студенты, не имеющие ОВЗ		Студенты с ОВЗ		U-критерий Манна-Уитни	Уровень значимости
	Хср	σ	Хср	σ		
Материально обеспеченная жизнь	8,36	5,07	12,87	2,75	84	0,013
Наличие хороших и верных друзей	7,32	4,57	9,87	3,34	99	0,041
Развлечения	12,75	4,51	15,60	4,12	76	0,006
Свобода	7,93	4,78	11,73	3,15	78	0,007
Счастливая семейная жизнь	6,79	4,08	4	1,69	80	0,009

Таблица 11

Статистически значимые различия в показателях инструментальных ценностей («Ценностные ориентации» М. Рокича)

Инструментальные ценности	Студенты, не имеющие ОВЗ		Студенты с ОВЗ		U-критерий Манна-Уитни	Уровень знач.
	Хср	σ	Хср	σ		
Аккуратность	10,61	5,34	6,07	2,31	113	0,013
Высокие запросы	15,25	3,86	13,07	3,45	202,5	0,020
Жизнерадостность	6,39	5,43	2,33	1,35	118,5	0,015
Исполнительность	11,93	3,86	8,93	3,92	114,5	0,015
Твердая воля	10,0	4,82	14	2,04	115	0,011
Честность	4,29	3,43	1,87	1,13	177	0,041
Чуткость	8,18	4,75	11,73	4,74	176,5	0,030
Широта взглядов	8,14	3,54	12,67	4,27	207	0,001

Для обеих групп являются важными честность, жизнерадостность, ответственность и воспитанность. Это говорит о том, что в своем поведении испытуемые чаще всего демонстрируют искренность, чувство юмора,

хорошие манеры, у них развито чувство долга. Статистически значимые различия в показателях инструментальных ценностей следующие: аккуратность, высокие запросы, жизнерадостность, исполнительность, твердая воля, честность, чуткость, широта взглядов. На основании этих данных, мы можем констатировать, что студенты с ОВЗ в большей степени предрасположены к отстаиванию собственного мнения, заботливости, умению понимать чужое мнение. Студенты без ОВЗ имеют больший уровень притязаний к жизни, чаще проявляют оптимизм, ответственность, искренность.

Выводы. В результате проведения эмпирического исследования мы можем утверждать, что ценностные ориентации являются направляющим фактором активности личности. Они определяют ее поступки, действия, отношение к окружающей действительности в целом. Полученные с помощью эмпирического исследования результаты показали, что наиболее значимыми терминальными ценностями для студентов с ОВЗ являются «достижения», «развитие себя», «здоровье», «счастливая семейная жизнь», «любовь», «продуктивная жизнь», «активная деятельная жизнь». В качестве наиболее значимых инструментальных ценностей у них выделяются: «честность», «жизнерадостность», «самоконтроль», «аккуратность», «ответственность», «воспитанность». Наиболее значимы нормативные ценности, такие как: «достижения» и «конформность». На уровне индивидуальных приоритетов студенты с ОВЗ отмечают наиболее значимые ценности выделяются: «универсализм», «доброта», «безопасность», «самостоятельность». В ценностных ориентациях студентов с ОВЗ и «здоровых» студентов, имеются как сходства, так и различия в выраженности таких ценностей как: гедонизм, активные социальные контакты и жизнерадостность, в том числе и по их смысловой нагрузке.

Литература:

1. Бурилкина С.А., Каминский А.С. Студенческая молодежь и инклюзивное образование // Гуманитарно-педагогические исследования. 2018. Т. 2. № 2. С. 24-29.
2. Зиневич, О. В., Дегтярева, В. В. Круглый стол «Инклюзивное образование студентов с ограниченными возможностями здоровья: мировой и российский опыт» // Философия образования. - 2014. - № 3(54). - С. 249-264.
3. Крюков В.В., Данилкова М.П. Основные концепции теории ценностей. Новосибирск: 22. Изд-во НГТУ, 2003 104 с.
4. Чижаква Г.И. Развитие ценностных представлений в отечественной педагогике: монография // Развитие личности в условиях обновленного образования / Красно-яр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2014. С. 232-273.
5. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Кузбазвузиздат, 2000. 203 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Хуторная Маргарита Леонидовна
Воронежский государственный университет инженерных технологий (г. Воронеж);
кандидат психологических наук, доцент Шмырева Ольга Ивановна
Воронежский государственный университет инженерных технологий (г. Воронеж)

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА МОТИВАЦИЮ УЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы влияния интерактивных психолого-педагогических технологий на мотивацию учения студентов. Анализируются понятия интереса, мотивации, мотива. Предлагается вариант использования анкеты, выявляющей факторы и условия повышения мотивации к обучению студентов.

Ключевые слова: обучение, мотив, интерес, технологии, студент, развитие.

Annotation. The article discusses the impact of interactive psychological and pedagogical technologies on the motivation of student learning. The concepts of interest, motivation, motive are analyzed. An option is proposed to use a questionnaire that identifies factors and conditions for increasing motivation for student learning. *Keywords:* education, technology, distance education, independent work, student.

Keywords: learning, motive, interest, technology, student, development.

Введение. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего и высшего профессионального образования третьего поколения некоторым образом изменили векторы отечественной системы образования [7]. Отличительной особенностью является структурное изменение документа. Вариативная часть дает возможность углубления подготовки, определяемой содержанием обязательной части, получения дополнительных компетенций, умений и знаний, необходимых для обеспечения конкурентоспособности выпускника в соответствии с запросами регионального рынка труда и возможностями продолжения образования.

Конечным продуктом должен явиться результат обучения: личностная и профессиональная компетентность, но для этого необходима мотивация к обучению.

Изложение основного материала статьи. Компетентностный подход, являющейся в настоящее время основой обучения, подразумевает особую роль студента в учебном процессе. И базой является умение работать с информацией, моделирование, рефлексия. Таким образом, подразумевается достижение практико-ориентированности в обучении.

Но для достижения результата в будущей практической деятельности необходима мотивация к обучению. Мотивация к обучению у студента может иметь динамические показатели, причём динамика его связана с взрослением студента как личности, с пониманием своих возможностей и компетенций, с появлением интереса к учебной деятельности.

По мнению А. В. Петровского [4] интересы побуждают личность активно искать способы удовлетворения возникшей потребности в знаниях. Б.И. Додонов связывает удовлетворение интереса с

эмоциональными процессами и считает, что когда интерес утолен, то происходит освобождение от сильной эмоциональной реакции [1].

Теперь важно разобраться, какие показатели важны и необходимы для появления осознанного интереса. При этом осознанный интерес является проявлением волевого акта при достижении поставленной цели и усилителем мотивации к учебе.

Алгоритм мотивации учения студентов вуза имеет разветвленную структуру и его основными составляющими являются: познавательная мотивация (смысловая), мотивация достижения успеха (построение карьеры), личностная мотивация (развитие качеств, необходимых для проявления волевого акта). Но мотивация невозможна без ее двигателя: мотива.

Мотив - это желание действия, толчок к деятельности. Мотив может окрашиваться амбивалентными эмоциями и для осознания их происхождения требуется глубокая рефлексия [1, 3].

Мотивация достижения носит строго направленный предметный характер и даже у одного и того же человека не всегда одинакова и зависит от ситуации деятельности, степени интереса. Степень мотивации характеризуется факторами:

- 1) Нужность и значимость достижения успеха;
- 2) Вера в успех;
- 3) Проактивные действия на пути к успеху;
- 4) Субъективное отношение к достижению успеха;
- 5) Уровень достигаемого «акме».

В учебной деятельности студента интерес и мотивация могут быть обусловлены особенностями учебного процесса.

Стоит заметить, что мотивы и интерес представляют собой диадную основу, на которой возникают, фиксируются и развиваются знания, навыки и практический опыт студентов. Именно поэтому мотивация, интерес, желание и жажда познания являются необходимыми компонентами и условиями организации учебного процесса, в котором все задействованные субъекты обучаются и профессиональной грамотности, и навыкам делового общения, и системному мышлению.

Материал учебной информации наиболее активно воспринимается студентами тогда, когда у них возникает необходимая потребность в его восприятии. Одно и то же содержание изучаемого предмета, одинаковой степени сложности, в одном и том же объеме может усваиваться по-разному, в зависимости от формата его подачи, психолого-педагогических технологий, мотивов восприятия и направленности интереса студентов.

Так, автор В.П. Зинченко [2] полагает, что обучение наиболее продуктивно тогда, когда его содержание является главной целью студентов и находится в связи со способами и средствами, которыми эта цель достигается.

Эффективным способом передачи информации является применение инновационных технологий обучения.

Инновационные технологии - это достаточно новые способы, методы взаимодействия преподавателей и студентов, отражающие несколько новое взаимодействие и позволяющие эффективно достичь результат педагогического взаимодействия.

Фундаментом инновационного обучения современности являются следующие технологии:

- 1) Интерактивные технологии обучения;
- 2) Технологии проектного обучения;
- 3) Компьютерные технологии.

Интерактивные методы (от англ. *interaction* — взаимодействие, воздействие друг на друга) - методы обучения, основанные на субъект-субъектном взаимодействии.

