

**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**

67 (1)

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 апреля 2020 года (протокол № 3)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 67. – Ч. 1. – 350 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 371

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

СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В статье рассмотрены различные подходы к раскрытию сущности понятия «поликультурная образовательная среда» в теории образования, обобщены взгляды ученых на проектирование поликультурной образовательной среды. Раскрыто содержание понятий «среда», «поликультурная образовательная среда, «проектирование» в свете современной образовательной парадигмы и установлено отношение между ними. Особое внимание в научном поиске уделено рассмотрению указанных терминов в социально-педагогическом контексте и особенности проектирование поликультурной образовательной среды высшей школы.

Ключевые слова: проектирование, среда, поликультурная образовательная среда, пространства, инновация, высшая школа, пространство, культура, толерантность.

Annotation. The article considers various approaches to the disclosure of the essence of the concept of "multicultural educational environment" in the theory of education, summarizes the views of scientists on the design of a multicultural educational environment. The content of the concepts "environment", "multicultural educational environment, "design" in the light of the modern educational paradigm is revealed and the relationship between them is established. Special attention is paid to the consideration of these terms in the socio-pedagogical context and the features of designing a multicultural educational environment of higher education.

Keywords: design, environment, multicultural educational environment, higher school, space, culture, tolerance.

Введение. В современных условиях, когда одной из главных задач образования является направленность на ценностную значимость человеческой личности как носителя духовности, проблема проектирование поликультурной среды приобретает особую актуальность. Рост самосознания народа, ускорение этноформирующих процессов в общественном развитии требуют реформирования профессиональной подготовки будущих педагогов. Намеченный вектор преобразований процесса подготовки специалистов на основе этнических подходов в традиционной педагогике касается, прежде всего, системы подготовки специалистов педагогического образования.

Изменение гражданского общества в России, утверждение гуманных ценностей и идеалов как высших уровней духовного развития личности затронуло и образовательную политику, и практику государства. Новые тенденции образования, связанные с социальной потребностью в новых ценностях воспитания, обусловленных идеями гуманизма, человечности, гражданственности, саморазвития личности, вносят коррективы в содержание профессиональной подготовки педагога. Многоступенчатая система образования, ориентированная на максимальное раскрытие всех потенциальных возможностей личности, призвана обеспечить формирование профессиональной готовности специалиста к мобильной деятельности в современных условиях.

Целью данной статьи является рассмотрения сущности, и особенности проектирование поликультурной образовательной среды высшей школы в современной научной парадигме.

Изложение основного материала статьи. В научной литературе проектирование рассматривается с различных сторон: как способность человека; как составная часть различных видов деятельности; как особый вид процесса познания. Проект, как основной «продукт» прогностической деятельности имеет несколько значений, и почти все они имеют определенное отношение к педагогике. Во-первых, проект – это предварительный (предполагаемый) текст какого-либо документа. Во-вторых, проект понимают как некоторую акцию, совокупность мероприятий, объединенных одной программой или организационной формой целенаправленной деятельности.

Проектирование являются одним из самых используемых среди научного сообщества методов исследования, которые также используются и в педагогической науке, в частности. Такое внимание к данным методам исследования обуславливается тем, что их использование позволяет соединить как теоретическую, так и эмпирическую составляющую проводимого научного исследования. В связи с этим, одной из основных предпосылок проектирования поликультурной образовательной среды профессиональной подготовки педагогов, в рамках данного исследования, является формулировка её сущности, основных принципов и структуры.

В конце 90-х годов проектирование выделяется с обособленный предмет осуществляемых исследований, но в научных трудах нет единого определения данного понятия, так как ученые-педагоги определяют проектирование с одной стороны как одну из составляющих комплекса педагогических функций, с другой – как средство создания различных моделей. Известны определения различных научных исследователей педагогов. Н.Г. Алексеев в своих научных трудах представляет проектирование как детальное планирование будущих действий педагога. Так же он отмечает, что это безупречный ход работы, который направлен на формирование или наступление наилучшего результата, то есть образования, в будущем [1, С. 18-19].

Следует отметить, что в контексте данного исследования в роли доминирующей появляется проектировочная функция педагогической деятельности, поэтому все элементы системы «работают» на ее реализацию: диагностический отвечает за умение осуществлять педагогическую диагностику, ретроспективный анализ, для определения закономерностей развития объекта прогноза; проектировочная за умение проектировать педагогическую деятельность по реализации установленного прогноза и руководить процессом реализации прогноза, анализировать ситуацию и определять противоречие, цели проектировочной деятельности, осуществлять прогнозирование конечного результата.

На первом этапе проектирования особенно важна экспертиза по таким направлениям, которые соответствуют четырехэтапной структуре проектирования: замысел проекта; процесс его реализации; ожидаемые результаты; перспективы развития и распространения проекта.

П.И. Балабанов определяет проект как «определенный комплекс научно-технической документации с набором иллюстрированного материала» [2, С. 64]. Проект толкуют и как «объект предписания»; «система взаимосвязанных моделей»; создание опережающей проекции того, что будет создано в натуре.

В.С. Безрукова [3] отмечает, что проектирование является сложной многоступенчатой деятельностью, осуществляется поэтапно: от общей идеи к точно описанным конкретным действиям. В процессе проектирования автор выделяет три основных этапа: моделирование (создание модели); создание проекта; конструирование (создание конструкта).

Необычное определение данному понятию дала Н.А. Масюкова, которая заключила, что в рамках образовательной среды проектирование представляет собой некий источник установки правил и трансляции нововведений посредством экрана или же различных технологических схем [7, с. 42].

В современной педагогике «среда» – это сочетание условий в окружении человека и во взаимосвязи с ним как с организмом и личностью. Среда – реальность, где происходит творческая деятельность человека. Пространство жизненно значимых событий как образовательная ценность. Серьезная попытка всестороннего анализа педагогических возможностей среды в контексте современности была предпринята Ю.С. Мануйловым, который в понятии «среда» охватывал все то, среди чего находится субъект развития и с помощью чего он реализует себя как личность [6].

В своем исследовании К.А. Калужный, рассуждает: «если рассматривать человека, как открытую нелинейную систему, то, используя терминологию синергетики, понятие «среда» можно определить следующим образом: это внешнее по отношению к системе пространство, во взаимодействии с которым в открытых системах осуществляются процессы диссипации и самоорганизации» [5]. Следовательно, можно отметить, что исследователь не любое пространство определяет средой, а только то, которое влияет и взаимодействует с человеком.

Учитывая точку зрения ученых, обратимся к понятию поликультурной образовательной среды. Поликультурная образовательная среда – это значимое жизненное пространство, где протекает процесс становления индивида, его развитие и саморазвитие во взаимодействии с другими людьми, толерантности, культурными традициями. Общественные, материальные и духовные условия среды и самореализации личности обучающиеся составляют данную сложную структуру. Поликультурная образовательная среда считается объективным фактором формирования личности и объектом педагогического влияния многонациональной среды, дает возможность ее восприятия в качестве толерантности, а также средством воспитания. Проектирование поликультурной образовательной среды высшей школы рассматривается как пространство культурного самоопределения личности с учетом его культурных принадлежности.

Проделанный анализ научных исследований позволяет заключить, что в современной науке уже плотно выстроилась проектная парадигма, положения которой базируются на педагогической и психологической теории, общих подходах проектирования, философии и основных концепций образования.

Следовательно, исходя из научных трудов российских и иностранных ученых, вектор развития образования направлен от конкретных моделей педагогической деятельности, в рамках содержания образования к проектированию образовательной деятельности, ее структуризации, планированию и грамотной реализации на практике. Деятельность педагога от проективного уровня переходит на содержательный, а затем и на процессуальный уровни. Для того чтобы спроектировать новые образовательные стандарты в системе образования необходимо будет произвести изменение существующих требований к приобретаемым обучающимися в рамках образовательного процесса знаниям, умениям и навыкам, что в последствии не может не отразиться в том числе и отрицательно на качестве образования.

Проектирование поликультурной образовательной среды являются неотъемлемыми элементами высшего образования, способствуя детальной проработке формирования технологической компетентности, играют важнейшую роль в формировании педагога профессионального обучения. Поликультурная среда способствует формированию национальной идентичности человека, дает студентам возможность понять другие культуры, признать и принять культурное разнообразие.

Среда высшей школы рассматривается учеными как носитель важнейшего комплекса характеристик сущности процесса профессионального становления личности, как фактор развития гражданской позиции и др. В нашем исследовании поликультурная образовательная среда высшей школы рассматривается как система условий развития личности будущего специалиста.

Н.У. Ярычев рассматривает поликультурную образовательную среду как инновация в образовании [9]. Целью проектирование поликультурной образовательной среды высшей школы является познание будущего педагогика поликультуры, возможность его самореализации в многонациональном регионе при сохранении взаимосвязи с родным языком, культурой в итоге способствует толерантности в многокультурном социуме и его интеграции поликультурном пространстве.

Относительно структуры проектирование поликультурной образовательной среды высшей школы включает в себя духовно-нравственного развития будущих педагогов. Характеристики проектирование поликультурной образовательной среды, обеспечивающей профессиональную подготовку студентов высших учебных заведений:

- аксиология и высокий уровень субъективности, поскольку специалист является высшей ценностью поликультурного образовательного пространства;
- потенциал свободы как возможности для реализации образования, основанного на единстве общечеловеческих ценностей и национально-культурных традиций населения России;
- универсальность, характеризующая широту образовательных услуг;
- многофункциональность – способность решать различные задачи в поликультурной образовательной среде и осуществление различных видов образовательной деятельности;
- высокая степень адаптируемости, изменчивости и вариативности целей, содержания, технологий, организационных моделей и в то же время систематического использования образовательных парадигм, практик, и методов взаимодействия образовательных предметов.

Рассмотрение и проектирование поликультурной образовательной среды высшего образования позволяет нам выделить следующие основные функции: гуманитарные, образовательные, социальные, культурные, которые создают мир. Ориентация на проектирование поликультурной образовательной среды удовлетворяет потребности развития и самореализации в новой социокультурной ситуации; высшее учебное заведение, ориентированное на поликультурное образование, которое становится местом возможной

культурной дискуссии, в котором студентам предоставляется возможность совместно испытать различия личности, научиться решать различные социокультурные и жизненные проблемы посредством диалога, компромисса и сотрудничества.

Проектирование поликультурной образовательной среды представлено как инновационный процесс, для эффективного управления которым важно учитывать логику и технологию запуска и реализации новых идей, основные характеристики инновационного процесса, его структуру, содержание и условия, при которых оно будет продуктивным в образовательной организации.

Выводы. Итак, проектирование поликультурной образовательной среды высшей школы понимается процесс становления толерантных отношений, эмпатии обучающихся из различных культур друг другу, положительного взгляда на культурный плюрализм; а также формирование толерантности и опыта сотрудничества с представителями различных культур.

Литература:

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление / Н.Г. Алексеев // Развитие личности в социальном пространстве. – 2002. – №2. – С. 85-102.
2. Балабанов П.И. Методологические проблемы проектировочной деятельности / П.И. Балабанов. — Новосибирск: Наука, 1990. — 200 с.
3. Безрукова В.С. Педагогика: проективная педагогика: учеб. пособ. [для учаш. индустр.-пед. спец-й] / В.С. Безрукова. — Екатеринбург: Деловая книга, 1996. — 342 с.
4. Гаспарский В. Праксеологический анализ проектно-конструкторских разработок / В. Гаспарский. — М.: Мир, 1978. — 172 с.
5. Калюжный К.А. Информационная среда и информационная среда науки: сущность и назначение / К.А. Калюжный // Наука. Инновации. Образование. – 2015. – № 18. – С 7-23.
6. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании [Текст]: Дис. д. п. н.: 13.00.01 / Мануйлов Юрий Степанович. – М., 1997. – 192 с.
7. Масюкова, Н.А. Проектирование в образовании: [Монография] / Н.А. Масюкова; М-во образования Респ. Беларусь. Нац. ин-т образования. - Минск: М-во образования Респ. Беларусь. Нац. ин-т образования, – 1999. – 287 с.
8. Мак-Дональд Д. Игра называется бизнес / Д. Мак-Дональд; пер. с англ. – М.: Экономика, 1979. – 210 с.
9. Ярычев, Н.У. Поликультурная образовательная среда как элемент формирования толерантности студента / Н.У. Ярычев. // Педагогика высшей школы. – 2016. – № 1 (4). – С. 30-33.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель Абрамова Ольга Владимировна

Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва);

студентка Бекренева Мария Павловна

Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва)

ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-ЯЗЫКОВЫХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «психологический барьер» и «коммуникативно-языковой барьер». Определяется их значение для эффективного изучения иностранного языка в высшем учебном заведении. Автор анализирует три основных психологических составляющих понятия «коммуникативно-языковой барьер». Практическая значимость статьи подтверждена результатами проводимого на кафедре иностранных языков исследования языковых и психологических барьеров у студентов при изучении иностранного языка. Выводы, сделанные по результатам данного исследования, направлены на повышение качества образования по дисциплине «Иностранный язык».

Ключевые слова: языковой барьер, коммуникативный барьер, психологический барьер, изучение иностранного языка, коммуникативная компетенция.

Annotation. The article deals with the concept of “psychological barrier” as well as “communicative-language barrier”. Significance of these concepts is determined in the paper to make the learning of a foreign language more effective at the High Educational Institution. The author analyzes three main psychological aspects of “communicative language barrier” concept. The practical value of the article is confirmed at the Department of foreign language based on the research results concerning language and psychological barriers with which the students encounter in learning a foreign language. The analyses summing up on the results of presented research are aimed at upgrading the quality of education in such discipline as “Foreign language”.

Keywords: language barrier, communicative barrier, psychological barrier, foreign language learning, communicative competence.

Введение. Полноценное изучение иностранного языка невозможно без внимательного подхода к проблеме коммуникативных и речевых барьеров. Исследования педагогов и психологов на этот счет ведутся с древнейших времен, однако, остроты и актуальности данная тема не теряет. Современные специалисты, практикующие в высших учебных заведениях, видят основной целью изучения иностранного языка студентами формирование у них коммуникативной компетенции, которая в дальнейшей профессиональной деятельности сыграет положительную роль. Без практических навыков хорошей речи, в том числе и на иностранном языке, современный деловой преуспевающий человек немислим [3, С. 192]. Однако, без должной и вдумчивой психологической подготовки создание такой компетенции видится довольно сложным. Важно заметить, что с психологическими барьерами в выбранной деятельности зачастую сталкивается каждый человек. Но такого рода препятствия влияют на эмоциональную сферу жизни, а как следствие, на его самооценку. С точки зрения педагога, от подобных барьеров может пострадать учебный процесс. Студенту важно быть психологически готовым к применению иностранной речи, а для специалиста, исследующего данную тему, ожидается разработка комплекса приемов и алгоритмов, помогающих студенту справиться с

возникшими трудностями. Актуальность исследуемой темы повышается с ростом интереса к изучению новых языков [2, С. 104].