Эффективность интерактивных методов обучения эффективна, так как способствует личностно-ориентированному подходу, позволяет проявить креативность, самостоятельность мышления. В этом случае преподаватель как правило выступает в роли организатора процесса обучения, лидера группы, фасилитатора, создателя условий для инициативы учащихся. Интерактивное обучение основано на собственном опыте обучающихся, их прямом взаимодействии с областью осваиваемого профессионального опыта.

Обучение с использованием интерактивных образовательных технологий предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение [5].

Авторы Панина Т.С. и Вавилова Л.Н. [3, 6] анализируют и выделяют следующие результаты интерактивного обучения:

1. Интерактивные методы обучения позволяют ускорять когнитивные процессы при усвоении и творческом применении знаний для решения кейс-задач, эссе. Положительный результат может быть обусловлен интересом, о котором указывалось выше, он базируется основанного на достижении цели, поэтому обучающиеся должны уметь применить на практике приобретаемые знания и навыки. Причем, некоторые дисциплины позволяют достичь положительный результат в освоении при эклектическом подходе в плане интеракций. Если формы и методы интерактивного обучения применяются с определенной периодичностью, то у студента начинают формироваться такие качества как любознательность, интерес, ожидание новых форматов подачи материала, пропадает состояние фрустрации при мыслях о неправильном предположении (поскольку ошибка предполагает спектр решений, из которых нужно выбрать) и отношения с преподавателем строятся на основе делового и доверительного взаимодействия.

2. Интерактивное обучение повышает мотивацию, включая эмоциональную часть личности, которая выражается в состоянии удовлетворения от ожидаемых интеракций.

3. Интерактивное обучение формирует способность нестандартно рефлексировать, индивидуально видеть проблемную практическую ситуацию, способы решения ее; концептуально обосновывать свою точку зрения, развивает индивидуально-личностные детерминанты: ответственность, дисциплинированность, самостоятельность, лидерские качества, эмпатию, толерантность.

4. Интерактивные методы обучения позволяют осуществить проекцию способов организации деятельности, получить новый опыт, ее структуры, коммуникативности. Интерактивная деятельность ставит своей целью при добавлении знаний, умений, навыков, способов деятельности и коммуникации помочь студенту раскрыть свои потенциальные возможности, является важным условием для становления и

совершенствования компетентностей через включение субъектов образовательного процесса в принятие индивидуальной и коллективной деятельности для накопления практического и профессионального опыта.

5. Использование интерактивных технологий обучения позволяет осуществлять личный контроль за усвоением знаний, исключать стрессовые ситуации, связанные с нехваткой времени [4].

В настоящей работе для выявления факторов, оказывающих воздействие на мотивацию обучения студента, использовался факторный анализ.

С целью исследования факторов по выявлению мотивации в учебной деятельности был составлен опросник «Факторы мотивации учения студентов». Статистическая обработка данных и вращение Varimax выделили следующие факторы: положительные, такие как интерактивные методы обучения, участие в подготовке интерактивных занятий, рефлексия, интерес, социальная зрелость, позитивные субъект-субъектные отношения, активное участие в студенческой жизни и отрицательные, а именно: консервативные методы преподавания, применение устаревшей системы обучения, отсутствие интереса к преподаваемым и изучаемым дисциплинам, коммуникативная некомпетентность, акцентированные черты характера, индивидуально-личностные характеристики.

К первому фактору «интерактивные методы обучения» со значительной весовой нагрузкой вошли компоненты «участие в подготовке интерактивных занятий» (0,768), «позитивные субъект-субъектные отношения» (0,745), «рефлексия» (0,680) и др. Подобные проявления были сгруппированы в данный фактор, поскольку означали мотивацию личности студента и содержали признаки проявления активной учебной деятельности.

Во второй фактор, названный «антиципация удачи» в качестве компонентов вошло «лидерские качества» (0,816), «удовлетворенность своими ответами» (0,681), «переживание нехватки времени» (0,519) и др. Антиципация удачи до ее наступления усиливала стрессоустойчивость ситуации.

«Ситуация здоровья» закономерно были выделены в третий фактор, которые снижали личностный потенциал и усиливали учебный стресс. В этот фактор вошли такие компоненты, как «соматическая боль» (0,813), «переутомление» (0,724), «бессоница» (0,675) и др.

Компонентами следующего фактора «демотивация» были «применение устаревшей системы обучения» (0,718), «отсутствие интереса к изучаемым дисциплинам» (0,655), «коммуникативная некомпетентность» (0,614), и др.

«Я-концепция» составило содержание пятого фактора. В него вошли «интериоризация» (0,845), «стратегическое планирование учебной деятельности» (0,796), «активная самостоятельная работа» (0,575) и др.

Таким образом, выделены факторы, из которых третий и четвертый явились отрицательными:

- 1) Интерактивные методы обучения;
- 2) Антиципация удачи;
- 3) Ситуация здоровья;
- 4) Демотивация;
- 5) Я-концепция.

Выводы. Итак, важнейшей чертой современного образования является формирование и совершенствование в образовательном пространстве базовых и специальных компетенций сегодняшнего студента и будущего специалиста. Вектор дальнейшего научно - практического поиска решения проблемы изучения и развития компетенций современного специалиста в Вузе может быть направлен на:

- 1) Повышение мотивации студентов в образовательном пространстве.
- 2) Мотивация студентов к обучению может быть определена рядом факторов, которые оказывают непосредственное влияние на этот феномен.

На основании выделенных факторов можно выделить психолого-педагогические условия мотивации студентов к учебной деятельности:

1. поиск основания для оптимистического прогноза;
2. проактивное предупреждение неудачи;
3. повышение уровня самостоятельной работы;
4. формирование креативного мышления;
5. разработка индивидуальных траекторий с учетом интерактивных технологий.

Обучение с использованием интерактивных образовательных технологий предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение [8].

Интерактивные методы обучения наиболее соответствуют личностно-ориентированному и практико-ориентированному подходу, так как они предполагают совместное обучение, причем и обучающийся, и педагог являются субъектами учебного процесса и мотивация к обучению растет.

Литература:

1. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. - Учебник для высш. учебн. завед. - М.: Аспект Пресс, 1997. - 376 с.
2. Зинченко, В.П. Психология предметного действия / В.П. Зинченко. - М.: Издательство: центр гуманитарных инициатив, 2018. - 856 с.
3. Еримбетова С., Маджуга А.Г., Ахметжан Б. Использование интерактивных (диалоговых) технологий обучения в процессе творческого саморазвития личности учащегося // Вестник высшей школы «Альма-Матер», 2003. № 11. - С. 48-52.
4. Общая психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / Под ред. А.В. Петровского. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Просвещение, 1976. - 479 с.
5. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. М.: Изд. Центр «Академия», 2008. - 176 с.
6. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. - М., Магистр, 1997. - 224 с.
7. ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») www.mon.gov.ru

8. Хуторная М.Л. О необходимости применения интерактивных технологий в вузе / М.Л. Хуторная - Научно-психологическая школа. Итоги 20-летия ТГУ им. Г.Р. Державина, материалы 7 Международного семинара молодых учёных и аспирантов, Тамбов, 2015. - С. 133-136.

Психология

УДК:159.9

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Шевцова Татьяна Станиславовна

Тюменский государственный университет (г. Тюмень);

студент Огай Ксения Евгеньевна

Тюменский государственный университет (г. Тюмень)

РОЛЕВЫЕ ОЖИДАНИЯ И МОТИВЫ СУПРУГОВ В АССИМЕТРИЧНЫХ ПО ВОЗРАСТУ БРАКАХ

Аннотация. В статье был произведен литературный обзор ролевых ожиданий и мотивов супругов, находящихся в ассиметричных по возрасту браках. Изучены долговременность данных союзов, возникающие в ходе совместной жизни разногласия между супругами и их причины, влияние разновозрастного брака на здоровье супругов. Также выявлены особенности ролевого распределения внутри данных семей и осознаваемые мотивы создания разновозрастных браков. Вместе с тем, были освещены результаты проведенного эмпирического исследования, в ходе которого были выявлены неосознаваемые мотивы создания ассиметричных по возрасту браков.

Ключевые слова: ассиметричный по возрасту брак, разновозрастной брак, мотивы создания ассиметричного по возрасту брака, ролевые ожидания в браке.

Annotation. The article provides a literary review of the role expectations and motives of spouses in age-asymmetric marriages. The long-term nature of these unions, differences between spouses that arise during their joint life and their causes, and the effect of different-age marriage on the health of the spouses are studied. Also, the features of the role distribution within these families and the perceived motives for creating different-age marriages were revealed. At the same time, the results of an empirical study were highlighted, which revealed unconscious motives for creating age-asymmetric marriages.

Keywords: asymmetric marriage by age, marriage of different ages, motives for creating an asymmetric marriage by age, role expectations in marriage.

Введение. В настоящее время наблюдаются значительные трансформации института семьи и брака, которые приводят к изменению представлений о содержании семейных ролей мужчины и женщины, размыванию системы поведенческих норм в брачно-семейной сфере, формированию новых моделей брачных союзов. Для современной семьи характерна тенденция к увеличению числа заключаемых ассиметричных по возрасту браков. Количество разновозрастных браков в настоящее время растет. На ближайшую перспективу прогнозируется ситуация, когда каждая пятая молодая женщина будет состоять в браке с мужчиной, старше ее на 15 и более лет. Представляется весьма важным вопрос о том, относится ли разница в возрасте супругов к числу факторов, определяющих характер внутрисемейных отношений, снижающих или, напротив, увеличивающих вероятность достижения консонансных позиций партнеров.

Изложение основного материала статьи. На данный момент изучено, что ассиметричный по возрасту брак является одним из факторов риска, приводящим к разводу. Выявлено негативное влияние такого брачного союза на здоровье супругов. Рассматривая мотивы создания данных союзов, исследователи делают акцент на изучении группы осознаваемых мотивов.

Так, феномен ассиметричных по возрасту браков и увеличение их роста в мире, в своих работах рассматривали Елютина М.Э., Быкова Н.О. (2011 г.).

Изучая долговечность разновозрастных браков Кон И.С. (2004 г.) отмечает, что такие союзы являются временными по причине возможных ценностных, сексуальных рассогласований, а также не всегда совпадающих интересов. Факторы супружеских рисков изучал Добренков В.И. и Кравченко А.И (2006 г.). Авторы полагают, что большая разница в возрасте мужей и жен повышает вероятность развода.

Задавая вопросами влияния ассиметричных по возрасту браков на здоровье супругов, авторы из Кореи Kim, JH., Park, EC., Lee, SG. (2015 г.) отмечают, что чем выше разница в возрасте между мужьями и женами, тем более прослеживается тяжесть депрессивных симптомов в паре. Drefahl, S. (2010 г.), в свою очередь, изучая то, как разница в возрасте между супругами влияет на их выживание, показывает, что наличие более молодого супруга является полезным, в то время как наличие возрастного супруга наносит ущерб собственному выживанию.

Быкова Н.О., исследуя мотивы вступления в разновозрастные браки, отмечает, что наиболее распространенная причина – экономический расчет, причем чаще на это указывали женщины, чем мужчины. По результатам эмпирического исследования С.В. Климовой (2002 г.), проводимое с целью определения зависимости интереса девушек к зрелым мужчинам от профессиональных перспектив показало, что для девушек основным мотивом вступления в разновозрастный брак является уверенность в настоящем благодаря мужчине, который уже занял определенную «нишу» в обществе. К схожим выводам приходят и иностранные исследователи Mansour, H., McKinnish, T. (2014), Blavatskyu, P. (2018 г.), Klein, T. (1996 г.).

Карабанова О.А. (2012 г.) и Минакова М. (2014 г.), в свою очередь, решение вступить в разновозрастный брак определяют группой осознаваемых и неосознаваемых мотивов. Выбор партнера, существенно превосходящего по возрасту, определяется рядом факторов, наиболее важными из которых являются модель родительского супружества и потребность в безопасности. Залевский Г.В. (2012 г.) о парах, где мужчина значительно старше, отмечает, что девушка ищет в старшем друге покровителя и защитника, чего ей, возможно, не хватало в собственной семье.

Ташёва А.И., Паненко О.Б., (2000 г.) изучали факторы, детерминирующие ролевое поведение каждого супруга: прошлый опыт (качество родительского брака), мечты в отношении брака и образа будущего супруга, качество взаимоотношений партнеров до вступления в брак, социальное окружение супругов. Изучая вопрос о ролях в семье, Райгородский Д.Я. (2003 г.) приходит к выводу, что с ролевыми ожиданиями

и представлениями тесно смыкаются потребности, которые супруги хотели бы удовлетворить в браке. Если представления не совпадают, то и потребности находятся во взаимном рассогласовании.

Изучено, что ассиметричный по возрасту брак является одним из факторов риска, приводящим к разводу. Исследовано негативное влияние такого брачного союза на здоровье супругов. Выявлено, что для будущего развития супружеских отношений очень важной оказывается степень совпадения мотивов каждого из партнеров, определяющая меру совпадения ожиданий в отношении брака. Совпадение прагматической мотивации обоих супругов создает основу для стабильности брачного союза. Мотивационная готовность к браку, которая способствует созданию и сохранению семьи, включает в себя такие мотивы как любовь, готовность к самостоятельности, ответственность за создаваемую семью, готовность к рождению и воспитанию детей.

Исследование неосознаваемых мотивов создания ассиметричных по возрасту браков, а также ролевых ожиданий супругов сводится, в основном, к литературному обзору, оставляя практически без внимания экспериментальные исследования.

Необходимо определить, чем руководствуются люди, создавая союз с партнером гораздо старше или младше себя? Каковы неосознаваемые мотивы и насколько они сильны, что заставляет закрывать глаза на столь значительную разницу в возрасте? К каким ожиданиями относительно брака приводят данные мотивы и согласуются ли они с ожиданиями партнера?

Мы провели исследование, целью которого было выявить сходство и различия ролевых ожиданий супругов и их неосознаваемых мотивов в ассиметричных по возрасту браках, в контексте удовлетворенности отношениями. В исследовании приняли участие 20 супружеских пар: 10 — находящихся в ассиметричном по возрасту браке (экспериментальная группа) и 10 — в симметричном (контрольная группа).

Гипотеза 1. Уровень рассогласованности ролевых ожиданий в браке будет различаться в зависимости от степени возрастной асимметрии супругов.

Гипотеза 2. Неосознаваемые мотивы создания семьи будут различаться в зависимости от степени возрастной асимметрии супругов.

Гипотеза 3. Уровень удовлетворенности отношениями будет различаться в зависимости от степени возрастной асимметрии супругов.

Для проверки первой гипотезы мы провели обследование с помощью методики «Определение согласованности семейных ценностей и ролевых установок в супружеской паре» (А.Н. Волкова). Согласованность ролевых ожиданий характеризуется разностью баллов показателей шкалы семейных ценностей мужа и шкалы семейных ценностей жены. Чем меньше разность, тем больше совместимость представлений супругов о наиболее значимых сферах жизнедеятельности семьи.

Таблица 1

Показатели рассогласованности ролевых ожиданий в контрольной и экспериментальной группах

Шкалы семейных ценностей	Показатель рассогласованности ролевых ожиданий	
	Ассиметричный брак	Симметричный брак
Интимно-сексуальная	16	9
Личностная идентификация с супругом	7	5
Хозяйственно-бытовая	6,5	6,5
Родительно-воспитательская	8	6
Социальная активность	14,5	9
Эмоционально-психотерапевтическая	7,5	5
Внешняя привлекательность	10,5	8
Общий показатель	70	48,5

Наибольшая разница рассогласований между показателями экспериментальной и контрольной группах наблюдается в интимно-сексуальной сфере, а также в сфере социальной активности. Далее наблюдается незначительная разница в показателях групп по шкалам личностной идентификации с супругом, родительно-воспитательной сферы, эмоционально-терапевтической, а также внешней привлекательности. Разница в показателях рассогласованности в хозяйственно-бытовой сфере отсутствует.

Сравнительный анализ данных уровня рассогласованности ролевых ожиданий каждой пары по суммарному показателю с помощью метода U-критерия Манна-Уитни показал, что между суммарными показателями уровня рассогласованности семейных ценностей в экспериментальную и контрольную группу статистически достоверных различий нет ($p=0,056$). Однако, полученное значение близко к статистически значимому уровню, что говорит о наличии тенденции к значимым различиям. Можем предположить, что при проведении исследования на большем количестве испытуемых, могут получиться иные результаты. Гипотеза 1 не подтверждена.

Для проверки второй гипотезы мы провели исследование скрытых мотивов с помощью методики цветowych метафор И.Л. Соломина.

Данные обработали методом факторного анализа в двух группах. Результаты представлены в таблице 2.

Результаты обработки данных методики цветowych метафор И.Л. Соломина путем факторного анализа в группе ассиметричных по возрасту браках

Фактор	Дескрипторы	Нагрузка
1 (21,04%) – «Свобода-опасения»	Интересное занятие	0,74178
	Освобождение от ограничений	0,73986
	Неприятности	-0,72935
	Восхищение собой	-0,74197
	Власть	-0,75838
	Неудача	-0,78980
	Страх	-0,82498
	Быть в центре внимания	-0,84616
2 (16,75%) – «Уход от проблем»	Избегание неудач	0,77217
	Печаль	0,75748
	Близость	0,71458
	Моя работа	-0,82825
3 (13,18%) – «Знания»	Знания	0,712712

Для группы разновозрастных пар характерна тенденция к освобождению от ограничений: супруги могут чувствовать себя свободными. Наблюдается определенное противоречие: брак сам по себе накладывает определенные ограничения и обязательства на поведение человека, что, по-видимому, не является значимым для исследуемых пар. Вместе с тем, наибольшую нагрузку несет переменная «интересное занятие», что в сочетании с переменной «освобождение от ограничений» предполагает возможность заниматься интересным делом, без запретов и ограничений со стороны супруга. На противоположном полюсе наблюдается тенденция к отрицанию возможности быть в центре внимания. Возможно, это связано с тем, что тема ассиметричных браков вызывает определенный резонанс в обществе. Нежелание быть в центре внимания может вызывать помимо неприятных ощущений и опасение оказаться в глазах общества неудачной парой.

Полученные результаты по второму фактору, могут свидетельствовать о том, что разновозрастной брак, в представлении испытуемых, может способствовать избеганию неудач. Создав подобный союз, партнеры могут «прятаться» от каких-либо неудач, которые, как вариант, могут быть связаны с работой (в отрицательном полюсе).

Третий фактор несет значение в себе всего лишь для одной переменной. Мы предполагаем, что при увеличении числа испытуемых факторы будут включать в себя большее количество переменных. Испытуемые данной группы демонстрируют важность и ценность знаний в своей жизни.