Преодоление языкового (или коммуникативного) барьера требует работы над собой и большого труда в изучении языка в целом. Из-за языкового барьера уверенность в своих возможностях у человека, изучающего язык, понижается. Становится не важным прогресс в обучении, достигнутый ранее, потому что при наличии такого барьера человеку кажется, что он не способен воспользоваться накопленным багажом лексических и грамматических знаний и не может воспринимать, и воспроизводить иностранную речь в иноязычной среде [4, С. 85].

Изложение основного материала статьи. По мнению Л.О. Поляковой, существует 3 характеристики, входящие в понятие коммуникативно-языкового барьера, которые проявляются в поведении участника коммуникативного процесса. Первое – неспособность или отсутствие возможности понять своего собеседника и выразить реакцию на сказанное, при условии, что необходимое количество знаний для этого процесса у участника есть. Во-вторых, велика роль повышенного эмоционального напряжения, от которого зависит большая часть возникающих трудностей в общении. Волнуясь, человек перестает грамматически верно выстраивать свою речь, теряется логика повествования или вопроса, появляются шаблонные фразы, которые автоматически всплывают в памяти взамен слов, подходящих в сложившейся ситуации. Кроме того, логически такая речь и фразы, ее составляющие, могут быть не связаны. Такое общение не вызывает понимания между собеседниками, а зачастую, провоцирует охлаждение интереса к общению. В-третьих, важным аспектом остается страх ошибиться. Это наиболее распространенная проблема, с которой сталкивается каждый в процессе изучения иностранного языка. Помимо нежелания совершить речевую ошибку, играют роль и последствия такой возможности – отсутствие результата общения и решения возникших вопросов, которые должны были быть урегулированы в ходе разговора, возможное понижение положения и роли говорящего в ходе коммуникативного акта [5, С. 200]. Страх совершить ошибку провоцирует ее с максимальной вероятностью.

На кафедре иностранных языков было проведено исследование языковых и психологических барьеров у студентов при изучении иностранного языка. Данное исследование поможет сделать занятия более эффективными. В исследовании приняли участие 37 студентов второго и третьего курсов. В первую очередь мы должны были выяснить, как чувствуют себя студенты на занятиях по английскому языку (рис. 1).

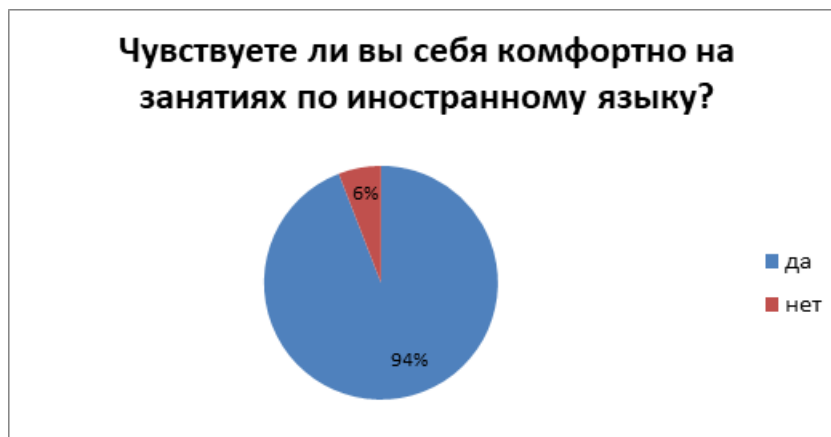


Рисунок 1. Уровень комфорта на занятиях по иностранному языку

Представленные ответы показывают, что большинство студентов чувствуют себя на занятиях комфортно. Однако несколько студентов свое состояние на занятиях по иностранному языку назвать комфортным не могут.

В следующем вопросе мы хотели выяснить, какие межличностные отношения преобладают в группе студентов, проходящих данное анкетирование. Результаты опроса следующие (рис. 2):



Рисунок 2. Уровень межличностных отношений внутри группы

Как мы можем увидеть, в группах преобладают хорошие межличностные отношения. Большинство студентов могут сказать об этом уверенно. Это очень важно, ведь межличностные отношения часто влияют на то, успешным ли будет изучение языка. Ведь чем приятнее среда обучения, тем проще студентам сосредоточиться на обучении.

Далее мы хотели выяснить, как студенты оценивают свои отношения с преподавателем иностранного языка (рис. 3):



Рисунок 3. Уровень отношений студентов с преподавателем иностранного языка

Результаты данного опроса показали, что у студентов сложились хорошие отношения с преподавателем. Ни один из участников не расценивает свои отношения с преподавателем как плохие, что, в свою очередь, говорит о том, что среди участников данного исследования отношения с преподавателем не имеют негативную окраску. Хорошие отношения с преподавателем тоже играют немаловажную роль в изучении иностранного языка, ведь если нет негативных факторов, процесс обучения становится чуть проще.

Этот и предыдущий вопросы показали, что и отношения в группе, и с преподавателем не оказывают негативного влияния на процесс изучения иностранного языка.

В рамках 4 вопроса мы хотели выяснить, влияют ли отношения студентов с преподавателем на желание изучать иностранный язык. Результаты этого опроса вы можете увидеть на диаграмме ниже (рис. 4):



Рисунок 4. Оценка влияния отношений с преподавателем на желание изучать иностранный язык

Результаты вопроса совсем неоднозначные, однако 63 процента опрошенных считают, что отношения с преподавателем влияют на их желание изучать иностранный язык. Чуть меньше половины считают, что их отношения с преподавателем никак не влияют на их готовность и желание в изучении иностранного языка. Конечно, все индивидуально, но нельзя игнорировать тот факт, что больше половины считают, что это важно.

Отойдя от личностных взаимоотношений, мы решили выяснить, какие трудности возникают у студентов во время изучения иностранного языка.

В первую очередь мы выяснили, присутствуют ли у студентов языковые трудности на занятиях по иностранному языку. Результаты опроса на диаграмме (рис. 5).

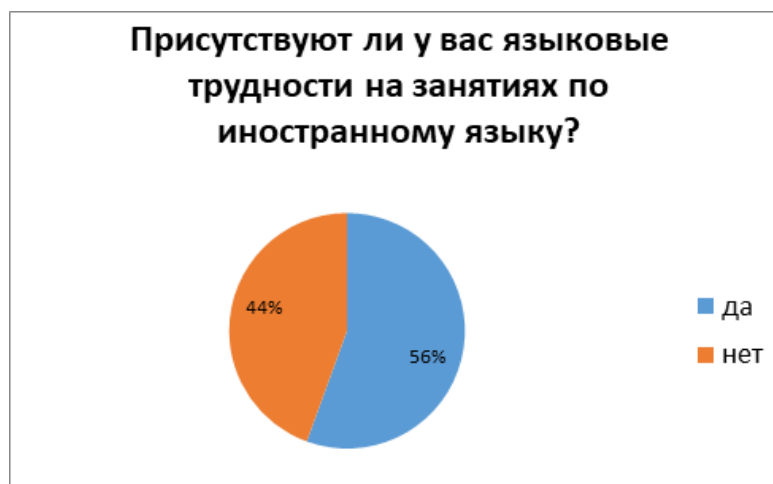


Рисунок 5. Оценка наличия языковых трудностей у студентов на занятиях по иностранному языку

Как мы видим, пока сложно сделать какие-либо выводы, ведь почти в равном соотношении студенты разделились во мнениях. Однако, как покажут следующие опросы, процентное соотношение не такое, как показано на данной диаграмме. Хотя студенты и считают, что у них не возникает языковых трудностей, далее они отмечают, что дается им с трудом.

Факторы, вызывающие наибольшую неуверенность в процессе изучения иностранного языка представлены на диаграмме ниже (рис. 6).

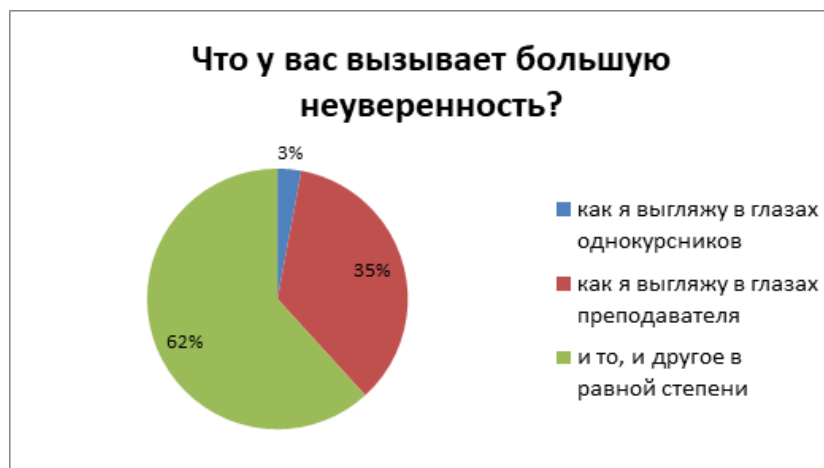


Рисунок 6. Оценка факторов, наиболее сильно влияющих на неуверенность студентов на занятиях по иностранному языку

Только два студента не стали отвечать на этот вопрос. Остальные, независимо от того, как они ответили на предыдущий вопрос, ответили на этот. Даже если студенты считают, что у них не возникает трудностей, они отмечают, что что-то вызывает неуверенность. Причем студентов волнует не только то, как они выглядят в глазах преподавателя, но и то, как они выглядят в глазах своих сверстников. Это важный пункт, ведь желание показать себя с лучшей стороны очень мотивирует, выступает некоторым катализатором в изучении иностранного языка. Ведь чем больше студент прилагает усилий, чтобы получить одобрение преподавателя и однокурсников, тем уверенней он себя чувствует, тем больше опыта и знаний получает.

Далее мы попросили студентов оценить основные причины, которые приводят к трудностям при изучении иностранного языка, уточнив, что можно выбрать не более двух вариантов ответа из предложенных. То, как студенты ответили на этот вопрос, отражено на диаграмме ниже (рис. 7).

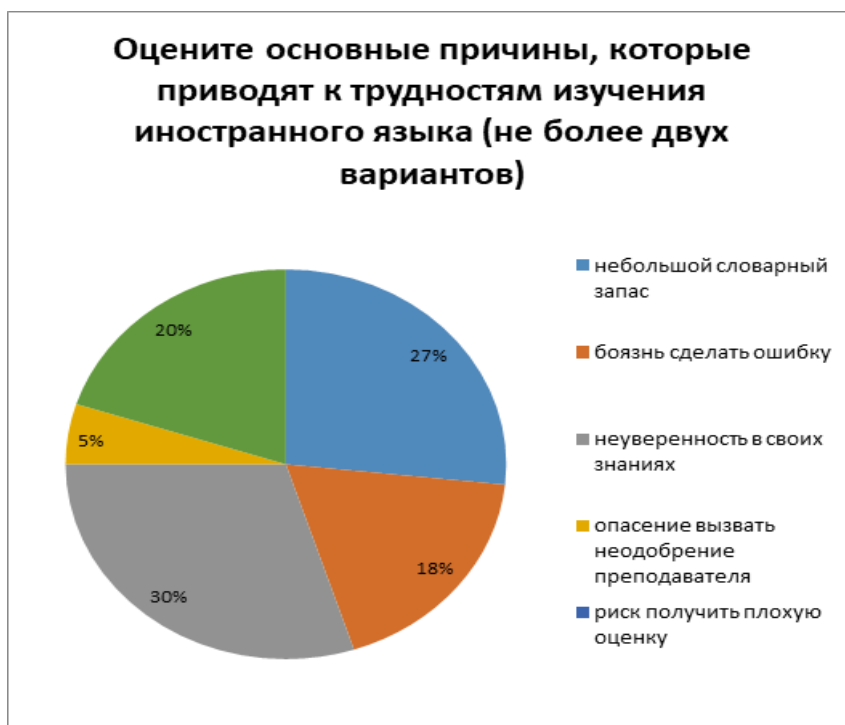


Рисунок 7. Оценка основных причин, которые приводят к трудностям изучения иностранного языка

Большинство студентов считают, что в роли основных причин, которые приводят к трудностям изучения иностранного языка, выступают небольшой словарный запас и неуверенность в своих знаниях. Также многие студенты боятся сделать ошибку и не понять своего собеседника. Такая обеспокоенность вызвана тем, что студентам не хватает практики. Кафедра иностранных языков постоянно работает над этим и предоставляет студентам отличную возможность использовать языковую практику и проводит конференции разного уровня сложности.

Выводы. В заключение мы хотели выяснить, что же именно вызывает у студентов наибольшие трудности. Результаты исследования по этому вопросу представлены на диаграмме (рис. 8).



Рисунок 8. Оценка областей, которые вызывают у студентов наибольшие трудности при изучении иностранного языка

Как мы видим, 71% опрошенных считают, что наибольшие трудности вызывают письмо (42%) и аудирование (39%). Полученные данные говорят о том, что студентам не совсем хватает практики в процессе изучения иностранного языка.

Учитывая вышепредставленные данные, можно сделать общий вывод. Хорошие взаимоотношения в группе с преподавателем служат благоприятной средой для изучения иностранного языка, ведь когда вокруг царит гармония, сконцентрироваться на том, что студентам необходимо, намного проще. Несмотря на то, что половина студентов утверждают, что у них не возникает языковых трудностей при изучении иностранного языка, почти все отметили, что какие-то моменты являются более сложными, чем остальные. Опасение быть непонятыми, неуверенность в своих знаниях, небольшой словарный запас – все это вызвано недостатком практики и опыта.

Чтобы преодолеть эти трудности, кафедра иностранных языков И-11 «Иностранный язык для аэрокосмических специальностей» предоставляет студентам отличную возможность получить опыт и практику в использовании своих языковых навыков. На кафедре постоянно проводятся конференции, которые позволяют студентам проявить себя, выступить с теми темами, которые интересны самим студентам, поделиться теми проблемами, которые для них важны и подготовить выступление на иностранном языке. Отметим, что проводимые научно-практические студенческие конференции, подготавливаются и проводятся в настоящее время с обязательным использованием ИКТ. Студенты вовлекаются в эту работу как можно раньше. Преподаватель ориентирует их на использование наиболее передовых способов поиска и представления информации [1, С. 4].