Далее, рассмотрим результаты исследования скрытых мотивов создания отношений в группе пар, находящихся в симметричном по возрасту браке. Для данной группы пар мы выделили 2 фактора (таблица 3).

Таблица 3

Результаты обработки данных методики цветowych метафор И.Л. Соломина путем факторного анализа в группе симметричных по возрасту браках

Фактор	Дескрипторы	Нагрузка
1 (18,68%) – «Семья и контроль»	Уважение и поддержка	0,87331
	Контроль над жизнью других	0,84797
	Конфликты	0,81159
	Моя мать	0,77137
	Конкуренция	0,76784
	Моя работа	0,76350
	Семья	0,71648
2 (17,11%) – «Любовь- профессиональная деятельность»	Любовь	0,82222
	Избегание неудач	0,78709
	Образование	-0,72260
	Мои коллеги	-0,81095

В первом факторе можем наблюдать значимость уважения и поддержки в супружеских отношениях. Одновременно проявляется склонность к контролю, что может свидетельствовать о недоверии и ревности в незрелых отношениях. Возможно, подобное поведение принято в семье испытуемых, транслируется матерью, и считается нормой в супружеских отношениях.

Интерпретируя второй фактор, обращаем внимание на склонность испытуемых к избеганию неудач в сочетании с потребностью контролировать супруга, отрицание значимости профессиональной сферы и образования и преобладании ценности любви. По всей видимости, в ассиметричных по возрасту парах наличие хотя бы одного зрелого партнера как-то гармонизирует отношения, в которых противоречия сводятся к нулю. Симметричные по возрасту пары полны противоречий. Вторая гипотеза исследования подтверждается.

Для проверки 3 гипотезы о наличии различий в удовлетворенности отношениями в зависимости от степени возрастной асимметрии супругов, нами были собраны анкетные данные о субъективной удовлетворенности отношениями каждого испытуемого в группе ассиметричных и в группе симметричных по возрасту пар. Удовлетворенность оценивалась по 7-ми бальной шкале.

Уровень удовлетворенности отношениями у пар, находящихся в симметричном браке выше. Сравнительный анализа с использованием метода U-критерия Манна-Уитни в двух группах показал статически достоверные различия данных: уровень значимости $p < 0,05$ и равен 0,023. Опираясь на

полученные данные мы можем сделать вывод о том, что испытуемые, находящиеся в асимметричном по возрасту браке, удовлетворены своими отношениями меньше, чем испытуемые из симметричных пар. Третья гипотеза исследования подтверждается. Супруги из разновозрастных браков, предположительно, могут демонстрировать полученные результаты в связи с различными интересами, ценностями, взглядами на жизнь. Объяснено это может быть тем, что такой возрастной разрыв свидетельствует о том, что супруги являются представителями разных поколений.

В связи со значительными трансформациями института семьи и брака, которые приводят к изменению представлений о содержании семейных ролей мужчины и женщины, размыванию системы поведенческих норм в брачно-семейной сфере, что проявляется в тенденции к увеличению числа заключаемых асимметричных по возрасту браков, проблема неосознаваемых мотивов создания такого союза и ролевых ожиданий следующих за ними, является актуальной.

Выводы. Итак, нами было выявлено, что супруги из асимметричных браков демонстрируют тенденцию к рассогласованности ролевых ожиданий, накладываемых на семейные отношения. Скрытыми мотивами создания разновозрастных браков выступает потребность в избегании неудач, к освобождению от ограничений. Испытуемые демонстрируют неприятные эмоции и опасения при возможности быть в центре внимания, что может быть связано с наличием некоторого резонанса в обществе, по отношению к асимметричным по возрасту бракам. Это приводит к неудовлетворенности отношениями в целом. Значимость уважения и поддержки в супружеских отношениях симметричных по возрасту пар в сочетании со склонностью к контролю за поведением супруга, может свидетельствовать о недоверии и ревности в незрелых отношениях.

Для проведения дальнейшего исследования мы планируем увеличить выборку, а также рассматривать более подробно скрытые мотивы создания семьи. Ожидания и опасения мужчин и женщин в симметричных и асимметричных по возрасту браках.

Литература:

1. Быкова Н.О. Социальная идентификация асимметричного по возрасту брака в современном российском обществе: автореферат дис. ...канд. социол. наук. Саратов, 2013. — 20 с.
2. Быкова Н.О. Особенности социального отношения к моделям асимметричного по возрасту брака в современном российском обществе // Современные проблемы науки и образования, 2013. №5. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/111-10412>. Дата обращения 28.04.2019.
3. Добренков В.И., Кравченко А.И. Фундаментальная социология: научное издание. В 15-ти т. Т.Х. Гендер, семья, родство. – М.: Инфра–М, 2006. — 1092 с.
4. Елютина М.Э., Быкова Н.О. Модели асимметричного по возрасту брака // Вестник Саратовского государственного технического университета. 2011. № 1. — С. 270-275.
5. Елютина М.Э., Быкова Н.О. Асимметричный по возрасту брак в оценках супругов // Социологические исследования, 2012. № 1. — С. 83-93.
6. Залевский Г.В., Кузьмина Ю.В. Разновозрастные браки: психологические проблемы // Сибирский психологический журнал, 2012. № 43. — С. 107-115.
7. Карбанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. — М.: Гардарики, 2005. — 320 с.
8. Климова С.В. Анализ отношений юных женщин с мужчинами среднего возраста // Социологические исследования. 2002. № 11. С. 142-145.
9. Кон И.С. Сексология. М.: Издат. Центр «Академия», 2004. — 384 с.
10. Минакова М. Комментарий к статье о неравных браках // Атмосфера. 2010. [Электронный ресурс]. Режим доступа: maria-psy.ru/?q=node/219 (дата обращения 17.05.2019 г.).
11. Тащёва А.И., Паненко О.Б. Особенности ролевого поведения супружеских пар 13. с различным стажем брака // Психологический вестник РГУ. – Вып. 5. – Ч. 1-2. – Ростов-на-Дону: изд-во РГУ, 2000. – С. 140-146.
12. Райгородский Д.Я. Психология зрелости: Хрестоматия.: Издат. Бахрах-М, 2003. — 768 с.
13. Blavatsky P. Why do young women marry old men? / Blavatsky P. - 2018
14. Drefahl S. How does the age gap between partners affect their survival? / Drefahl, S. – 2010
15. Kim J.H., Park E.C., Lee S.G. The impact of age differences in couples on depressive symptoms: evidence from the Korean longitudinal study of aging (2006-2012) / Kim J.H., Park E.C., Lee S.G. - 2015
16. Klein T. Age-differences between marital partners. A new analytic model / Klein T. - 1996
17. Lee W.S., McKinnish T. The marital satisfaction of differently aged couples / Lee, W.S., McKinnish, T. - 2018
18. Mansour H, McKinnish T. Who marries differently aged spouses? ability, education, occupation, earnings, and appearance / Mansour H, McKinnish T. – 2014

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Шевырева Елена Геннадиевна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ МОЛОДЫМИ ЛЮДЬМИ ГЕНДЕРНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И СЕКСУАЛЬНОСТИ СВЕРСТНИКОВ С ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования восприятия студентами гендерных характеристик и сексуальности молодых людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА), показана корреляционная связь между отдельными личностными характеристиками нормотипичных студентов на целостный образ восприятия гендерных и сексуально привлекательных характеристик сверстников с нарушением ОДА.

Ключевые слова: социальное восприятие личности, нарушения опорно-двигательного аппарата, сексуальная привлекательность, гендерные характеристики, физические недостатки.

Annotation. The article presents the results of a study of students' perceptions of the gender characteristics and sexuality of young people with disorders of the musculoskeletal system (OAI), shows a correlation between individual personality characteristics of normotypic students on a holistic way of perceiving gender and sexually attractive characteristics of peers with a violation of the musculoskeletal system.

Keywords: social perception, personality, disorders musculoskeletal, sexual attraction, gender characteristics, physical drawbacks.

Введение. Вопрос отношения к человеку с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) со стороны обычных членов общества в рамках социального и личностного взаимодействия является востребованным в современной психологической науке и практике. Число лиц с ограниченными возможностями с каждым годом возрастает, а представление и восприятие людей с физическими недостатками, в частности студенческой молодежи, как его части, неоднозначно. В специальной и гендерной психологии проблемой представлений о людях с ОВЗ, преодоления неадекватных социальных представлений занимались Кадыров Р.В., Корнейчук П.А. [1], Коница М.А. [2], Лабунская В. А., Дроздова И. И. [4, 5], Осипова О. А., Ащеулов Ю. Б., Остапенко Р. И. [6] и другие.

Однако, можно констатировать недостаточность сведений о личностных особенностях в восприятии партнерами по социальному взаимодействию гендерного образа и сексуальности людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА) относительно социального восприятия личности в целом.

Потенциально, молодые люди с нарушениями ОДА ограничены в общении и сексуальных контактах со своими сверстниками. Тем не менее, не до конца раскрытым остается вопрос о восприятии данной категории людей нормативно развивающимися сверстниками по гендерным характеристикам и сексуальной привлекательности внешнего облика. Всё это и обусловило наш интерес к данной проблеме.

Цель исследования: выявить особенности восприятия молодых людей гендерных характеристик и сексуальности сверстников с нарушениями ОДА; определить профиль личности респондентов.

Предметом исследования являются особенности восприятия молодыми людьми привлекательности внешнего образа и сексуальности сверстников с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА).

В качестве эмпирического объекта исследования выступили студенты ЮФУ, обучающиеся по различным направлениям.

Гипотезы исследования: 1. Оценка молодыми людьми сексуальной привлекательности сверстников с нарушениями ОДА может быть связана с восприятием приписываемых им гендерных характеристик личности. 2. Оценка молодыми людьми сексуальной привлекательности сверстников с нарушениями ОПД может быть опосредована уровнем самоуважения и степенью выраженности социальной желательности.

Психодиагностический инструментарий включал в себя: авторский опросник по изучению сексуально привлекательных характеристик личности (испытуемым предлагается оценить по 9-ти бальной шкале 46 характеристик личности с точки зрения того, насколько покажется сексуально привлекательным человек мужского пола, имеющий физические недостатки, а затем - женского пола); опросник ориентации личности на гендерные роли С. Бем (адаптированная версия); шкала самоуважения М. Розенберга; опросник Кроуна-Марлоу шкала социальной желательности. В качестве статистической обработки мы использовали критерий Манна-Уитни, корреляционный анализ Спирмена (IBM SPSS Statistics 22.0).

Выборку исследования составили 30 студентов Академии психологии и педагогики, различных направлений (от 21 до 23 лет, средний возраст выборки – 21,9 лет).

Изложение основного материала статьи. Экспериментальная работа велась в несколько этапов:

На первом этапе исследования мы предложили оценить внешний облик молодых людей с нарушениями опорно-двигательного аппарата по степени сексуальной привлекательности, с помощью предъявляемых фотографий, где пять из них – женского пола, и пять – мужского пола. Данный этап помог нам проанализировать выборы респондентов и выявить определенные характеристики личности по 10 фотографиям и разделить их на две группы - «привлекательные – 40%, непривлекательные – 60%. Также нам удалось выделить некоторые черты внешнего образа людей, способствующие положительному выбору респондентов.

Следующий этап позволил нам изучить сексуально привлекательные характеристики личности молодых людей с физическими недостатками. Респондентам, по ранее предъявляемым фотографиям (пять из которых – женского пола, и пять – мужского), было необходимо произвести оценку данной категории людей с помощью авторского опросника по изучению сексуально привлекательных характеристик личности и опросника ориентации личности на гендерные роли С. Бем (адаптированная версия). Выборы испытуемых помогли нам проранжировать их по степени сексуальной привлекательности от наиболее к наименее предпочтительному.

Это позволило нам выделить ключевые сексуально привлекательные характеристики людей с физическими недостатками, разделив их на две группы: сексуально привлекательные и сексуально

непривлекательные, а также составить портрет сексуально привлекательного/непривлекательного образа отдельно мужчины с нарушениями ОДА, а затем – женщины (см. табл. 1).

Таблица 1

Результаты оценки сексуально привлекательных характеристик личности с помощью авторского опросника

Мужской пол				Женский пол			
Сексуально привлекательные хар-ки	∑ баллов	Сексуально непривлекательные хар-ки	∑ баллов	Сексуально привлекательные хар-ки	∑ баллов	Сексуально непривлекательные хар-ки	∑ баллов
Преданный	1018	Бисексуальный	209	Влюбчивый	1035	Брутальный	209
Милый	994	Пропитанный сексом	260	Обаятельный	1017	Бисексуальный	234
Влюбчивый	972	Извращенный	262	Нежный	1017	Мужиковатый	252
Джентельменский	968	Открыто изменяющий	277	Преданный	988	Джентельменский	267
Распущенный	966	Тайно изменяющий	281	Сдержанный	978	Открыто изменяющий	304
Сдержанный	964	Тайно изменяющий	281	Милый	904	Непристойный	327
Нежный	939	Стыдливый	298	Чувственный	893	Стыдливый	345
Чувственный	911	Непристойный	312	Гетеросексуальный	699	Тайно изменяющий	348

Респонденты, при оценке фотографий, опирались на половую принадлежность той или иной иллюстрации. В частности, этому свидетельствуют характеристики, относящиеся к сексуально непривлекательным женского пола, которые свойственны характеристикам мужского пола, и наоборот. Видна схожесть выборов характеристик сексуальной привлекательности обоих полов.

В таблице 2 и 3 представлены обобщенные данные по выборке.

Таблица 2

Результаты обработки семантического дифференциала образа мужчины с нарушением опорно-двигательного аппарата

Шкала	Среднее значение	Стандартное отклонение	Шкала	Среднее значение	Стандартное отклонение
Преданный	7,4	12	Однолюб	5,02	1,5
Милый	6,6	11,5	Нескромный	5,01	1,6
Влюбчивый	5,8	1,9	Рисковый, без тормозов	5	1,4
Джентельменский	5,5	1,8	Мужиковатый	5	1,5
Распущенный	5,51	1,7	Похотливый	4,9	1,61
Сдержанный	5,4	1,63	Доступный	4,9	1,4
Нежный	5,41	1,6	Пикантный	4,8	1,51
Чувственный	5,3	1,65	Гламурный	4,8	1,29
Соблазнительный	5,3	1,9	Бесстыжий	4,8	1,69
Верный	5,3	1,4	Ревнивый	4,7	1,76
Кокетливый	5,2	1,76	Развратный	4,7	1,2
Обаятельный	5,2	2,1	Провоцирующий	4,7	1,3
Целомудренный	5,2	1,9	С причудами	4,6	1,4
Гетеросексуальный	5,1	1,5	Сексуально неразборчивый	4,5	1,27
Неженатый	5,1	1,63	Гомосексуальный	4,5	1,7
Сочувствующий	5,1	1,67	Непристойный	4,1	1,5
Романтический	5,09	1,5	Стыдливый	4,02	1,51
Соблазняющий	5,03	1,58	Брутальный	4	2,01
Недоступный	5,03	1,4	Тайно изменяющий	3,9	1,07
Страстный	5,03	1,65	Открыто изменяющий	3,9	1,07
Изящный	5,03	1,4	Извращенный	3,8	1,5
Обаятельный	5,03	1,6	Пропитанный сексом	3,2	2,1
Любящий	5,03	1,6	Бисексуальный	3,1	1,5

Из представленной таблицы видно, что наибольшие значения в оценке привлекательности внешнего облика мужчины с нарушением опорно-двигательного аппарата получили такие характеристики как: «преданный» (7,4±1,2), «милый» (6,6±1,5), «влюбчивый» (5,4±1,9), «джентельменский» (5,5±1,8), «распущенный» (5,51±1,7), «сдержанный» (5,4±1,63), «нежный» (5,41±1,6), «чувственный» (5,3±1,65). Анализ стандартных отклонений показывает сходство в оценки физического облика мужчин (1,2-2,3) за исключением характеристики «рисковый, без тормозов», где мы видим широкий спектр оценок у респондентов.

Среди характеристик физического образа мужчины наименее привлекательных были выделены следующие: «бисексуальный» (3,1±1,5), «пропитанный сексом» (3,2±2,1), «извращенный» (3,8±1,5), «открыто изменяющий» (3,9±1,07), «тайно изменяющий» (3,9±1,07), «брутальный» (4±2,01); «стыдливый» (4,02±1,51), «непристойный» (4,1±1,51).

Таблица 3

Результаты обработки семантического дифференциала образа женщины с нарушением опорно-двигательного аппарата

Шкала	Среднее значение	Стандартное отклонение	Шкала	Среднее значение	Стандарт отклонение
Влюбчивый	7,4	1,4	Бесстыжий	4,9	1,7
Обаятельный	6,61	1,8	Пикантный	4,9	1,2
Нежный	6,4	8,1	Распущенный	4,9	1,7
Преданный	6,01	2,3	Доступный	4,8	1,7
Сдержанный	5,9	2,1	Провоцирующий	4,8	1,7
Милый	5,8	1,6	Нескромный	4,8	1,9
Чувственный	5,61	1,4	Похотливый	4,7	1,8
Гетеросексуальный	5,5	1,67	Пропитанный сексом	4,7	1,8
Верный	5,51	1,5	Сексуально неразборчивый	4,6	1,6
Сочувствующий	5,51	1,7	Извращенный	4,5	1,8
Целомудренный	5,4	1,63	Рисковый	4,4	1,3
Кокетливый	5,4	1,7	Ревнивый	4,4	1,5
Соблазнительный	5,41	1,6	Развратный	4,3	1,4
Изящный	5,41	1,6	С причудами	4,1	1,3
Любящий	5,3	1,9	Гомосексуальный	4,1	1,5
Недоступный	5,3	1,4	Тайно изменяющий	4,1	1,5
Обаятельный	5,2	2,1	Стыдливый	4	2
Однолюб	5,2	2,1	Непристойный	3,9	1,4
Страстный	5,2	1,48	Открыто изменяющий	3,9	1,6
Романтический	5,2	1,9	Джентельменский	3,9	1,6
Соблазняющий	5,1	1,4	Мужиковатый	3,9	1,2
Гламурный	5,09	1,5	Бисексуальный	3,9	1,4
Неженатый	5,03	7,4	Брутальный	3,4	1,9

Наименее привлекательных среди характеристик физического образа женщины были: «брутальный» (3,4±1,6), «бисексуальный» (3,9±1,4), «мужиковатый» (3,9±1,2), «джентельменский» (3,9±1,6), «открыто изменяющий» (3,9±1,6), «непристойный» (3,9±1,4), «стыдливый» (4±2), «тайно изменяющий» (4,1±1,5).