Это оказывает огромное положительное влияние на процесс изучения иностранного языка в целом, ведь так намного интереснее и легче получать новую информацию. Помимо того, что студенты получают языковую, они учатся общаться с аудиторией. Так студенты намного быстрее и эффективнее овладевают новыми навыками и соответственно, учебным материалом.

Литература:

1. Abramova O.V., Korotaeva I.E. The practical importance of student conferences in a foreign language (from the experience of working with aerospace students) // Revista ESPACIOS. 2019. Vol. 40. N31.

2. Вазиева Г.Ф. Психологические барьеры при изучении иностранного языка // Сб. статей международной научно-практической конференции «Научная дискуссия молодежи: педагогика и психология». – Пенза: Наука и Просвещение, 2016. С. 103-105.

3. Зубанова С.Г. О повышении языковой культуры и риторических компетенций студенчества. Анализ риторического наследия прошлого и задачи современной практики обучения // В сборнике: Роль и место иностранных языков и связей с общественностью в развитии аэрокосмической сферы Российской Федерации / Сборник докладов VII Международной научной конференции ФИЯ МАИ (НИУ), посвященной 85-летию МАИ и Дню Кос М., 2015. С. 191-200.

4. Макаев Х.Ф. Устранение языкового барьера как условие формирования языковой компетенции будущего специалиста // Научно-теоретический журнал «Ученые записки». 2011. № 11 (81). С. 83-87.

5. Полякова Л.О. Коммуникативно-языковые барьеры в иноязычном обучении студентов вузов как психолого-педагогическая проблема // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 3 (часть 1) С. 199-202.

Педагогика

УДК 501

доктор педагогических наук, профессор Алексашина Ирина Юрьевна

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

преподаватель Киселев Юрий Петрович

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

кандидат педагогических наук, доцент Шерстобитова Ирина Анатольевна

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

КОНЦЕПТ КАК ИНТЕГРАТОР СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЕГО ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация. В статье раскрывается потенциал концепта как интегратора содержания образования в условиях цифровизации. Цифровая трансформация образования ориентирует на качественное переосмысления работы с информацией, что актуализирует обращение к концепту.

Ключевые слова: концепт, содержание образования, интегративный подход, концептный подход, цифровая трансформация образования.

Annotation. The article reveals the potential of the concept as an integrator of the content of education in the conditions of digitalization. Digital transformation of education focuses on qualitative rethinking of work with information that actualizes the appeal to the concept.

Keywords: concept, content of education, integrative approach, concert approach, digital transformation of education.

Введение. Образование в условиях цифровизации направлено на формирование единого интегративного поля обучения, в рамках которого происходит синтез различных смыслов, ценностей и опыта. С развитием технологий и усложнением информационного пространства расширяется и само представление о работе с информацией. Новое звучание приобретают интегративный и концептный подходы в содержании образования [2, 5, 7, 12]. Поиск системообразующего элемента отбора и конструирования содержания учебного материала актуализируется в связи с поиском новых форм его организации.

Теория и практика реализации интегративного подхода при разработке интегрированного курса «Естествознание» позволяют обосновать в качестве дидактической единицы содержания образования концепт [3, 4]. Сущностной характеристикой этого понятия (концепт - *лат.* conceptus – мысль, представление) выступает система ценностей и смыслов, способствующая интеграции естественно-научного и гуманитарного образования [3, с. 51].

Изложение основного материала статьи. Характеристики понятия «концепт» позволяет их соотнести с контекстами изменений организации работы с учебной информации, что позволяет осмыслить направления ее преобразования в новых условиях (см. Табл. 1):

Соотношение характеристик концепта и изменений организации работы с учебной информацией в условиях цифровизации

Характеристики концепта	Контекст изменений организации работы с учебной информацией
множественность и вариативность смыслов;	процессы обмена информацией становятся гетерогенными: вертикальная, иерархичная коммуникация теряет актуальность, происходит переход к сетевой структуре [14].
целостность;	новое знание формируется на интеграции различных мнений, оценок, опыта.
контекстуальность;	необходимость постоянного обновления информации.
смысловая и прочая разноточность (смыслов, воспоминаний, впечатлений, ценностей);	открытость информации: предельная доступность и простота освоения множества культурных полей, касающихся всех сторон жизни современного человека, актуализация фонового знания.
смысловая функциональность.	многозадачность процессов и связанное с ней увеличение скорости обработки информации, переход к сетевой модели организации информации, опора на визуальные образы – как основа клипового мышления [10].

Перечисленные характеристики концепта резонируют с постмодернистским видением методов обучения - концепция ризомы. Ризомоподобный процесс означает взаимосвязь и взаимозависимость идей и безграничное исследование мира по многим направлениям из различных начальных точек. Термин «ризома» (франц. rhizome – корневище, аналогия с грибницей) предложенный Ж. Делёз и Ф. Гваттари и использованный ими для описания модели создания и распространения информации и знания в современном обществе, и отражает «принципиально внеструктурный и нелинейный способ организации целостности» [6, с. 883].

Основное свойство «ризомы» – множественность потоков и смыслов, которые взаимодействуют и накладываются друг на друга, формируя семантическое поле новой цивилизации. Иная организация ризомы не означает противопоставления дереву с корнями (структура традиционного «знаниевого» подхода). Эти два типа сосуществуют друг в друге или позволяют соединить две противоречащие друг другу стратегии. Понимание концепта как системообразующего элемента сетевой структуры ризомы так же подтверждает обоснованность и целесообразность использования концепта в качестве элемента структуры содержания образования в условиях его цифровизации.

Концепт как интегратор содержания образования объединяет в систему знания, практический и эмоциональный опыт самых разных областей научного познания. Это синтетическое новообразование преломляется в личном опыте ученика. В результате такого синтеза достигается целостность, происходит обогащение знаний о свойствах изучаемых объектов, достигается эффект эмерджентности (наличие свойств у системы, не присущих ее элементам [12].

Исследование концепта в педагогическом ракурсе позволяет сделать вывод, что он обладает необходимыми свойствами для определения его в качестве интегратора содержания образования и задаёт специфику целевого, содержательного, процессуального, оценочного компонентов методики организации учебного материала. Рассмотрим многоаспектность концепта как интегратора содержания на примере конструирования содержания курса «Естествознание» для системы СПО. Логическая структура и содержание курса могут быть представлены иерархически выстроенной системой концептов разного уровня: метаконцепты - мегаконцепты – концепты смыслового модуля – частные концепты [1].

Метаконцепты курса отражаются в формулировках ведущих идей и выступают в качестве генерализующего фактора организации курса. Метаконцепты задают вектор рассмотрения концептов более низкого уровня, вскрывая ценностные и смысловые аспекты естественно-научных знаний. Надпредметный характер ведущих идей объединяет и синтезирует концепты курса, способствует органической целостности курса. В рамках конструируемого нами курса выделены следующие метаконцепты:

- идея единства, целостности и системной организации природы;
- идея взаимозависимости человека и природы;
- идея гармонизации системы «Природа — Человек — Общество».

Концептами, организующими структуру курса является триада «мегаконцепты – концепты смысловых блоков – частные концепты». Они заявляются в масштабах темы курса, подтемы и урока соответственно. Мегаконцепты, отражают основные направления содержания учебного материала и формируют каркас учебного курса. В качестве мегаконцептов курса «Естествознание», конструируемого для системы СПО выступают: наука, структура, система, движение, самоорганизация, техника и технологии, здоровье, ноосфера. Рассмотрение мегаконцепта через призму метаконцептов позволяет на этапе конструирования определить содержательные линии его развёртывания фиксируемых в концептах следующего уровня – концепты смыслового блока. Они определяют группу концептов соответствующих масштабу урока – частные концепты. Их содержание отражает ключевые вопросы или проблемы, рассматриваемые на уроке, и представляют собой наиболее важные и вызывающие затруднения у обучающихся ключевые понятия естествознания [2].

Структурирование интегрированного естественнонаучного материала на основе концептов, призвано облегчить обучающимся внутреннюю смысловую работу, способствует интериоризации ценностей в процессе мыслительной деятельности, что, в свою очередь, определяет развитие когнитивной сферы и ценностно-смысловых структур личности. Выстраивание содержания курса на основе концептов создает условия для осознания, освоения и осмысления обучающимся растущего объема естественно-научной информации.

Иерархия концептов на уровне темы разработанного курса позволяет уточнить типологию уроков в соответствии с уровнями содержательной интеграции применительно к образовательному процессу: интрадисциплинарный, мультидисциплинарный и интердисциплинарный уроки. Остановимся подробнее на описании специфики конструирования уроков рассматриваемых типов.

Интрадисциплинарные уроки (уроки с межпредметными связями) соответствуют уровню частного концепта. Содержание уроков данного типа охватывает материал, который вызывает у обучающихся наибольшие затруднения в процессе освоения естественнонаучных знаний, необходимых для понимания фундаментальных основ целостной современной естественнонаучной картины мира. При этом осваиваемый природный закон, явление, объект рассматривается в призме метаконцептов курса, что обеспечивает включение учебной информации в систему метаконцепта темы. Содержание интрадисциплинарных уроков обогащается знаниями смежных областей, а также выявлением практической значимости данных знаний для развития общества, науки, технологий. Учебный материал интрадисциплинарного урока, который представляет первый уровень интеграции находит отражение в целевых установках урока. В качестве иллюстрации приведём пример целевой установки урока данного типа.

Урок «Молекулярная структура живого».

Цель: создание условий для осознания обучающимися знания о молекулярной структуре биологических систем как основы для объяснения функционирования живых организмов.

Мультидисциплинарные уроки (интегрированные). В своём содержании уроки данного типа объединяют знания сразу нескольких дисциплин, создавая условия для более глубокой интеграции учебного материала. Уроки данного типа выстраиваются на основе осмысления концепта смыслового блока. При этом актуализируется не только учебная информация частных концептов, но и актуализируются все имеющиеся контексты рассмотрения данной подтемы, в том числе привлекается материал гуманитарных дисциплин, личный опыт и отношение обучающихся к концепту смыслового блока. Приведём пример цели одного из мультидисциплинарного урока темы.

Урок «Биосфера».

Цель: создание условий для осмысления обучающимися биосферы как высшего иерархического уровня организации жизни на планете и что стабильность биосферы зависит от стабильности компонентов каждого более низкого уровня организации живого.

Интердисциплинарные уроки соответствуют уровню метаконцепта. Их ключевой задачей является не простое суммирование и обобщение учебного материала, а более глубокий синтез, по сравнению с предыдущими типами. Поскольку содержание таких уроков метапредметно, то трансформируется и целевая установка, ориентирующая на развитие ценностно-смысловой сферы обучающихся. Уроки интердисциплинарного содержания ориентированы на воссоздание целостного образа метаконцепта, облегчают интеграцию естественнонаучных знаний и присвоение концепта темы как системы личностных смыслов. Содержание такого урока позволяет не только рассматривать метаконцепт в целостности, но и прогнозировать его место в общей системе курса «Естественнознание» и целостной естественнонаучной картине мира. Приведем пример цели интердисциплинарного урока темы.

Урок «Микрокосмос».

Цель: создать условия для систематизации знаний учащимися о структурах мира природы, ценностно-смыслового выбора учащихся в контексте концепта «Структура».

Специфика организации урока, системообразующим элементом которого выступает концепт обусловлена главной педагогической задачей освоения обучающимися метаконцептов курса в контексте ведущих идей курса (метаконцептов) как ценностно-смысловых ориентиров системы знаний и убеждений. Применение концепта предъявляет требования к специфике предъявления информации. В педагогической практике апробированы два пути работы с концептами: синтез концепта (то есть «достраивание» таких формообразований как понятия и образы до соответствующего концепта) и анализ концепта (то есть разложение существующего концепта на его редуцированные формы).

Рассмотрим работу с концептом учебного текста в рамках проектных лабораторий (уроков-штудий), разработанных и апробированных в педагогической практике И.А. Шерстобитовой. Этимология понятия «штудия» происходит от итальянского studio «изучение; мастерская», из латинского studium «старание, усердие, наука», далее от studere «усердно работать». «Штудии» – это исследование слова по аналогии с анатомическими (ботаническими) штудиями Леонардо да Винчи. Они позволяют на уроке исследовать самоорганизацию концепта в научном, народно-поэтическом и художественном дискурсе с позиций лингвосинергетики. Штудия – это технологический цикл поэтапного освоения концептов учебного текста [3].

Авторская учебная модель концептного анализа включает четыре этапа [13, с. 23]. Приведем фрагмент (словарный этап и этап диалога культур) «портретирования» (т.е. создания образа) концепта «аэродинамика» на интегрированном уроке-штудии с использованием цифровых технологий.

На словарном этапе (штудия № 2 «Вначале было слово...») для проведения штудии применяем дополненную реальность (AR), чтобы «оживить» (визуализировать) образ Леонардо да Винчи. При работе с приложением «HP Reveal» для изображений создаются ауры, то есть на исходное изображение (триггер, англ. «trigger image») накладывается второй слой (оверлей, англ. «overlay») с графической или видеоинформацией. Таким образом, при наведении камеры мобильного устройства исходное изображение как бы «оживает». Леонардо да Винчи дает культурологический комментарий своим «ботаническим штудиям»: «Живопись, скульптура, рисунок – это, прежде всего, результат мышления в образах. Изображение мифа, легенды, мечты, рассказанной истории – с этого начиналась высокая романтическая наука, без которой сама наука была бы невозможна». Леонардо демонстрирует аппарат, приводимый в движение только силой мышц человека, и рисунок «ognitotteri». С помощью технологии дополненной реальности осуществляется диалог с «универсальным человеком».

Для того чтобы погрузиться в миф о Дедале и Икаре на этапе диалога культур (штудия № 3 «Слово в диалоге культур») можно использовать виртуальную реальность (VR), где вместе с мифологическими персонажами могут действовать обучающиеся, влияя на поступки героев, дополняя реплики на кадрах своими мыслями. Этап предполагает искусство ведения виртуального диалога, в ходе которого создаются условия не только для открытия идеи произведения, но и для открытия научного, которое можно осуществить в виртуальной реальности. После виртуального погружения в миф обучающиеся понимают героев лучше, появляются ответы, близкие к интерпретационным: «Хоть Икар – это мифологический герой,

но его душа русская, двойственная, непредсказуемая (жажда покорения неба, трудолюбие, бессмысленный героизм, самоуверенность)», «Миф учит жить по законам (в том числе по законам естественно-научного знания), слушаться наставлений родителей, не рисковать понапрасну».

На уроке литературы читаем параграф в учебнике «Физика» (глава «Аэродинамика») и затем задаем вопрос на осмысление знания как ценности: «Почему образ Икара может служить иллюстрацией закона аэродинамики?» Обучающиеся отвечают, интегрируя знание закона аэродинамики и сюжет мифа: «Силы, действующие на Икара и дающие ему возможность лететь, возникают при перемещении воздушных потоков навстречу крыльям (как у самолета). Они повернуты под определенным углом. Помимо этого, крылья всегда обладают особой обтекаемой формой. Благодаря этому они и «становятся на воздух». А падение обусловлено тем, что крылья потеряли форму». В результате формируется «портрет» концепта «аэродинамика», основанный на «конструктивном диалоге» предметных областей (инженерия трансдисциплинарности); визуально воспроизводятся процессы, которые невозможно воссоздать средствами реального мира.

В качестве модели конструирования урока концептного синтеза может быть представлена разработка урока «Микрокосмос (выставка одного экспоната)». Работа выстраивается со специально организованной моновыставкой. Экспозиция моновыставки представляет целостность смыслов, организуемых вокруг центрального экспоната. Предметы, окружающие центральный экспонат помогают наиболее полно раскрыть многообразие и контекстуальность экспоната, лучше понять смыслы скрытые в этом предмете. Сообщение, заложенное в предметно-пространственное решение выставочной композиции, раскрывается не только через временную последовательность знаков-образов, но и в их одновременной экспозиции, которая может прочитываться в произвольной последовательности. Предполагаемая учебная модель выставки одного экспоната содержит три этапа. 1 этап «Знакомство с вещью» предполагает комплексное исследование предмета: визуальное, тактильное, осязательное, кинестетическое, обонятельное, слуховое. Тем самым создаются условия для эмоционально-ценностного восприятия обучающимся. 2 этап «Постижение смысла вещей»: Дальнейшее постижение смысла вещей требует привлечения дополнительной информации в виде текстов, возможность применения вещи на практике. В результате исследуемая вещь приобретает целостный образ, наполнится множественными смыслами. 3 этап «Постижение смысла концепта», связан с творческой преобразовательной деятельностью, в ходе которой учащийся интерпретирует смыслы, заложенные в вещи или «создаёт» её, наделяя их собственными значениями. В качестве заданий, стимулирующих такого рода деятельность, могут выступать: составление проекта выставки одно экспоната из разрозненных предметов; составление «вопросов к вещи»; написание эссе по осваиваемому концепту и т.д.

В современной педагогической теории и практике осуществляется поиск новых форм организации учебного текста заданий для самостоятельной образовательной деятельности учащихся, где интегратором их содержания является концепт. Это компетентностно-ориентированные задания (КОЗ), задания на развитие функциональной грамотности широко представленные в международном исследовании PISA. Все перечисленные формы заданий носят практико-ориентированный характер. Рассмотрим особенности каждого формата заданий последовательно.

Концепт разного объема (в иерархии: частный концепт — концепт смыслового блока — мегаконцепт), прогнозирует тип разрабатываемого задания. КОЗ выстраиваемое на основе частного концепта охватывают материал одного или нескольких естественно-научных монопредметов, позволяя раскрыть сущностные аспекты рассматриваемого природного факта, явления, объекта. Такие КОЗ мы определяем как предметные. Преимущественно предметные КОЗ позволяют реализовать репродуктивный уровень усвоения содержания.

Поисковый уровень усвоения материала реализуется на материале нескольких естественнонаучных предметов и обеспечивается концептами смыслового блока. Данный тип заданий нами определяется как межпредметное КОЗ.

Метапредметные КОЗ, соответствующие объёму содержания метаконцепта, моделируют действия в реальных условиях, в том числе профессиональных, детерминируют комплексный характер содержания при их конструировании. Выполнение КОЗ данного типа создаёт условия для творческой переработки учебного материала учащимися для решения конкретных проблемных ситуаций.

Анализ заданий на развитие функциональной грамотности, представленные в международном исследовании PISA показывает, что и в этом случае системообразующими элементами их содержания выступают концепты. Активная разработка заданий-симуляторов, повышает к ним интерес в условиях цифровизации.

Другим примером, иллюстрирующим реализацию многомерности и сетевую структуру учебных текстов, организуемую концептом, являются электронные образовательные пространства нового поколения (платформа Российской электронной школы, Мобильного электронного образования). Учебный текст, представлен на этих платформах, организуется в гипертекстовой технологии. Гипертексты обладают определенной семантической смысловой сетевой структурой, узлами в которой можно рассматривать концепты. Благодаря этому процесс освоения такого учебного текста изменяется, т.к. содержание концепта можно расширять многими различными путями и обучающийся сам выбирает тот путь просмотра, который ему наиболее удобен. Особое место принадлежит возможностям виртуального моделирования различных процессов, в том числе экспериментальные исследования. Существующие виртуальные модели экспериментальных исследований, предлагаемых обучающимся, предполагают решение сразу нескольких дидактических задач. Использование интерактивных форм предъявления и оценки результатов освоения учебного текста позволяет получить разнообразный опыт, который объединяется в органическую целостность концептом.

Выводы. Направления изменения организации учебного текста в условиях цифровизации связаны с осмыслением, предъявлением и использованием информации. Их реализация прогнозирует трансформацию образовательных результатов. Конструирование содержание учебного курса на основе иерархии концептов позволяет в качестве образовательных результатов прогнозировать с критическим осмыслением цифровой информации, а также с созданием информационных объектов с использованием цифровых ресурсов (текстовых, изобразительных, аудио и видео). Модели уроков, выстраиваемых на основе концепта, корректируют форматы предъявления информации и создают условия для освоения обучающимися знаний, умений, мотивации и ответственности, необходимых для различных форм коммуникации и с различными целями. Использование электронных образовательных пространств нового поколения ориентируют обучающихся на приобретение опыта эффективного и безопасного использования технических и

программных средств для решения различных задач, в том числе непрерывного самообразования и саморазвития.

Панорама рассмотренных проявлений концепта как интегратора учебного текста, позволяет обосновывать становление концептного подхода, который может рассматриваться как способ переосмысления работы с информацией в условиях цифровой трансформации образования.

Литература:

1. Алексашина И.Ю., Киселев Ю.П., Конструирование содержания интегрированного курса «Естествознание» для системы СПО на основе концептного подхода: статья // Журнал «Непрерывное образование», 2019, №1.
2. Алексашина, И.Ю. Моделирование методики преподавания интегрированного курса «Естествознание»: моногр. / И.Ю. Алексашина. – СПб.: СПб АППО, 2015. – 178 с.
3. Алексашина, И.Ю., Шерстобитова, И.А. Концепт как дидактическая единица интегрированного курса «Естествознание» / И.Ю. Алексашина, И.А. Шерстобитова // Физика в школе. - № S3. - С. 153-155.
4. Алексашина, И.Ю., Шерстобитова, И.А. Понятие и концепт: две картины мира / И.Ю. Алексашина, И.А. Шерстобитова // Проблемы современного педагогического образования. - 2016. - № 53-3. - С. 10-24.
5. Алексашина, И.Ю., Ямщикова, Д.С. Роль интегрированного курса «Естествознание» в формировании системного мышления учащихся / И.Ю. Алексашина, Д.С. Ямщикова // Успехи современной науки и образования. 2017. Т. 2. № 5. С. 185-188.
6. История философии: Энциклопедия — Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом. 2002. — 1376 с. — (Мир энциклопедий).
7. Киселев Ю.П. Теоретическая модель конструирования содержания интегрированного курса «Естествознание» на основе концептного подхода для системы СПО // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28423> (дата обращения: 28.02.2019).
8. Шерстобитова, И.А. Концепты как средство раскрытия интеграционного содержания образования. Монография / И.А. Шерстобитова. - Издательство Ламберт, 2017.

Педагогика

УДК 378.14

магистрант Аль-Шарафи Мохаммед Саад

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

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна

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

СИСТЕМЫ КОМПЬЮТЕРНОЙ МАТЕМАТИКИ КАК КОМПОНЕНТ ПЕРСОНАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ УНИВЕРСИТЕТА САНЫ

Аннотация. В статье представлена модель персональной информационно-образовательной среды преподавателя математики университета Саны. Компонентами среды являются цифровые образовательные ресурсы, инструменты для создания и публикации контента, инструменты для коммуникации, инструменты для сотрудничества. Наибольшее внимание уделено применению систем компьютерной математики в преподавании математики в университете. Проведен анализ анкетирования преподавателей Саны об использовании в образовательном процессе информационно-коммуникационных технологий. Представлены результаты педагогического эксперимента по использованию персональной информационно-образовательной среды преподавателя математики при обучении студентов факультета естественных наук университета г. Саны в рамках дисциплины «Дифференциальное и интегральное исчисление».

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, цифровые образовательные ресурсы, системы компьютерной математики.

Annotation. The article presents a model of the personal information and educational environment of the teacher of mathematics at the University of Sanaa. Components of the environment are digital educational resources, tools for creating and publishing content, tools for communication and tools for cooperation. Most attention is paid to the use of computer mathematics systems in the teaching of mathematics at the university. The analysis of the questionnaire of teachers of Sana'a on the use of information and communication technologies in the educational process is carried out. The results of a pedagogical experiment on the use of the personal informational and educational environment of a mathematics teacher in teaching students of the Faculty of Natural Sciences of the University of Sana'a within the framework of the discipline "Differential and Integral Calculus" are presented.

Keywords: information and educational environment, digital educational resources, computer mathematics systems.

Введение. Повсеместное использование в учебном процессе возможностей Интернета, применение технологий электронного обучения, разработка и внедрение новых методик организации образовательного процесса на основе информационных технологий определяют системные изменения, происходящие в образовании под воздействием информационного общества. Сегодня для всех уже стали привычными такие словосочетания, как «информационное пространство», «информационно-образовательная среда», «ИКТ-насыщенная среда», «цифровая образовательная среда». В настоящее время информационно-образовательная среда университета становится одним из главных условий повышения качества образования и успешной конкуренции вуза.

Различают информационно-образовательную среду университета, информационно-образовательную среду факультета, кафедры, образовательной программы, дисциплины, преподавателя. В [9] дается следующее определение: «Персональная образовательная среда преподавателя – совокупность компонентов образовательного процесса (содержание, совместные формы учебной деятельности, методы обучения и методы использования средств информационно-коммуникационных технологий, средства обучения и взаимодействия с личными средами обучения студентов и персональными средами коллег), посредством

которой преподаватель реализует достижение обучающимися образовательных целей и профессиональные виды деятельности, а также выступающая средством персонализации его личности».

Особую актуальность решение проблемы создания персональной информационно-образовательной среды имеет для преподавателей математики, т.к. грамотное использование в рамках персональной ИОС различных систем компьютерной математики (Maple, MatLab, MathCAD, Mathematica и др.) позволит повысить качество математической подготовки студентов.

Цель статьи – проанализировать дидактические возможности различных систем компьютерной математики как компонента персональной информационно-образовательной среды преподавателя математики университета г. Саны.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью научно обоснованного подхода к разрешению противоречий:

– между дидактическими возможностями применения информационных технологий при обучении математике в вузе и ограниченным их использованием в учебном процессе университета г. Саны;

– между широкими потенциальными возможностями различных цифровых образовательных инструментов и ресурсов для построения персональных информационно-образовательных сред преподавателей вузов и недостаточным уровнем владения этими инструментами преподавателями математики университета г. Саны.

Изложение основного материала статьи. В статье [1] выполнен анализ информационно-образовательной среды университета г. Саны (республика Йемен). Университет Саны является первым университетом, который был создан в Северном Йемене. В настоящее время он имеет более 124 специальностей, на которых обучается не менее 90000 студентов. SWOT-анализ информационно-образовательной среды (ИОС) университета Саны представлен по адресу: <https://clck.ru/MnMjz>. Использован сервис построения online ментальных карт <https://www.mindmeister.com>.

К сильным сторонам ИОС можно отнести: достаточно полный набор взаимно-дополняющих IT-специальностей, хорошую репутацию этих направлений у работодателей региона, наличие в университете корпоративной сети. К слабым сторонам относятся: технические ограничения серверов университета, отсутствие LMS (системы дистанционного обучения), недостаточное обеспечение лицензионным программным обеспечением, дефицит качественного цифрового контента, низкий уровень квалификации преподавательского состава в области ИТ.

Что касается возможностей для развития информационно-образовательной среды университета Саны, предоставляемых внешним окружением, то это: значимая роль ИТ в стратегиях развития образования республики Йемен, тренд на непрерывное образование и применение он-лайн технологий, информационная открытость вузов.

Риски в развитии информационно-образовательной среды университета связаны с нестабильностью, противоречивостью и нечеткостью нормативной базы в области применения ИТ технологий в образовании; отсутствием высокотехнологичных производств в регионе; снижением качества школьного образования и, конечно, продолжающейся войной.

Проектированию персональных информационно-образовательных сред преподавателей университетов посвящены статьи [2, 9]. Авторы пособия [12] рекомендуют выделять следующие компоненты персональной информационно-образовательной среды преподавателя: учебный контент; инструменты для создания и публикации контента; инструменты для коммуникации, обратной связи и оценивания; инструменты для сотрудничества. Уверены, что учебный контент должен быть представлен, прежде всего, цифровыми образовательными ресурсами по соответствующей дисциплине [7].

В исследованиях некоторых авторов [8, 10, 11, 13] отмечаются преимущества применения информационных технологий в процессе преподавания математики: незамедлительная обратная связь между пользователем и средствами информационных технологий; возможность изменять и обогащать содержание материала; компьютерная визуализация учебной информации об объектах и явлениях; автоматизация операций по сбору, обработке, передаче информации; автоматизация процессов обработки результатов учебного эксперимента; автоматизация процессов информационно-методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью, контроля результатов.

Несомненно, что персональная ИОС преподавателя математики университета должна включать различные системы компьютерной математики: Maple, MatLab, MathCAD, Mathematica и др.

Стремительное развитие вычислительной техники, появление целого ряда систем компьютерной математики диктуют изменения в построении и изучении курсов математики как в школах, так и в вузах. Особенно остро стоит проблема в высшей школе: ограниченность количества учебных часов, с одной стороны, и растущий поток информации, с другой стороны, приводят не только к необоснованному сокращению курса математики в вузах, но и к отсутствию навыков работы с математическими пакетами, что, к сожалению, сказывается на профессиональной подготовке будущих инженеров и ученых для работы на современном уровне [3].

При этом системы компьютерной математики имеют хорошие возможности по повышению эффективности изучения математики. Например, с помощью системы Mathematica можно совершать различные действия с алгебраическими выражениями, решать уравнения, выполнять дифференцирование и интегрирование и т.д.; строить графики функций одной и двух переменных, строить изображения кривых и поверхностей; графически представлять результаты экспериментов; программировать с помощью специфического для системы Mathematica языка программирования; поддерживается работа с базами данных. Отмечаются уникальные возможности системы Mathematica в научно-методическом обеспечении образовательного процесса и научных исследований [14].