Сравнительный анализ выраженности характеристик физической привлекательности /непривлекательности проводился с помощью критерия Манна-Уитни показал, что в список качеств мужчин с нарушениями опорно-двигательного аппарата достоверно значимо выраженных в выборке респондентов группы «Привлекательный образ» попали следующие: «преданный» (U=0,000 при p≥0,005); «бисексуальный» (U=0,027 при p≥0,005); «сдержанный» (U=0,014 при p≥0,005). Такие характеристики личности как: «пропитанный сексом» (U=0,054 при p≥0,005); «открыто изменяющий» (U=0,045 при p≥0,005); «милый» (U=0,037 при p≥0,005); «извращенный» (U=0,052 при p≥0,005) и «джентельменский» (U=0,059 при p≥0,005) имеют тенденцию к значимости различий.

Значимые различия в группах респондентов «Привлекательный образ» и «Непривлекательный образ» по оценке сексуальной привлекательности женщин с нарушением опорно-двигательного аппарата, а именно, в группу тенденций к значимости различий попала такие характеристики личности, как «влюбчивый» (U=0,057 при p≥0,005); «ревнивый» (U=0,080 при p≥0,005); «непристойный» (U=0,063 при p≥0,005).

Результаты опросника ориентации личности на гендерные роли С. Бем молодых людей мужского и женского пола с нарушением ОДА позволили разделить выборку на 3 группы: с маскулинным, фемининным и нейтральным типом гендерной идентичности.

Применительно к оценке сексуально привлекательного собирательного образа мужчин с нарушением ОДА в наибольшей степени были выделены маскулинные черты личности, а именно: сильный физический (194), аналитически мыслящий (122), мужественный (178), самодостаточный (118), напористый (179), доминирующий (101). К сексуально непривлекательным характеристикам в наибольшей степени респонденты отнесли нейтральные черты личности: ревнивый (88,4), счастливый (106), равнодушный (61,2), неестественный (88,2), любящий (67,8).

Применительно к оценке сексуально привлекательного собирательного образа женщин с нарушением опорно-двигательного аппарата в наибольшей степени были выделены фемининные черты личности, а именно: женственный (163), искренний (154), доверчивый (113), готовый облегчить страдания других (120), сочувствующий (194), мягкий (175), сострадательный (182). К сексуально непривлекательным характеристикам в наибольшей степени респонденты отнесли маскулинные черты личности: мужественный (76,6), независимый (59,6), готовый идти на риск (58), самодостаточный (105), доминирующий (66,6).

Анализ взаимосвязи личностных особенностей испытуемых с сексуально привлекательными характеристиками сверстников с нарушением опорно-двигательного аппарата с помощью методик М. Розенберга и Кроуна-Марлоу показали, что шкалы «самоуважение» и «самоунижение» набрали наибольшие равные между собой значения, чем шкала «аутосимпатии» (см. табл. 4). Это указывает нам на тенденцию к дифференциации выборки по уровню отношения к себе.

Таблица 4

Личностный опросник «Шкала самоуважения» М. Розенберга

Шкала	Сред. значение	Станд. отклонение	U-Манн-Уитни
Самоунижение	3,07	1,45	,014
Аутосимпатия	1,2	1	,021
Самоуважение	3,17	1,39	,036
Социал. желательность	14	3,7	,024

*- значимые различия ($p \leq 0,01$)

** - значимые ($p \leq 0,05$)

Данные значимые различия по шкалам «самоуважение» и «самоунижение» свидетельствует высокому уровню эмоционального отношения к себе. Говоря о социальной желательности ($U=0,024$ при $p \leq 0,05$), из таблицы 4, мы видим, что данный показатель характеризует положительную мотивационную структуру нашей выборки, что позволяет констатировать наличие косвенной меры потребности студентов в одобрении со стороны других людей. Отдельные испытуемые, демонстрируют установочное поведение и склонность к соответствующим искажениям, предпочтительных в определенных средовых и межличностных влияниях.

Результаты корреляционного анализа выше описанных личностных характеристик и группы «Сексуально привлекательные характеристики» собирательного образа молодых людей обоих полов с нарушениями ОДА показывают, что группа «Сексуально привлекательные характеристики» коррелирует со шкалами «самоуважение» ($r=,416^*$), «самоунижение» ($r=-,408^*$), «социальная желательность» ($r=,547^*$).

Результаты корреляционного анализа, выше описанных личностных характеристик, и группы «Сексуально непривлекательные характеристики» собирательного образа молодых людей обоих полов с нарушениями ОДА коррелирует со шкалами «самоуважение» ($r=,403^*$), «самоунижение» ($r=-,388^*$), «социальная желательность» ($r=,501^{**}$).

Выводы. Анализ личностных особенностей восприятия молодыми людьми гендерных характеристик и сексуальности сверстников с нарушениями ОДА позволяет сделать следующие эмпирические выводы:

1. При оценке внешнего облика мужчины с нарушением ОДА выделяются на такие предпочтительные характеристики привлекательности как: улыбка, правильные черты лица, внешняя привлекательность. При оценке женского облика наиболее предпочтительны такие же характеристики личности: улыбка, правильные черты лица, внешняя привлекательность. Вместе с тем, говоря о привлекательности людей с нарушениями ОДА, в некоторых случаях люди ссылаются на проявления внутренней красоты, характеризующейся открытостью, добротой, силой воли и др. Оценивая сверстников с физическими недостатками молодые люди опираются преимущественно на факторы внешнего оценивания образа человека. В ходе исследования определились два портрета сексуальной привлекательности и непривлекательности молодых людей женского и мужского пола с нарушением ОДА. При оценке респондентами мужчин с нарушениями ОДА больше преобладают маскулинные гендерные характеристики, а при оценке женщин с нарушениями опорно-двигательного аппарата преобладают фемининные гендерные характеристики. Это указывает на нормативность дифференциации гендерных характеристик как фемининности /маскулинности данного типа людей с выраженными нарушениями физического облика.

2. У молодых людей был выявлен высокий уровень эмоционального отношения к себе. Определена положительная мотивационная структура, которая позволяет констатировать наличие косвенной меры потребности студентов в одобрении со стороны других людей. Результаты корреляционного анализа показали, что личностные характеристики студентов (самоуважение, самоунижение и социальная желательность), влияют на цельный образ восприятия гендерных и сексуально привлекательных характеристик сверстников с нарушением ОДА.

Литература:

1. Кадыров Р.В., Корнейчук П.А. Телесная идентичность в контексте установок к сексу у современных молодых мужчин и женщин с различной родительской семейной системой // Интернет-журнал «Мир науки», 2018 №6, <https://mir-nauki.com/PDF/135PSMN618.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ
2. Кантор В.З. Инклюзивное высшее образование: специальные средовые условия обучения студентов-инвалидов в вузе [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 44-56. doi: 10.17759/psyedu.2019110304
3. Кониная М.А. Установки по отношению к сексуальному поведению в молодежной среде [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 4. С. 15-22 doi: 10.17759/psyedu.2018100402
4. Лабунская В.А., Дроздова И.И. Теоретико-эмпирический анализ влияния социально-психологических факторов на оценки, самооценки молодыми людьми внешнего облика // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14, № 2. – С. 202-226.

5. Лабунская В.А. Динамика представлений студентов о функциональной значимости привлекательного внешнего облика // Социодинамика. - 2018. - №11. – С. 11-19. doi:10.25136/2409-7144.2018.11.27887
6. Осипова О.А., Ащеулов Ю.Б., Остапенко Р.И. Особенности толерантного отношения к гражданам, имеющим инвалидность // Перспективы науки и образования. 2018. № 6 (36). С. 131-139. doi: 10.32744/pse.2018.6.14

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Бакиева Ольга Афанасьевна Булатова Дания Рашидовна	ДЕМОНСТРАЦИОННОЕ НАГЛЯДНОЕ ПОСОБИЕ КАК СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ ОРНАМЕНТАЛЬНОГО ИСКУССТВА (НА ПРИМЕРЕ ОРНАМЕНТА СИБИРСКИХ ТАТАР)	4
Баранова Екатерина Михайловна	ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ В СЕТЕВЫХ СООБЩЕСТВАХ	8
Барина Наталья Геннадьевна Вебер Дмитрий Александрович	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	12
Батаева Яха Данилсултановна Лещенко Елена Юрьевна Мозговая Мария Александровна	МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ ПРИ РЕШЕНИИ КОНТЕКСТНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ	15
Бжиская Юлия Вячеславовна Котляренко Юлия Юрьевна	ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ КАК СРЕДСТВО ДЛЯ ОБЩЕНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ СООБЩЕСТВЕ	18
Бойко Мария Валерьевна	ОПОРА НА ПОЛОЖЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА И КОММУНИКАТИВНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «МЕНЕДЖМЕНТ»	21
Бойко Мария Валерьевна Косарева Анастасия Евгеньевна	КОНЦЕПЦИЯ «ВОР» КАК ОСНОВА ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО	24
Борисова Анна Григорьевна Захарова Сардаана Михайловна Баишева Мария Ивановна	РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ НАЦИОНАЛЬНЫХ УЗОРОВ	28
Бутко Галина Анатольевна Олту Снежана Павловна	СОЗДАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В СЛУЖБЕ РАННЕЙ ПОМОЩИ	30
Буторина Анастасия Николаевна Загороднюк Анастасия Николаевна Малыхина Елена Владимировна	НАУЧНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА	35
Быстрова Наталья Васильевна Казначеева Светлана Николаевна Григорян Карапетян Мартинович	РАЗВИТИЕ SOFT SKILLS В УСЛОВИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ	37
Быстрова Наталья Васильевна Казначеева Светлана Николаевна Юдакова Ольга Владимировна	САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА К ОБУЧЕНИЮ У СТУДЕНТОВ ВУЗА	40
Ваганова Ольга Игоревна Лапшова Анна Владимировна Макеева Анастасия Владимировна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	43
Виноградов Владислав Львович Тальшева Ирина Анатольевна Пегова Хэнэ Раилевна	ИНТЕРАКТИВНЫЙ МОНИТОРИНГ АДЕКВАТНОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ УЧИТЕЛЕМ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ	46