Другим примером систем компьютерной математики является система Maple, которая имеет множество мощных инструментов для вычисления выражений с одной или несколькими переменными. Данный продукт компании Waterloo Maple Software, Inc. (<http://www.maplesoft.com/>) часто называют системой символьных вычислений или системой компьютерной алгебры. Maple позволяет выполнять как численные, так и аналитические расчеты с возможностью редактирования текста и формул на рабочем листе. Система может быть использована для решения задач дифференциального и интегрального исчисления, вычисления пределов, разложения рядов, суммирования рядов, умножения, интегральных преобразований (таких как преобразование Лапласа, Z-преобразование, преобразование Меллина или Фурье), а также для изучения

непрерывных или кусочно-непрерывных функций. Для технических приложений в Maple включены справочники физических констант и единиц измерения физических величин с автоматическим пересчетом формул. Графические инструменты Maple поддерживают как 2D, так и 3D графику. В отличие от других пакетов, он может графически представлять неравенства, неявно определенные функции, решения дифференциальных уравнений. Пакет Maple имеет мощное устройство для символьных вычислений.

Было проведено анкетирование преподавателей математики университета г. Саны об использовании ИКТ в образовательном процессе. Всего было опрошено 20 респондентов. Среди опрошенных только один преподаватель совсем не использует информационные технологии. 70% ежедневно пользуются ИКТ-инструментами. Причем, в основном это использование связано с поиском информации в Интернете, работой в текстовом редакторе. 75% опрошенных уверены, что информационно-коммуникационные технологии существенно облегчают подготовку к занятиям и позволяют разнообразить их.

Подробное описание результатов анкетирования представлено в статье [2]. Выявлено, что уровень владения системами компьютерной математики не является достаточным. Респонденты выделили следующие проблемы, связанные с использованием ИКТ в образовательном процессе: недостаточная компьютерная база, недостаток программного обеспечения, недостаток времени у преподавателей на освоение новых информационных технологий, большое количество студентов в группах. Все это сдерживает использование ИКТ в образовательном процессе. В помощь преподавателям университета Саны разработаны методические рекомендации по использованию систем компьютерной математики в преподавании математики.

Кроме систем компьютерной математики компонентами информационно-образовательной среды преподавателя математики университета могут быть и другие цифровые образовательные ресурсы. Например, математические классы Академии Хана (<https://www.khanacademy.org/math>) являются лучшими в области математического обучения и используются многими педагогами по всему миру. Из Интернет-библиотеки «Математическое образование» (<http://www.mathedu.ru>) можно бесплатно скачать электронные книги и статьи по математике, методике преподавания и истории образования. Образовательный математический сайт Exponenta.ru (<http://www.exponenta.ru>) содержит задачи с решениями, справочник по математике. Desmos (<https://www.desmos.com>) – онлайн графический калькулятор, который позволяет создавать графики по формуле функции.

Мы предлагаем следующую модель персональной информационно-образовательной среды преподавателя математики университета г. Саны: <https://mm.tt/1047943676?t=L9UQ3OBv3f>.

Использование и развитие ИОС усиливают взаимную потребность всех субъектов образовательного процесса в виртуальном общении. Студенты все больше начинают видеть в преподавателе не только контролера, но и наставника, проводника в сети. Поэтому на первый план выходит способность педагога напрямую общаться с обучающимися онлайн, соответственно, в персональной среде преподавателя особое место отводится средствам коммуникации. Инструментами для коммуникации и обратной связи между обучающимися и педагогом являются: электронная почта, социальные сети, видеовстречи, сайт преподавателя, блог и т.д.

Эффективным инструментом построения персональных информационно-образовательных сред являются сетевые сервисы [4, 5, 6]. Для организации совместной деятельности студентов, получения обратной связи могут использоваться вики, документы совместного редактирования, on-line инструменты визуализации, on-line интерактивные доски.

Проведен педагогический эксперимент по использованию персональной информационно-образовательной среды преподавателя математики при обучении студентов факультета естественных наук университета г. Саны в рамках дисциплины «Дифференциальное и интегральное исчисление». В экспериментальной группе студенты использовали при изучении дисциплины систему Maple, в контрольной группе изучение осуществлялось в безкомпьютерном варианте. Результаты проведенного эксперимента показали эффективность использования систем компьютерной математики в преподавании дисциплины «Дифференциальное и интегральное исчисление». Были выявлены статистически значимые различия. Также выявлялись гендерные различия. Результаты освоения курса девушками оказались лучше результатов юношей в экспериментальной группе.

Выводы. На эффективность образовательного процесса в вузе в значительной степени влияет среда, в которой осуществляется обучение, воспитание и развитие личности обучающегося, в т.ч. информационно-образовательная среда. В информационно-образовательной среде вуза каждый преподаватель формирует свою персональную информационно-образовательную среду. В статье представлены компоненты такой среды.

Для преподавателя математики университета необходимым компонентом персональной среды являются различные системы компьютерной математики. Эти системы обладают высокой скоростью вычислений, качественной графикой, располагают обширным справочным материалом, обеспечивают численное моделирование технических систем. Умения и навыки в автоматизации математических вычислений (численных, символьных, графических) при помощи компьютерных математических систем – важная составляющая математической компетентности выпускника технических направлений подготовки.

Кроме математических пакетов персональная информационно-образовательная среда преподавателя математики должна содержать инструменты для создания и публикации контента; инструменты для коммуникации, обратной связи и оценивания; инструменты для сотрудничества. Эти инструменты могут быть созданы с помощью сетевых сервисов.

Литература:

1. Аль-Шарафи М.С. Проектирование информационно-образовательной среды преподавателя математики университета Саны. / В сборнике: Мир компьютерных технологий сборник статей по материалам IV Региональной студенческой научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2018. С. 5-8.

2. Аль-Шарафи М.С. Круподерова Е.П. Математические пакеты как компонент информационно-образовательной среды преподавателя математики университета Саны. / В сборнике: Образование в цифровую эпоху. Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, докторантов и заинтересованных лиц (10-11 декабря 2019 г.) С. 10-13.

3. Будовская Л.М., Шведова И.Г. Школа – ВУЗ. Проблемы преемственности математических дисциплин. Тезисы докладов Седьмой Всероссийской конференции «Необратимые процессы в природе и технике». М. 2013. МГТУ. ч. III. С. 214-217.
4. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Информационные технологии в профессиональной деятельности: учебное пособие. Н. Новгород. Мининский университет. 2017. 200 с.
5. Круподерова Е.П. Организация проектной деятельности с помощью сервисов Веб 2.0. // Информатика и образование. 2009. № 10. С. 109-110.
6. Круподерова К.Р., Шевцова Л.А. Формирование информационно-образовательной среды на основе облачных технологий. // Педагогическая информатика. 2015. № 2. С. 37-43.
7. Поначугин А.В., Лапыгин Ю.Н. Цифровые образовательные ресурсы вуза: проектирование, анализ и экспертиза // Вестник Мининского университета. 2019. Т.7. № 2 (27). С. 5.
8. Самерханова Э.К. Формирование компетенций в области математического моделирования у педагогов профессионального обучения в условиях информационно-образовательной среды вуза // Вестник Мининского университета. 2019. Том 7. № 2 (27). С. 4.
9. Стародубцев В.А. Создание персональной образовательной среды преподавателя вуза. Томск: Изд-во Томского политехнического университета. 2012. 124 с.
10. Хабибуллина Г.З., Хайруллина Л.Э. Педагогическая целесообразность использования компьютерных технологий в преподавании математики в вузах // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2013. № 3 (23)
11. Эргашев Ж.Б. Пути оптимизации преподавания высшей математики с применением информационных технологий // Молодой ученый. 2013. №8. С. 450-452.
12. Ярмахов Б.Б., Рождественская Л.А. Google Apps для образования. С-Пб.: Питер. 2015. 224 с.
13. Marban J., Mulenga E. 2019. Preservice Primary Teachers' Teaching Styles and Attitudes towards the Use of Technology in Mathematics Classrooms. International Electronic Journal of Mathematics Education. Vol. 14, No. 2: 253-263. UK.
14. Wolfram Mathematica. Наиболее полная система для современных технических вычислений в мире [Электронный ресурс]. URL: <http://www.wolfram.com/mathematica>

Педагогика

УДК 378.1

аспирант Амичба Лилиана Романовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» Кировский филиал (г. Киров)

РАЗВИТИЕ МОТИВОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические и эмпирические аспекты мотивов учебной деятельности студентов, а также выявлены проблемы, имеющиеся у студентов в процессе обучения. Автор делает акцент на учебную мотивацию как на систему факторов, вызывающих побуждение индивида, направленную на овладение знаниями, умениями и навыками, определяющими общекультурные и профессиональные компетенции. В рамках исследования автором проведена диагностика и социологический опрос студентов, с целью выявления педагогических условий, направленных на мотивацию обучающихся.

Ключевые слова: мотивация учебной деятельности, уровни и виды мотивации студентов, педагогические условия мотивации студентов.

Annotation. The article discusses the theoretical and empirical aspects of the motives of students' educational activities, as well as identifies the problems that students have in the learning process. The author focuses on educational motivation as a system of factors causing an individual's motivation, aimed at mastering the knowledge, skills that determine general cultural and professional competencies. As part of the study, the author conducted a diagnosis and a sociological survey of students in order to identify pedagogical conditions aimed at motivating students.

Keywords: motivation of educational activity, levels and types of motivation of students, pedagogical conditions of motivation of students.

Введение. XXI век – век высокоскоростных информационных ресурсов дает возможность выпускникам не только успешно адаптироваться к новой социальной среде, но и адаптировать эту реальность к себе, а именно: быть активным, деятельным, самоуправляющимся субъектом в производственной и во вне профессиональной сферах своей собственной жизни.

Однако, мир современных технологий, наполненный переизбытком ежедневно меняющейся информации в сети «Интернет» доказал современному студенту, гипотезу о том, что в своей учебной деятельности необходимо пользоваться материалами научной библиотеки, вопреки непроверенным данным из информационного ресурса сети «Интернет». В своей статье автор не призывает современных студентов быть категорично против ресурса сети «Интернет», а только лишь разъясняет будущим специалистам о том, что именно в учебной деятельности в ходе получения профессионального образования необходимо использовать ресурсы научных библиотек. Таким образом, преподавателям необходимо организовать учебный процесс так, чтобы он мог мотивировать студентов на приобретение знаний, получаемых и добываемых самостоятельным путем в высших учебных заведениях с использованием материалов научных библиотек, как достоверных источников информации.

Изложение основного материала статьи. Качество образовательного процесса студентов определяется уровнем сформированности учебной мотивации. Мотивы различных уровней и видов проходят процесс становления поэтапно, через актуализацию привычных для обучающегося мотивов, на основании чего ставятся новые цели, формируются новые мотивы, появляются новые их качества. В связи с этим мотивационная сфера личности студента должна постоянно изучаться педагогом, поскольку мотив, будучи

основой всей человеческой деятельности, в том числе и учебы, обеспечивает достижение высокой успешности по предмету. Поэтому вопрос мотивации был и остается актуальным по сей день.

Вопросы мотивации и мотивов рассматривались в трудах В.П. Асеева, В.К. Вилюнаса, В.И. Ковалева, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой, С.Л. Рубинштейна и др.

Цель статьи – провести социологический опрос среди студентов и определить педагогические условия, которые будут способствовать повышению уровня сформированности учебной мотивации студентов.

Проблемы и задачи, которые ставит перед собой автор статьи, заключается в том, чтобы изучить теоретические и эмпирические аспекты мотивов учебной деятельности студентов, выявить проблемы, имеющиеся в процессе обучения, и по возможности их устранить с помощью реализации педагогических условий в высшем учебном заведении.

Преподавателю необходимо знать основные формы проявления различных уровней мотивов, поскольку они определяют отношение мотивации учения студента. В данной статье автор делает акцент на учебную мотивацию как на систему факторов, вызывающих побуждение индивида, направленную на овладение знаниями, умениями и навыками, определяющими общекультурные и профессиональные компетенции. Учебная мотивация является обязательным компонентом образовательного процесса, входит в структуру организации всего процесса обучения.

Положительные результаты обучения, воспитания и развития напрямую зависят от того, какие мотивы студентов являются смыслообразующими. Внешне деятельность всех обучающихся в учебных заведениях похожа; внутренне она очень отличается, определяемая характером, целями учебных мотивов. Образовательный процесс не только развивает, но и постоянно изучает учебную мотивацию студентов. Успешность процесса обучения зависит от очень многих факторов, но прежде всего от желания, интереса, и позитивной мотивации.

Мотивация представляет собой процесс, влияющий на развитие психики и физиологию обучающегося, и одновременно набор элементов, который активирует субъекта учебного процесса, предопределяет направление его деятельности. Вместе с тем учебная мотивация это приемы, инициирующие активность обучающегося субъекта, определяющую направление на освоение общекультурных и профессиональных компетенций. Развивать интеллект, самораскрываться и реализоваться позволяет именно учебная мотивация как элемент психической жизни студента.

Побуждение к обучению достаточно сложный процесс, как к отдельному предмету изучения, так и ко всему учебному процессу. Мотивы, стимулирующие студента и побуждающие его к активной деятельности, в данном случае – обучению, могут быть самыми различными. Например, это может зависеть от произошедших за последние годы социально-экономических и политических изменений в нашей стране.

В своих исследованиях Ю.В. Богданов отмечает, что существуют различные уровни мотивации студента. Обучающиеся, чтобы остаться в вузе, стараются выполнить минимум, который требует профессорско-преподавательский состав. Они работают не в полную силу и стараются держать баланс между количеством и качеством прилагаемых усилий на занятиях. Большая часть таких студентов не удовлетворены учебными занятиями, процессом обучения, мероприятиями, проводимыми вузом и профессорско-преподавательским составом, а отсюда регулярные пропуски, академические задолженности и в итоге - отчисление. Другие студенты, для которых организованный учебный процесс в высшем учебном заведении является интересным, желанным, получают удовлетворение и достигают поставленных целей.

Автор провел диагностику и социологический опрос среди студентов, чтобы выявить, какие мотивы служат для успешного обучения. Исследование было проведено весной 2019 года. Выборка состояла из 47 студентов Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (г. Киров) в возрасте от 17 до 23 лет.

В качестве методов исследования были использованы следующие виды диагностики:

- анкета «Особенности учебной мотивации студентов»;
- методика определения мотивации учения студентов (В.Г. Каташев).

Исходя из полученных данных в ходе проведения методики В.Г. Каташева, можно констатировать, что 71% студентов определяются высоким уровнем мотивации учебной деятельности. Это подтверждает, обучающиеся целеустремленны в получении знаний, проявляют активность и интерес к изучению профессионально направленных дисциплин.

Остальная часть студентов (29%) показали низкий уровень мотивации к учебной деятельности. Здесь можно констатировать, что обучающиеся относятся индифферентно к процессу обучения, если и проявляется активность, то только после предупреждения со стороны преподавателя. Как считают авторы статьи, именно эти студенты в большей степени заинтересованы приятным проведением времени, чем необходимостью заняться процессом обучения.

Вследствие этого можно предложить следующие пути для привлечения студентов к процессу обучения, повышению их учебной мотивации: заинтересовать обучающихся к получению знаний через различные организуемые мероприятия в стенах вуза (профессиональные общества, исследовательские группы, конкурсы, викторины и т.д.).

Интерес к содержанию обучения через проявление умственной самостоятельности и инициативности в проблемных ситуациях может повысить гедонистический мотив. Например: столкновение студентов с трудно решаемой задачей на занятии требует имеющихся знаний и подталкивает к необходимости получения новых знаний. Студенту будет интересна та работа, которая требует концентрированности, напряжения, всплеска положительных эмоций. Кроме того, в процесс обучения необходимо включать фактор эмоциональной окраски при проведении учебного занятия, которая должна достигаться общением с преподавателем.

Для выявления особенностей учебной мотивации было проведено исследование с помощью анкетного опроса «Особенности учебной мотивации студентов».

Первый вопрос: «Соответствует ли выбранная специальность вашим интересам и способностям?».

80% от общего числа опрошиваемых дали положительный ответ, что выбранная специальность соответствует их интересам и способностям. Данный процент студентов прокомментировали, что выбирали специальность исключительно исходя из личных интересов к определенному виду деятельности.

13% ответили – не совсем то, что хотели, и 7% дали отрицательный ответ, обосновав ответ тем, что «на какую специальность хватило баллов, туда и пошли, а она оказалась не интересной».

Основной целью обучения в университете считают получение диплома 54%, желают приобрести профессиональные знания по специальности 33%, и затруднились ответить на данный вопрос 13%. Рассматривая различные методики, направленные на побуждение к учебной деятельности, мы выявили методику «Мотивация обучения в вузе», предложенную Т.И. Ильиной, в которой она дает три шкалы побуждения: направленность на приобретение знаний; направленность на получение профессии; направленность на получение диплома. И, как показывает ряд исследований, большая часть студентов заинтересована в получении именно диплома.

Как считают А.С. Петряева, К.В. Варыханова, студенты, направленные на получение документа образования, могут быть успешны, так как стремятся к получению высокой оценки, к получению стипендии, но в силу своих убеждений зачастую не хотят этого. В своих действиях такие студенты руководствуются прагматическими побуждениями.

Другая же группа студентов, ориентированная на получение знаний, успешна, поскольку им интересно учиться, познавать что-то новое, они проходят процесс обучения для саморазвития.

Содержание своей будущей профессии представляют лишь 60%; вообще не задумывались над тем, где они будут работать, 13%; студентов, которые считают, что важнее получить образование вообще, то есть содержание будущей профессии для них особой роли не играет, оказалось 13%; имеют смутное представление о будущей работе 7%.

Следующий вопрос: «Определите, какими основными чертами характера должен обладать профессионал по вашей специальности?».

53% анкетированных считают, что профессионал в первую очередь должен обладать организованностью и дисциплиной, 20% думают, что первоочередной чертой характера является коммуникабельность, столько же процентов считают важными кропотливость и усидчивость, и 7% думают, что высокий интеллектуальный потенциал является основополагающим.

На вопрос «Как вы думаете, сможете ли вы в перспективе найти работу по получаемой специальности?» ответили «да» 60% (в будущем найдут работу по специальности), «нет» – 40%.

В общественной жизни университета принимают участие изредка 38%, постоянно участвуют в общественной жизни 35%, и вообще не участвуют 27%.

Главными причинами низкой успеваемости сами студенты считают несистематическую работу в течение семестра (65%) и неэффективность аудиторных занятий (35%). Основными причинами, способствующими повышению успеваемости, студенты считают регулярное посещение занятий, активную работу на них и методические материалы с типовыми задачами и примерами решений. Однако 6% обучаемых считают, что ничего не может способствовать повышению их успеваемости.

Рассмотрев все полученные результаты анкетирования, сделан вывод, что около 75% опрошенных студентов имеют достаточно высокий уровень учебной мотивации, что показывает неплохой результат, и 25% - низкий уровень. Подчеркнем, что это проявляется в направленности на учебно-профессиональную деятельность, на развитие самообразования и самопознания. Такие студенты, как правило, проектируют свою жизнь, ставя конкретные цели. У таких студентов высокая потребность в сохранении собственной индивидуальности, стремление к независимости. Они оспаривают свою точку зрения, тем самым доказывая свои взгляды, убеждения, свой стиль видения проблемы, тем самым сохраняя свою неповторимость.

Студенты со средним и низким уровнем учебной мотивации составляют вторую группу. Для этой группы большое значение имеет процесс увлечения. Такие студенты не особо задумываются о своем завтрашнем дне, профессиональная жизнь является для них явно чем-то непривлекательным и неинтересным. Можно констатировать, что данная группа обучающихся еще находится в стадии самоопределения.

Можно утверждать, что отрицательное отношение к процессу обучения может быть вызвано следующим: субъективные причины, связанные с особенностями самих студентов; затруднение в реализации положительного мотива; низкий уровень знаний, умений; низкий уровень умственной деятельности; отсутствие соответствующих волевых качеств.

Помимо этого, для сильных студентов основополагающими мотивами являются: хорошо учиться, участвовать в научной работе вуза, получать одобрение преподавателей, интеллектуальное удовлетворение и стремление стать в будущем хорошими специалистами.

У слабоуспевающих студентов более выраженными мотивами являются желания удержаться в высшем учебном заведении, получить стипендию, выполнять минимум требуемого, избежать наказания со стороны родителей.

Выводы. В связи с вышеизложенным, необходимо сделать вывод, что в большей степени на успешность студентов в процессе учебной деятельности влияет развитие устойчивости мотивации: чем устойчивее мотивация, тем выше успеваемость студентов.

Как один из основных выводов проведенного исследования, следует отметить, что мотивацией учебной деятельности не является в чистом виде направленность личности на достижение успеха или на получение диплома, знаний, приобретение профессии. Она представляет собой сложный психофизиологический механизм, на который влияет с кем учиться, на каком курсе, по какой специальности, форма обучения, образ мышления и т.д.

Отметим, что при выполнении интересных дидактических заданий происходит раскрытие личности студента, упор делается на эмоционально-волевою сферу студента, в результате происходит подъем нравственных и физических сил, мобилизация всех необходимых знаний, усвоенных ранее. Студенты тем самым учатся самостоятельности, умению организовать свою деятельность, исчезают многие комплексы, активизируется поисковая активность.

В ходе исследования, автором сделан вывод о том, что правильно подобранные дидактические задания позволяют повысить учебную мотивацию студентов, что, как показывает практика, способствует повышению качества учебно-образовательного процесса в высшем учебном заведении.

Проанализировав ответы студентов и опираясь на педагогический опыт работы в вузе, нами выявлены педагогические условия, направленные на мотивацию обучающихся: 1) соединение

традиционных и современных подходов в организации учебного процесса; 2) способствование самореализации студента в процессе аудиторной и внеаудиторной деятельности; 3) ориентирование на продуктивное обучение студентов в образовательном процессе вуза; 4) разработка и внедрение авторских курсов с применением интерактивных форм обучения; 5) обеспечение непрерывности в цепи «социальная активность вуза – активность педагога – активность студента – социальная активность квалифицированных специалистов».

В завершении статьи отметим, что на качество усвоения учебного материала влияют многочисленные мотивы, субъективные и объективные обстоятельства, влияние которых можно считать соответствующими рычагами повышения эффективности учебной деятельности обучаемых.

Литература:

1. Андреева А.Д. Изучение учебной мотивации подростков и старших школьников: история вопроса // Психология и школа. - 2009. - № 4. – С. 64-70.
2. Беляева О.С. Динамика мотивации получения высшего образования // Alma mater (Вестник высшей школы). - 2013. - № 4. – С. 23-25.
3. Бобровицкая С.В. Некоторые особенности мотивации поступления в педагогический вуз // Психологическая служба образования: матер. докладов конференций в г. Сочи. – СПб., 1997.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М., Педагогика, 1991.
5. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
6. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М.: МГУ, 1971.
7. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
8. Кузнецова Е.В. Роль и место библиотеки в образовательном пространстве // Образование. Карьера. Общество. - 2013-2014. - № 4-1 (40). – С. 34-35.

Педагогика

УДК 372.862

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Асхадуллина Наиля Нургаяновна Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга); **студент магистратуры инженерно-технологического факультета Колпаков Евгений Александрович** Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга); **студент бакалавриата инженерно-технологического факультета Алиев Марат Камильевич** Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ» В КОНТЕКСТЕ ЕЕ МОДЕРНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ опыта преподавания предметной области "Технология" в контексте ее модернизации. Определены объективные факторы модернизации. Рассмотрены современные подходы к развитию технологического образования в условиях реализации Концепции преподавания предметной области "Технология. Технологическое образование, как один из инвариантных компонентов общего образования, ориентировано на овладение, трансляцию и изменение технологической культуры личности обучающихся. Обоснованы принципы организации дидактического процесса предметной области «Технология». Выявлены компоненты содержания преподавания предмета «Технология», ориентированные на достижение образовательных результатов в становлении целостной личности, гармонично сочетающей в себе потребности к физическому и умственному труду, постоянному самообразованию и самосовершенствованию, формирование у обучающихся целостного представления о мире профессий и создание условий для профессионального самоопределения в процессе организации профессиональных проб во взаимодействии с социальными партнерами.

Ключевые слова: предметная область «Технология», технологическое образование, технологическая культура, технологическая грамотность, система общего образования, компетентный подход, общетехнологическая компетентность, модернизация, постиндустриальное общество.

Annotation. The article presents a theoretical analysis of the teaching experience of the subject field "Technology" in the context of its modernization. Objective factors of modernization are determined. The modern approaches to the development of technological education in the context of the implementation of the concept of teaching the subject area "Technology. Technological education, as one of the invariant components of general education, is focused on mastering, translating and changing the technological culture of the personality of students. The principles of organizing the didactic process of the subject area "Technology" are substantiated. The components of the content of teaching the subject "Technology", focused on achieving educational results in the formation of the whole person, combines the requirements for physical and mental work, continuous learning and self-improvement, the formation of students' holistic view of the world of professions and the creation of conditions for professional self-determination in the process of organization of professional samples in cooperation with the social partners.

Keywords: subject area "Technology", technological education, technological culture, technological literacy, general education system, competency-based approach, general technological competence, modernization, post-industrial society.

Введение. В современную эпоху внедрение новых технологий в производственные процессы обусловили потребность в подготовке профессиональных работников, обладающих высоким интеллектом, целостным системным мировоззрением и способных к продуктивной и рациональной деятельности. В условиях «осуществления прорывного научно-технологического и социально-экономического развития Российской Федерации» перед системой общего образования одной из задач обозначено «совершенствование методов обучения в предметной области "Технология"» [10]. Решение этой задачи требует пересмотра

действующих образовательных программ в рамках разработанной Концепции преподавания предметной области «Технология» в образовательных организациях Российской Федерации (далее Концепции) [5].

Актуальность проблемы модернизации предметной области «Технология» в общем образовании вызывает многочисленные дискуссии в обосновании содержания технологической подготовки школьников, ориентированной на потребности рынка труда.

Указанные ориентиры развития технологического образования в российских школах определили цель нашей исследовательской работы – провести теоретический анализ опыта преподавания предметной области «Технология» в контексте ее модернизации и определить компонентный состав содержания преподавания данного предмета в общеобразовательной организации.

Изложение основного материала статьи. В современной педагогической науке осуществляется поиск определенных моделей технологического образования школьников (О.Н. Богданова, В.А. Кальней, Д.А. Махотин, О.Н. Логвинова, А.К. Орешкина, Н.Ф. Родичев, Ю.Л. Хотунцев, С.Е. Шишов и др.). Технологическое образование рассматривается исследователями в качестве «основного интеграционного механизма в системе школьного образования», предоставляющего ученикам возможность применять на практике основы научных знаний и позволяющего «синтезировать естественно-научные, научно-технические, технологические, предпринимательские и гуманитарные знания» [2]. Прикладная направленность технологического образования обеспечит, по их мнению, освоение учащимися различных форм информационной и материальной культуры и овладение конкретными навыками преобразующей деятельности человека [3]. В качестве ключевых понятий в технологическом образовании исследователи выделяют такие понятия как «технологическое образование», «технологическая культура», «технологическая среда», «проектно-технологическая культура».

Несмотря на обновленные цели и задачи технологической подготовки школьников в условиях перехода к постиндустриальным формам организации производственных связей посредством «знаний и информации», в преподавании предмета «Технология» учителя сталкиваются с рядом серьезных проблем. В ходе исследования проблем методики преподавания образовательной области «Технология» Е.А. Мраморнова, М.В. Непобедный, А.П. Сысоев выделили такую значимую проблему, как кадровое обеспечение учебного процесса специалистами, обладающими профильными компетенциями. Они отмечают, что зачастую в школах уроки технологии проводят учителя непрофильного образования, деятельность которых «приводит к ухудшению качества технологической подготовки обучающихся» [7]. Результаты проведенного исследователями опроса подтвердили наличие проблемы дефицита молодых специалистов и указали на необходимость формирования и поддержания кадрового потенциала общеобразовательной организации. Безусловно, обозначенная проблема сказывается на снижении мотивации обучающихся к овладению знаниями и практическими навыками технологических основ производства, трудовых умений и навыков.

Не менее значимой в снижении мотивации школьников к освоению предметной области «Технология» является сокращение часов по предмету «Технология» в учебных планах общеобразовательных организаций, наличие достаточно устаревшего и неиспользуемого в реальной практике оборудования, отсутствие в предметном содержании тем, актуальных для освоения в современную эпоху.

Исследователи также отмечают, что серьезной проблемой в российских школах является проверка качества усвоения школьниками учебного материала по предмету «Технология» и оценка образовательных результатов обучающихся в данной области. Работа учителей технологии в этом направлении, по их мнению, будет способствовать формированию «навыков самоконтроля и планирования учебных действий, развитию личностно значимых качеств» [9].