Гладченко Виктория Евгеньевна Кабышева Марина Евгеньевна	ВЛИЯНИЕ ИДЕЙ Р. ШТАЙНЕРА НА РАЗВИТИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ В РОССИИ В КОНЦЕ 20 ВЕКА	50
Гуз Ольга Михайловна Елесина Ирина Геннадьевна	ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НАРОДНЫХ ДРУЖИННИКОВ КАК ФАКТОР АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ	52
Гулевич Татьяна Михайловна	ПЕДАГОГИКА ПРИКЛЮЧЕНИЙ: ВЗГЛЯД СКВОЗЬ ПРИЗМУ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ	55
Гуляев Владимир Николаевич Шутько Дмитрий Васильевич Разуваев Дмитрий Сергеевич	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО СРЕДСТВАМИ МЕТОДА УПРАЖНЕНИЯ	59
Думов Сергей Борисович Нагайцева Ирина Федоровна Думов Александр Сергеевич	НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ	61
Жарких Елена Владимировна	ШКОЛЬНАЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ КАК СРЕДСТВО НЕПРЕРЫВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	64
Жигалова Елена Сергеевна	ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ И МУЛЬТИСОЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (ОПЫТ НОРВЕГИИ И США)	67
Жолобов Олег Владимирович Рябцев Алексей Владимирович Земш Марина Борисовна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	71
Жулькова Юлия Николаевна Синева Надежда Леонидовна Исламова Гузаль Илгизовна	МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СФЕРЕ ТУРИЗМА И ЭКСКУРСИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» С ОБУЧАЮЩИМИСЯ В МАГИСТРАТУРЕ	75
Золоткова Евгения Вячеславовна Лаврентьева Марина Анатольевна Гришина Ольга Сергеевна	ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	78
Зыков Игорь Евгеньевич Ющенко Юлия Алексеевна Шурыгина Антонина Ивановна	ВИРТУАЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ КАК ВИД ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	81
Иваненко Марина Анатольевна Уфимцева Ольга Витальевна	К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ В ВУЗЕ	85
Измайлова Рания Геннадьевна Тимохина Татьяна Васильевна Ефимова Евгения Петровна	ВЗАИМОСВЯЗЬ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	88
Ильина Юлия Анатольевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ИНТЕРПРЕТАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КЛАССА ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ	92
Калинина Ирина Геннадьевна Шарик Светлана Михайловна	К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ВРЕМЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	95
Карпушкина Любовь Владимировна Спиренкова Наталья Григорьевна Щередица Наталья Ивановна	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	98

Кахнович Светлана Вячеславовна	РАЗРАБОТКА ДЕМОНСТРАЦИОННОГО ЭКЗАМЕНА ДЛЯ БАКАЛАВРОВ В ПАРАДИГМЕ КОМПЕТЕНЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	101
Кашицына Юлия Николаевна Алексеева Елена Евгеньевна	МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ШКОЛЕ	105
Кириллова Инна Константиновна Тарабарина Юлия Алексеевна	ЭССЕ-РАССУЖДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	109
Кисова Вероника Вячеславовна Семенова Елизавета Алексеевна	ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	112
Кочеткова Татьяна Николаевна Романцова Наталья Фёдоровна	ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ОСВОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ВУЗЕ СРЕДСТВАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ	115
Крайнова Екатерина Анатольевна Тихонов Юрий Алексеевич Снадченко Светлана Валерьевна	АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ИНФОРМАЦИОННОГО ЦИКЛА В ВУЗЕ	119
Крапивина Виктория Викторовна	ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К ПРОФЕССИИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ	122
Круподерова Елена Петровна Барсук Наталья Сергеевна Тихонов Александр Павлович	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ВЕБ-КВЕСТ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ	125
Круподерова Климентина Руслановна Гордеева Елена Андреевна Пичужкина Дарья Юрьевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	128
Крылова Алла Сергеевна Лаптева Елена Юрьевна Айтуганова Жанна Илевна	ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ У МАГИСТРОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	131
Кузнеченкова Галина Борисовна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ	134
Лобовская Татьяна Васильевна	ТАКСИСНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В КУРСЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ	137
Лопухова Ксения Михайловна	СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	140
Лупандина Елена Александровна Моисеева Алена Николаевна	ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	142
Лях Валентина Ивановна Сигида Дарья Андреевна	ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА: СОДЕРЖАНИЕ И ПОДХОДЫ ИЗУЧЕНИЯ	147
Магомедов Абдурахман Маллаевич Магомедов Гусейн Ахмедович Мухидинов Магомед Госенгаджиевич	ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ	150

Малиева Залина Колумбовна Арсоев Арсен Ацамазович	К ВОПРОСУ О ПРИНЦИПАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ	153
Марутина-Катрецкая Елена Михайловна Мендыгалиева Алтнай Кенесовна	РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	156
Маслова Татьяна Александровна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	159
Маслова Татьяна Александровна	РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ СТАНОВЛЕНИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ	162
Мишина Ольга Степановна Савельев Сергей Сергеевич	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА «НАУЧНОГО НАБЛЮДЕНИЯ» В ХОДЕ ИЗУЧЕНИЯ БИОЛОГИИ, НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПОБЕГА	165
Молчанова Елена Владимировна Липеева Ирина Юрьевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН ВОСПРИЯТИЯ ОБРАЗА ГОРОДА В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИЧЕСКОГО ЭКСКУРСА И ПЕДАГОГИКИ ГОРОДСКОГО ПАТРИОТИЗМА	168
Муксунова Сардаана Тимофеевна Николаева Алевтина Васильевна	МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	171
Набиева Гюльянаг Махир кызы	РОЛЬ М.Э. РАСУЛЗАДЕ И ПРИВЕРЖЕНЦЕМ «МУЛЛЫ НАСРЕДДИНА» В РАСПРОСТРАНЕНИИ ИДЕЙ ГУМАНИЗМА В АЗЕРБАЙДЖАНЕ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА	174
Нагоева Марина Ауесовна	ДИСКУССИЯ КАК ФОРМА ИНТЕНСИФИКАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	178
Неустроева Екатерина Николаевна Винокурова Марина Сергеевна	РОЛЬ ТВОРЧЕСТВА МЕЛОДИСТОВ СРЕДНЕКОЛЫМСКОГО УЛУСА В ФОРМИРОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	180
Неустроева Екатерина Николаевна Кулебакина Дарья Владимировна	ВЛИЯНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПОВЫШЕНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	184
Овсяницкая Светлана Сергеевна	УГРОЗЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ЦИФРОВОЙ ВЕК	187
Овсянникова Оксана Александровна Никитина Алеся Александровна	РАЗРАБОТКА ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ УРОВНЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ-СИРОТ СРЕДСТВАМИ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА	190
Олиндер Марина Владимировна	ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКА В СИСТЕМЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ	193
Османов Мухаммед Мартинович	К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	196
Османов Мухаммед Мартинович	ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК МЕТОД ПРАВОВОГО ОБУЧЕНИЯ	198
Османов Мухаммед Мартинович	ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЮРИДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	201

Османова Алина Назимовна Грахова Светлана Ивановна	ТРЕНИНГИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА БЕГЛОГО ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ В МЛАДШИХ КЛАССАХ	203
Панченко Татьяна Владимировна	О ДИАГНОСТИКЕ ОРГАНИЗАЦИОННО- МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВНЕДРЕНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ПОРТФОЛИО В ВУЗЕ	207
Петрова Нина Сергеевна Петров Алексей Юрьевич Абдуллина Марина Александровна	РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ТЕОРИИ И МЕТОДИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	213
Петрунина Марина Александровна	ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА: РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ДРАМАТИЗАЦИИ	216
Пирогланов Шамсуддин Шахретович Сабадин Дмитрий Андреевич Бережной Николай Александрович	ВОСПИТАНИЕ ГОРОДСКОГО ПАТРИОТИЗМА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ КАК ПРЕДИКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ	219
Пожидаева Виктория Михайловна Фархшатов Ирина Абдуллаевна	РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	225
Попова Александра Фёдоровна Лобашова Арина Александровна Мосеева Людмила Ивановна	ФОРМИРОВАНИЕ АДАПТАЦИОННОЙ РАЦИОНАЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРА ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	228
Прохорова Мария Петровна Булганина Светлана Викторона Бурханов Сергей Владимирович	ИЗУЧЕНИЕ ЦИФРОВЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ	232
Прохорова Мария Петровна Лебедева Татьяна Евгеньевна Ксенофонтова Анастасия Игоревна	РИСКИ ЦИФРОВИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	236
Ратуева Ольга Николаевна Лазуткина Елена Владимировна Здолбицкая Марина Юрьевна	ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ТУРИСТСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)	240
Рожнов Андрей Александрович	РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ К ПРОЦЕССУ ОБРАЗОВАНИЯ	242
Романова Галина Александровна Штанько Ирина Вениаминовна	РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА ОРГАНИЗАЦИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ОВЗ	245
Романцова Наталья Федоровна Кочеткова Татьяна Николаевна	САМООБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ ФОРМАЛИЗМА В ЗНАНИЯХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ	248
Русакова Светлана Сергеевна Игошина Нелли Витальевна Игошин Валерий Юрьевич	ДИАГНОСТИКА СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ	251
Савина Анна Анатольевна Коларькова Оксана Геннадьевна	ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	254
Садриева Лилия Мирзаяновна Байбурова Минсария Мазитовна	ПРИМЕРЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПРЕДЕЛЬНОГО РАВНОВЕСИЯ ГОРНЫХ ПОРОД	257