Основу развития технологического образования в постиндустриальную эпоху составляет компетентностный подход. Компетентностный подход сегодня является идеологической основой модернизации образования, в том числе технологического, что определяет контуры его развития. В работах исследователей отмечается, что образование, как социальная сфера, призвано формировать «компетентную» в различных сферах деятельности личность (В.И. Байденко, Л.Н. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Г.К. Селевко, В.В. Сериков, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков, Э.Ф. Шарипова и др.).

Компетенции, по мнению Э.Ф. Шариповой, стали языком описания образовательных результатов. С позиций компетентностного подхода технологию стоит рассматривать как «методологию преобразовательной деятельности, при которой гарантируется достижение запланированного результата» [12]. В этом случае, образовательным результатом освоения предметной области «Технология» будет способность выпускника школы к выбору профессиональной роли в той или иной области деятельности.

Таким образом, социальный заказ постиндустриальной эпохи определяет потребность в модернизации образовательной области «Технология» для формирования технологической культуры у школьников на разных уровнях: от потребительского (готовить, шить, забивать гвозди и т.п.) до проектировочного и моделирующего с использованием инновационных технологий, технических устройств и оборудования (работа с 3D-принтерами, бизнес-проектирование, строительная графика и чертеж, дизайн и др.).

В рамках реализации Концепции, ориентированной на формирование технологической культуры обучающихся, определяется выбор таких приоритетных направлений в технологической подготовке школьников как формирование технологической грамотности, проектно-технологического мышления, навыков профессиональной ориентации в мире профессий и личностном самоопределении на рынке труда. Реализация данных направлений ориентирована на формирование у обучающихся общеобразовательных школ личностных, метапредметных (универсальных учебных действий - УУД) и предметных компетенций.

Успешному формированию УУД, по мнению разработчиков Концепции, будет способствовать применение на занятиях «Технологии» в качестве основной формы учебной деятельности проектной деятельности обучающихся в полном цикле: «от выделения проблемы до внедрения результата» [5]. Использование проектной деятельности на уроках «Технологии» дает возможность интегрировать учебные предметы в профильные модули и применять различные формы для реализации этих модулей в образовательной среде на основе сетевого взаимодействия с предприятиями - социальными партнерами («работодателями») и вузами (стратегическими координаторами в построении индивидуальной траектории обучающихся в выборе будущей профессии).

Компетентностный подход определяет модульное построение содержания предметной области «Технология». Все это обуславливает потребность перехода от общетехнологического к профильному обучению в старших классах общеобразовательной школы. Профилизация образовательного процесса

предусматривает расширение профориентационной работы на всех уровнях школьного обучения (начального, общего, среднего). Выполняя свое предназначение в структуре общего образования, предметная область «Технология» вносит существенный вклад в становление целостной личности, способной к преобразующей деятельности. В связи с этим исследователями ведутся активные поиски в организации наиболее эффективных форм взаимодействия с представителями профессиональной среды (создание технопарков, профклубов и т.п.). Обусловлено это необходимостью личностного, социального и профессионального самоопределения обучающихся с учетом возрастных особенностей и возможностей, в выявлении и развитии их интересов и склонностей, а также социально-функциональных качеств и способностей, обеспечивающих готовность выпускника школы к осознанному выбору жизненного пути [11].

Анализ документов и научной литературы по рассматриваемой проблеме показал, насколько осуществляется серьезная работа в преобразовании в предметной области «Технология» в системе общего образования. Концептуальные положения научных школ сходятся в том, что образовательные результаты в преподавании технологии должны быть ориентированы на становление целостной личности, гармонично сочетающей в себе потребности к физическому и умственному труду, постоянному самообразованию и самосовершенствованию. Для формирования у обучающихся целостного представления о мире профессий необходимо создать условия для профессионального самоопределения личности и организацию профессиональных проб школьников в сетевом взаимодействии с социальными партнерами (предприятиями-партнерами и вузами-координаторами).

В современной научно-педагогической литературе на обсуждении находится вопрос: какие подходы будут выступать методологической основой содержания предметной области «Технология»? Серьезную работу в этом направлении провел Д.А. Махотин. В своих исследованиях ученый выделяет три ведущих подхода в обосновании сущности технологии как предмета: научный, культурологический, деятельностный [6]. Научный подход к предмету «Технология» определяет необходимость наличия научной или научно-практической области знаний, на основании которой можно было бы выстроить содержание школьного предмета и логику его изучения обучающимися. Культурологический подход в понимании методологии предмета «Технология», по мнению Д.А. Махотина, не только отражает в содержании и технологиях обучения элементы проектно-технологической оргкультуры и современных технологий, но и процесс «прохождения» ребенком всех типов организационной культуры, которые не только существуют с используемыми человеком традиционными технологиями, но и позволяют развивать мелкую моторику, координацию, прикладные навыки использования ручных инструментов, формировать культуру труда и личностные качества на деятельностной основе. Деятельностный подход к предмету «Технология» позволяет раскрыть содержание предмета через практическую (преобразовательную) деятельность обучающихся по созданию объектов труда (продуктов), организацию проектной деятельности.

Выделенные Д.А. Махотиным подходы определяют, на наш взгляд, ведущими принципами организации дидактического процесса предметной области «Технология» принципы системности, научности, интеграции, связи теории с практикой, персонализации [1, 4].

Построение предметной области научных и практических знаний по учебному предмету «Технология» на основе принципа системности позволяет обеспечить объединение разных элементов в систему на основе установления классификации между этими элементами. Так, организация проектно-исследовательской деятельности обучающихся на уроках технологии изначально предусматривает системность работы «от цели к практическому результату».

Принцип научности определяет соответствие содержания образования, выбор методов и средств обучения уровню развития современной науки, техники и технологий. Принцип научности ориентирует на разработку содержания образования, направленного на ознакомление учащихся с явлениями, процессами, законами, объективными научными фактами, основными теориями и концепциями той или иной отрасли, приближаясь к раскрытию ее перспектив развития и современных достижений [4].

Принцип интеграции выступает одним из основополагающих принципов эффективности функционирования образовательного процесса, обеспечивая взаимосвязь между всеми его элементами [1, 4]. На уровне содержания технологического образования принцип интеграции устанавливает взаимосвязь между естественнонаучными, математическими и гуманитарными знаниями в технологической подготовке обучающихся.

Принцип связи теории с практикой в разработке содержания предметной области «Технология» предусматривает взаимообусловленность теории с практикой. В этом смысле полностью разделяем доводы М.Д. Китайгородского о том, что «практика, не поддержанная научной теорией, страдает отсутствием должной целеустремленности, стихийностью и малоэффективностью», а «теория, не опирающаяся на практику, является для обучающихся умозрительной, не интересной и не понятной» [4].

Принцип персонализации направлен на развитие субъект-субъектных отношений у обучающихся устойчивой мотивационно-ценностной направленности на успешность инновационного решения практических задач в ситуации неопределенности, гуманизацию педагогического взаимодействия и личностный успех в процессе осуществления проектной деятельности [1].

Принципы организации дидактического процесса предметной области «Технология» определяют организацию педагогического взаимодействия с обучающимися в контексте решения задач Концепции преподавания предметной области «Технология» в образовательных организациях, реализующих основные общеобразовательные программы в формировании общетехнологической компетентности обучающихся. Общетехнологическая компетентность, как личностное образование выпускника общеобразовательной организации, отразит уровень овладения личностью технологической культурой в процессе освоения предметной области «Технология».

Анализ научных работ и нормативной документации позволил нам выделить в содержании преподавания предметной области «Технология» базовые компоненты, раскрывающие сущность ее модернизации (рисунок 1).



Рисунок 1. Компоненты содержания преподавания предмета «Технология» в общеобразовательной организации

Реализация представленных на рисунке 1 компонентов содержания преподавания предмета «Технология» основывается на рассмотренных принципах (системности, научности, интеграции, связи теории с практикой, персонализации), позволяя, тем самым, выстраивать личностную траекторию обучающихся в профессиональном самоопределении.

Выводы. Таким образом, результаты проведенного исследования указывают на необходимость осуществления серьезных преобразований в предметной области «Технология» в системе общего образования. Модернизация дидактического процесса предметной области «Технология» основывается на достижении таких образовательных результатов, как становление целостной личности, гармонично сочетающей в себе потребности к физическому и умственному труду, постоянному самообразованию и самосовершенствованию, формирование у обучающихся общетехнологической компетентности, как личностного образования, отражающего уровень овладения личностью технологической культурой на общеобразовательной ступени обучения.

Литература:

1. Асхадуллина Н.Н. Принципы формирования рискологической компетенции будущего учителя в процессе подготовки к инновационной педагогической деятельности [Электронный ресурс] // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 7-1. С. 99-103. Режим доступа: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36068> (дата обращения: 30.03.2020).
2. Богданова О.Н. Разработка модели реализации программы школьного технологического образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2016. №4 (29).
3. Кальней В.А., Шишов С.Е., Махотин Д.А. Реализация региональных моделей технологического образования в Московской области // Академический вестник Академии социального управления. 2018. №1 (28). С. 37-53.
4. Китайгородский М.Д. Концепция опережающей подготовки учителя технологии в области современных радиоэлектронных и информационных технологий [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 3. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27632> (дата обращения: 29.03.2020).
5. Концепция преподавания предметной области «Технология» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document/c4d7feb359d9563f114aea8106c9a2aa/download/737/> (дата обращения: 28.03.2020).
6. Махотин Д.А. Методологические проблемы предмета «Технология» [Электронный ресурс] // Интерактивное образование. – 23.09.2019. Режим доступа: <https://interactiv.su/2018/09/23> (дата обращения: 30.03.2020).
7. Мраморнова Е.А., М.В. Непобедный М.В., Сысоев А.П. Проблемы и перспективы методики преподавания образовательной области «Технология» в средних общеобразовательных школах [Электронный ресурс] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2017. №4 (44). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-perspektivy-metodiki-prepodavaniya-obrazovatelnoy-oblasti-tehnologiya-v-srednih-obscheobrazovatelnyh-shkolah> (дата обращения: 23.03.2020).
8. Новиков А.М. Ученый процесс в логике исторических типов организационной культуры [Электронный ресурс]. / Сайт академика А.М. Новикова. Режим доступа: http://www.anovikov.ru/artikle/uch_proc.htm (дата обращения: 24.03.2020).
9. Серебrenников Л.Н., Сустретова К.Д., Егорычева Н.Г. Пути совершенствования школьного курса технологии [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. 2016. №1.. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/puti-sovershenstvovaniya-shkolnogo-kursa-tehnologii> (дата обращения: 24.03.2020).
10. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (с изменениями на 19 июля 2018 года). [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/557309575> (дата обращения: 02.03.2020).
11. Хотунцев Ю.Л. Проблемы технологического образования в Российской Федерации: монография. – М.: Прометей, 2018. – 182 с.

12. Шарипова Э.Ф. Компетентностный подход в технологическом образовании: формирование общетехнологической компетенции будущих учителей [Текст]: монография. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 202 с.

Педагогика

УДК 37.032

кандидат педагогических наук, доцент, учитель русского языка и литературы Афанасенко Оксана Борисовна

Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета (г. Новокузнецк)

Муниципальное бюджетное нетиповое образовательное учреждение «Лицей №11» (г. Новокузнецк)

РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКИЕ ИДЕИ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО В АСПЕКТЕ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ К ИТОГОВОМУ СОЧИНЕНИЮ

Аннотация. В статье представлен опыт работы над итоговым сочинением по литературе с привлечением литературного материала из художественного наследия Ф.М.Достоевского. Особое внимание уделяется религиозно-философскому аспекту творчества писателя как важнейшему ключу к пониманию его произведений, изучаемых в школе.

Ключевые слова: урок литературы, духовно-нравственное воспитание, итоговое сочинение по литературе, тематические направления итогового сочинения, религиозно-философский аспект творчества Ф.М. Достоевского, идея добра и зла, идея страдания как очищающей силы.

Annotation. The article presents the experience of working on the final essay on literature with the involvement of literary material from the artistic heritage of F. M. Dostoevsky. Special attention is paid to the religious and philosophical aspect of the writer's work as an important key to understanding his knowledge, studied at school.

Keywords: literature lesson, spiritual and moral education, final essay on literature, thematic areas of the final essay, religious and philosophical aspect of the work of F. M. Dostoevsky, the idea of good and evil, the idea of suffering as a cleansing force.

Статья написана при финансовой поддержке РФФИ и Кемеровской области в рамках научного проекта № 20-412-420002

Введение. Как бы ни менялось общество и какие бы новые требования ни предъявлялись к процессу и результатам обучения современного российского школьника, сложно представить себе урок литературы, лишенный воспитательного аспекта. Литература, в отличие от других учебных предметов, безусловно, ориентирована на духовно-нравственное воспитание личности. Сегодня, когда разрушается система традиционных культурных, общественных, нравственных и др. ценностей, а подрастающее поколение ориентировано на ложные идеалы, сулящие материальное обогащение, мы лихорадочно пытаемся нащупать почву национальной идеи, способной сплотить нас и возродить духовность в человеке. Как это возможно сделать? Универсального рецепта, увы, не существует, но прямая отсылка духовно-нравственным столпам наших пращуров содержится в лучших образцах отечественной литературы.

Конечно, недостаточно говорить о морально-ценностном аспекте, вспоминая только литературу художественную! Русская философия и православная религия внесли свою лепту в формирование нашего мировоззрения, однако именно отечественная классическая литература гармонично соединила и развила фундаментальные философские и религиозные идеи, открывая смысл человеческой жизни, предлагая различные пути бытия человека. В этой связи становится очевидной необходимость включать в школьную программу по литературе при изучении творчества отдельных отечественных писателей-классиков религиозно-философский аспект. Эта очевидность превращается порой в непреодолимое препятствие на пути читающего школьника, оборачиваясь фактическими и логическими ошибками на итоговом сочинении по литературе.