Санина Елена Ивановна Зенкова Людмила Александровна Попова Татьяна Спартаковна	ВОСПИТАНИЕ МОТИВАЦИОННО- ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИЗУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ	261
Семёнышева Марина Александровна Крылова Татьяна Валентиновна Прохорова Мария Петровна	СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В СИСТЕМЕ УПРАВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ ПРЕДПРИЯТИЯ	264
Сизова Юлия Сергеевна Благовещенская Галина Олеговна	К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ РАБОТЫ С ИНОЯЗЫЧНЫМ ТЕКСТОМ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ МЛАДШИХ КУРСОВ	267
Синева Надежда Леонидовна Жулькова Юлия Николаевна Исламова Гузаль Илгизовна	К ВОПРОСУ О ПРИОРИТЕТНОСТИ МОБИЛЬНОГО ИЛИ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ БАКАЛАВРОВ	270
Скурихин Николай Андреевич	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ПУБЛИЧНОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ В ФОРМАТЕ TED TALK В КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ	274
Смирнова Жанна Венедиктовна Черней Ольга Тахировна Краснопевцев Владимир Андреевич	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ В ОБЕСПЕЧЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ	279
Степанова Юлия Васильевна Савдур Светлана Николаевна Махмутова Диана Ильдаровна	РОЛЬ СЕТИ ИНТЕРНЕТ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	282
Столбовская Маргарита Анатольевна	РОЛЬ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ АВИАЦИОННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	286
Струнников Сергей Александрович	ЖИВОПИСНАЯ КОМПОЗИЦИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВУЗА	290
Субботина Инна Витальевна	КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТА-МУЗЫКАНТА В ВУЗЕ	293
Тойшева Ольга Анатольевна Панцева Елена Юрьевна	ИНФОРМАТИЗАЦИЯ – НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	296
Толчин Данил Андреевич Смирнова Жанна Венедиктовна Черней Ольга Тахировна	ПРИМЕНЕНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	298
Филимонова Марина Юрьевна Миндиярова Нина Ильинична	ПОЛЬЗОВАТЕЛЬСКИЙ ИНТЕРФЕЙС CAD/CAM СИСТЕМ КАК КРИТЕРИЙ ОПТИМАЛЬНОГО ВЫБОРА ПРОГРАММНОГО ПРОДУКТА КОМПЬЮТЕРНОЙ ГРАФИКИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	302
Филина Наталья Александровна Максимова Елизавета Григорьевна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ ЭЛЕМЕНТОВ ФИНСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ В СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РОССИИ	304
Хакимзянова Алсу Саитзяновна Закирова Роза Рафаиловна Григорьева Леона Леонидовна	ОБ ОСОБЕННОСТЯХ И ПРЕДПОСЫЛКАХ УСПЕШНОСТИ ОРГАНИЗАТОРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	307
Хименец Максим Васильевич	ФОРМИРОВАНИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ДЕРЕВЯННО-ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	311

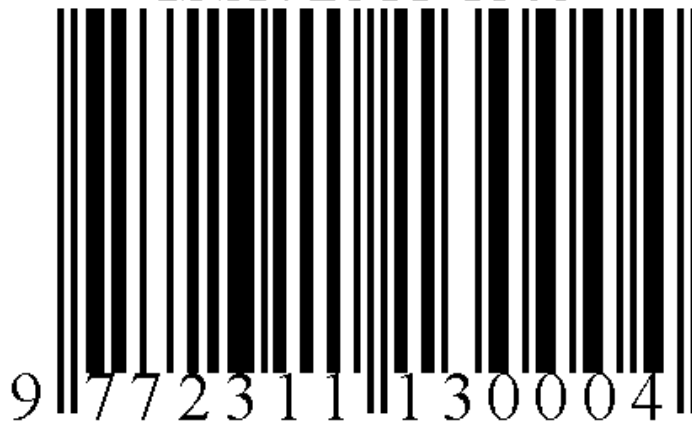
Хоронько Любовь Яковлевна	ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА	313
Храмова Юлия Николаевна Хайруллин Реста́м Давлетбаевич	ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА	316
Шеенко Евгений Иванович Рыжкова Надежда Николаевна	О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	319
Шкерина Татьяна Александровна Каблукова Инна Геннадьевна Осокина Анастасия Викторовна	МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ-ВОСПИТАТЕЛЕЙ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ	322
Яблонских Юлия Павловна Пак Любовь Геннадьевна	СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	326
Яшкова Елена Вячеславовна Лаврентьев Валентин Александрович Жбаков Евгений Борисович	РАЦИОНАЛЬНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРУДОВОГО ПОТЕНЦИАЛА КАК ФАКТОРА СТРАТЕГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОРГАНИЗАЦИИ	329
Яшкова Елена Вячеславовна Лаврентьева Лариса Викторовна Лодягин Андрей Дмитриевич	РАЗВИТИЕ КЛЮЧЕВЫХ КАЧЕСТВ МЕНЕДЖЕРА ПО УПРАВЛЕНИЮ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ РЫНКА ТРУДА	333
Яшкова Елена Вячеславовна Синева Надежда Леонидовна Исламова Гузаль Илгизовна	ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ СТУДЕНТАМИ МЕТОДА SWOT-АНАЛИЗА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	336
ПСИХОЛОГИЯ		
Бабушкина Евгения Александровна Семенова Лидия Эдуардовна	ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК МЕТОД ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ДЕТЯМ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	339
Боцоева Анна Владимировна Лазаренко Лариса Анатольевна Молчанова Елена Владимировна	О ФЕНОМЕНЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К БРАКУ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ НОВООБРАЗОВАНИЙ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ	343
Гаглоева Алиса Ботазовна	ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКОЙ И ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТЕЙ	348
Гайдаренко Светлана Максимовна Мартынова Марина Александровна Ковалева Анастасия Викторовна	РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ	351
Калашникова Ольга Владиславовна	ОБРАЗ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	354
Кольцова Ирина Владимировна Швецова Ольга Владимировна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ЕВЫ: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗРАБОТКИ ПОНЯТИЯ И ПРИМЕНЕНИЯ В ПОЛОВОМ ВОСПИТАНИИ НАСЕЛЕНИЯ	357
Королева Юлия Александровна	ТИПЫ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМИ ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ	361
Маринина Алина Евгеньевна Казанцева Яна Николаевна Мартынова Марина Александровна	ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЧИ МАНИПУЛЯТОРОВ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ФИЛЬМА)	365

Носова Наталья Валентиновна Цатурян Марина Оганесовна	ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ	368
Рюмина Ирина Михайловна	СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМОДЕТЕРМИНАЦИИ	370
Старцева Вера Александровна Нургалиева Карина Рустамовна Лапшина Екатерина Андреевна	РОЛЬ ОБУЧЕНИЯ РЕФЛЕКСИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ПРИНЯТИИ ЖИЗНЕННО ВАЖНЫХ РЕШЕНИЙ	373
Сыченко Юлия Анатольевна	РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ ОТЦА К РЕБЕНКУ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	377
Tuzova Olga Nikolaevna	FORMATION OF THE GUARDIANSHIP AS A SOCIAL INSTITUTE IN RUSSIA	381
Хабибулин Денис Асхатович Гирин Константин Вячеславович Постолов Дмитрий Петрович	ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОВЗ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	384
Хуторная Маргарита Леонидовна Шмырева Ольга Ивановна	ВЛИЯНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА МОТИВАЦИЮ УЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ	389
Шевцова Татьяна Станиславовна Огай Ксения Евгеньевна	РОЛЕВЫЕ ОЖИДАНИЯ И МОТИВЫ СУПРУГОВ В АССИМЕТРИЧНЫХ ПО ВОЗРАСТУ БРАКАХ	392
Шевырева Елена Геннадиевна	ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ МОЛОДЫМИ ЛЮДЬМИ ГЕНДЕРНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК И СЕКСУАЛЬНОСТИ СВЕРСТНИКОВ С ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	396

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 66. Часть 3.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 29.01.2020. Сдано в набор 05.02.2020. Дата выхода 26.02.2020
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 43,94.
Тираж 500 экз. Цена свободная.