Изложение основного материала статьи. Многолетний опыт автора статьи в преподавании литературы в школе позволяет говорить о катастрофическом росте непонимания современными старшими подростками не только глубинных подтекстов, зашифрованных писателем между строк произведения, но даже фактуальной, контекстной информации. Многие и многие произведения русской классической литературы остаются не понятыми старшеклассниками. Вероятно, можно тешить себя призрачной надеждой, что потом, во взрослой жизни, сегодняшние ученики возьмут в руки Толстого или Гоголя и перед ними раскроется та вселенная разнообразных человеческих отношений, страстей, судеб и т.д., что сегодня остаётся за страницами «сложной» литературы. Но, признаться откровенно, в это мало верится. Значит, именно сегодня, сейчас от учителя требуется приложить массу усилий для того, чтобы помочь школьникам проникнуть в мир произведения, рассматривая при этом художественный текст не только как объект изучения, но и как важную составляющую системы ценностно ориентированного обучения и воспитания. Только такое отношение к классической литературе способствует формированию умений, необходимых выпускникам школы при написании ими итогового сочинения по литературе, которое «носит надпредметный характер, то есть нацелено на проверку общих речевых компетенций обучающегося, выявление уровня его речевой культуры, оценку умения выпускника рассуждать по избранной теме, аргументировать свою позицию» и в то же время «является литературоцентричным, так как содержит требование построения аргументации с обязательной опорой на литературный материал» [3]. Иначе говоря, выпускник современной школы должен продемонстрировать умение самостоятельно мыслить в заданном направлении, облекая результат своих размышлений в форму письменного высказывания, с обязательной опорой на свой читательский опыт, который не может ограничиваться только отечественными произведениями, изучаемыми исключительно по школьной программе.

Традиционно подготовка к итоговому сочинению начинается с объявления на сайте ФИПИ пяти открытых тематических направлений, на основе которых разрабатываются конкретные темы итогового сочинения: «Каждое тематическое направление включает два понятия, по преимуществу полярных. Такой подход позволяет создавать разнообразные формулировки конкретных тем сочинения и расширяет

возможности выпускников в выборе литературного материала для построения аргументации» [3]. В сформулированных на основе направлений темах сочинений: «умышленно не используются узкие формулировки; реализуются принципы посильности, ясности и точности постановки проблемы; не указываются конкретные произведения, что позволяет выпускнику самостоятельно выбирать литературный материал, на который он будет опираться в своих рассуждениях» [2].

Анализ направлений и конкретных тем сочинений прошлых лет позволяет говорить о том, что подавляющая часть их формулировок так или иначе связана с духовно-нравственным аспектом бытия человека и требует обращения к таким произведениям художественной литературы, в которых авторы исследуют проблемы духовной деградации, нравственного выбора, поиска жизненных ориентиров и т.п. Именно в произведениях Ф.М.Достоевского эта проблематика находит свое отражение, именно к его художественным текстам так часто обращаются в своих сочинениях выпускники, несмотря на тот факт, что творчество прозаика ограничивается в школьной программе изучением двух-трех его произведений. Вероятно, этому есть разумное объяснение: Достоевский видит человека как существо, чье сознание формирует противоположные начала добра и зла; писатель показывает сложную борьбу этих начал, наблюдая за которой внимательный читатель найдет необходимый шифр для более глубокого понимания и истолкования истинного содержания его произведений, имеющих прямой выход в современную не только для Достоевского, но и для нас действительность. По словам А.Н.Кошечко, «Достоевский тренирует нравственную интуицию своего читателя, механизмы самоопределения в бытии и персональной ответственности за свою судьбу» [4].

Но развить эту читательскую интуицию и расшифровать писательский «код» возможно только при условии знания старшеклассниками философских и религиозных идей автора. Это в свою очередь будет способствовать постижению школьниками целостности художественного произведения, а также содействовать формированию их духовно-нравственных качеств. Однако любой учитель литературы знает, что количество уроков, отведенное на изучение творчества Ф.М. Достоевского даже в старшей школе, не дает в достаточной мере возможности изучить религиозно-философские искания писателя. В конечном итоге это приводит к поверхностному восприятию творчества Ф.М. Достоевского школьниками. Частично разрешить это противоречие, на наш взгляд, возможно на занятиях по подготовке к итоговому сочинению. Приведем примеры методических рекомендаций по работе в заявленном аспекте на материале направлений итогового сочинения 2019-2020 учебного года.

За исключением первого направления, ориентированного на роман-эпопею Л.Н.Толстого «Война и мир», обращение к творчеству Ф.М. Достоевского возможно при работе над остальными – «Надежда и отчаяние», «Добро и зло», «Гордость и смирение», «Он и она». Как было отмечено выше, литературный материал из творческого наследия писателя, которым могут оперировать выпускники на итоговом сочинении, представлен в школьной программе весьма скупо. Так, в учебном комплексе под редакцией Г.И. Беленького рекомендованы к изучению следующие произведения Ф.М.Достоевского: фрагмент романа «Братья Карамазовы» («Мальчики»), сентиментальная повесть «Белые ночи» и роман «Преступление и наказание». К началу одиннадцатого класса подростки более или менее подробно помнят только содержание романа «Преступление и наказание». Однако подготовка к итоговому сочинению, по нашему мнению, предполагает обзорный анализ всех изученных произведений Ф.М.Достоевского с обязательным обращением к его религиозно-философским взглядам.

Во многочисленных исследованиях творчества писателя отмечается как одна из ведущих заслуг Ф.М. Достоевского его влияние на возникновение феномена русского религиозно-философского ренессанса конца XIX – начала XX вв. Таким образом, на первом занятии, подготавливающем одиннадцатиклассников к итоговому сочинению с возможным привлечением литературных аргументов из произведений Ф.М.Достоевского, следует сообщить о наличии единых для писателя на протяжении всего творчества идей полярного характера: размышления о жизни, калечащей и убивающей человека физически и духовно, и поиск истинно нравственного человеческого идеала. Предметами изображения в его произведениях стали падения и взлеты человеческого духа, безмерное зло и столь же безмерное добро.

Так, размышляя над возможным развитием направления «Добро и зло», можно обратиться к книге десятой «Мальчики» четвертой части романа «Бесы» Ф.М. Достоевского. В этом небольшом по объему тексте многопланово раскрывается не только проблема добра и зла, но и рассматривается один из важнейших религиозно-философских вопросов: Можно ли платить за зло добром? Обращаясь к фрагменту романа в поисках ответа на поставленный вопрос, школьники безусловно и безоговорочно в качестве примера человека, живущего по законам добра, делающего добрые дела вопреки причиненному злу, называют Алешу Карамазова. Наблюдая подростковую баталию, Алеша невольно становится её участником и жертвой, получая удар камнем. Дальнейший разговор с обидчиком, подростком «не более девяти лет от роду, из слабых и малорослых, с бледненьким худеньким продолговатым личиком, с большими темными и злобно смотревшими ...глазами» [1] и попытка выяснить причину яростной агрессии приводят к тому, что «злой мальчишка» [1] сначала почти в упор расстреливает его камнями, а потом прокусывает ему палец. Агрессор ожидал хоть какую-нибудь гневную реакцию, но «Алеша поднял на него свой тихий взор» [1] и спокойно повторил вопрос: «Так что же я сделал и чем я виноват пред вами, скажите?» [1]. И мальчишка, расплакавшись в голос, убегает, а Алеша дает себе слово разобратся в загадке такого странного поведения.

Эта история оказывается только первым эпизодом в череде гуманных дел, которые совершает Алеша, расплачиваясь добром за зло, которое причинили ему или которое причинили другим: он приходит в дом Снегиревых, не требуя отпущения за прокушенный палец, он принимает активное участие в примирении подростков с Илюшей. Младший Снегирев, совершивший в своей детской жизни дурные поступки под влиянием зла взрослого мира, переживает, испытывает жестокие душевные муки. («Ранний человеколюбец» [1] хорошо осознает, что маленький человек нуждается в мудром учителе, который будет держать его за руку, ведя дорогой добра, пока малыш сам не научится сопротивляться притяжению полюса зла. Поэтому так важно показать силу добра в ответ на зло именно в детском возрасте. Алеша Карамазов – пример личности, которая, живя по законам добра в жестоком мире, становится нравственным ориентиром для тех, кто готов изменяться сам и менять в лучшую сторону окружающую действительность.

Еще один герой романа Ф.М. Достоевского, способный не платить злом за зло, – Коля Красоткин. Среди гимназистов он слыл личностью авторитетной и уважаемой за многие добродетели, которые могут обнаружиться у подростка четырнадцати лет. Товарищи благоговели перед ним, и именно его «пырнул

перочинным ножичком в бедро, заступаясь за отца» [1] Илюша Снегирев. Наверное, нельзя назвать этого персонажа истинно добрым (на что обращают внимание одиннадцатиклассники): он решает проучить маленького Илюшу, разорвав с ним дружеские отношения из-за дурного поступка Снегирева. Это было жестоко. Илюша, вместо товарищеского разъяснения и сочувствия, получает удар в спину и еще больше озлобляется. Но Красоткин благородно поступает, не афишируя ситуацию со своим ранением, а потом и вовсе забывает о причиненном ему зле и прекращает моральные страдания Илюши, отыскав живую невредимую Жучку и приведя её к умирающему мальчику.

Конечно, Коля еще только формируется как личность, ему свойственны юношеский максимализм и категоричность в суждениях, жестокость в обращении с товарищами и родными. Болезненное самолюбие, от которого он всю жизнь не может избавиться, хотя «всю жизнь ломает себя» [1], делает его, по собственному признанию, подлецом. Коля сначала горячо спорит с Алешей, но затем с удивлением и радостью замечает, что Карамазов «знает» его и очень хорошо понимает: под маской «эгоистического самолюбия и подлого самовластия» [1] скрывается очень добрая душа, а потому делать добро для Коли – это не насилие над своим эго, как он считал, а – проявление его истинной природы.

Чтобы достичь нравственного совершенства, Коля должен научиться бороться со злом внутри себя самого. В противном случае он обречен на моральную гибель: человек, отвергающий всякие авторитеты, в том числе Бога, считает свои возможности безграничными, а себя – вправе делать все. Он сам пытается стать Богом, вместо Бога. По Достоевскому, данный путь губителен и опасен как для окружающих, так и для самого человека.

Умение видеть мир вокруг себя со всеми его несовершенствами, несправедливостью, жестокостью, умение воспринимать чужое несчастье как свое не позволяют человеку остудить свое сердце, не очерстветь душой. Плата злом за зло порождает новое зло, но иногда и плата добром за зло вызывает недоумение и даже раздражение со стороны обывателя. Герои Федора Михайловича Достоевского демонстрируют те духовные перемены в сознании людей, которые происходят с ними, когда они вдруг получают в ответ на свое зло добро в виде доброго слова или поступка, или того и другого. И Карамазов, и Красоткин, нравственно совершенствуясь сами, помогают совершенствоваться другим людям, пробуждая в их душах любовь, сопереживание и сострадание.

Анализируя содержание этого фрагмента романа сообщаем школьникам, что, по мысли Достоевского, Бог – воплощение идеала, а мир без Бога обречен на духовную смерть человека, который перестает быть человеком. Поэтому восстановить личность возможно только восстановив в себе образ Божия, Христа, который для писателя являлся источником духовной жизненной силы и нравственности. Важнейшая, если не единственная нравственная опора в человеке, по убеждению Достоевского, – Вера. Отсутствие веры – это развал, деградация личности.

Как итог индивидуальной драмы человека, потерявшего веру в Бога, отринутого обществом, – преступление – итог, который непременно связан с внешним и внутренним наказанием. Вот почему в произведениях Достоевского часто тот, кто колеблется в вере или находится на грани веры и безверия, обречен: он либо сходит с ума, либо сам лишает себя жизни. Победить зло можно только с помощью веры, нравственного воскресения через покаяние. Без этого сложного, противоречивого пути невозможно осознать смысл жизни. Не случайно на страницах романов и повестей Ф.М. Достоевского возникают образы сомневающийся и кающихся грешников – Соня Мармеладова, Раскольников, Рогожин, Шатов, Версилов, Митя Карамазов и др. Эти персонажи и обращение к их судьбам могут стать основой для сочинения-рассуждения по направлению «Он и она», «Гордость и смирение», «Надежда и отчаяние».

Достоевский последовательно проводит через все свое творчество мысль о страдании как очищающей силе, возвращающей человеку его человеческую сущность, делающей человека человеком. Этот отражение в судьбе человека того пути, который прошел наш Спаситель, пути, по которому должен проследовать истинно верующий человек. Даже черт, появляющийся в сумасшедшем бреде Ивана Карамазова, коротко подытоживает: «Страдание-то и есть жизнь» [1]. Страдание, душевная неуспокоенность и боль, по мысли Достоевского, – вечные спутники способного на милосердие, сострадание, истинную христианскую любовь человека.

Определяя возможное тематическое наполнение направления «Он и она», естественно говорим с одиннадцатиклассниками об истинной любви. Любовь, рожденная на фоне трагических событий, позволяющая обрести любящим душевную опору, изображена в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». Два несчастных человека, преступивших закон – проститутка и убийца – знакомятся, когда оба нуждаются в моральной и духовной поддержке. Примером персонажа, демонстрирующего, по мнению старшеклассников, настоящее чувство любви, всепрощающей и жертвенной, является Соня Мармеладова. Из двух людей, переживающих, сложнейшие моменты в своей жизни, сильнее оказывается Соня. Девушка, в чьей душе живет любовь к Богу, пробуждает засыпающую, умирающую душу Родиона Раскольникова. Чувство, рождающееся, между молодыми людьми, совсем не напоминает безумное, страстное влечение. Нежная, хрупкая внешне, Соня, демонстрируя удивительную внутреннюю силу и непоколебимую веру, настойчиво убеждает Раскольникова в необходимости нравственного возрождения. Любовь Сони – любовь воскресающая, дающая надежду, помогающая выжить.

Обращаем внимание выпускников на тот факт, что автор изображает Соню беспомощной и слабой, наивной и безыскусной в проявлении чувств. Все это свидетельствует о ее детской непосредственности, а дети в Евангелиях – символ нравственной близости человека к Богу, чистоты души.

Таким образом, говоря о любви истинной и привлекая в качестве литературной аргументации текст романа «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского, школьники должны четко осознавать, что образ Сони отражает идеи гуманизма и христианской любви. Жизненная и нравственная позиции героини отражают взгляды самого писателя – вера в добро, справедливость, всепрощение и смирение, любовь к человеку.

Выводы. Творчество Ф.М. Достоевского, по мнению методистов, родителей и самих обучающихся, вызывает сложности при его изучении в современной школе. Этому способствуют несколько факторов, включая недостаточную востребованность представленных в произведениях Ф.М. Достоевского религиозно-философской системы ценностей, в которой невозможно разобраться неподготовленному школьнику. Не ориентируясь в идейных концепциях автора, читающие подростки не воспринимают его произведения как современные, поверхностно осознают идейное содержание сложных текстов. Последствия такого чтения

обнаруживаются в итоговых сочинениях, где выпускник школы должен показать не только высокий уровень соответствующих коммуникативных умений, но и способность мыслить, привлекая в качестве аргументов литературный материал. Отсылки в итоговом сочинении к произведениям, не понятым, не освоенным интеллектуально-эмоциональным опытом школьников, неуместны, неубедительны и нелогичны. Изменить коренным образом ситуацию сегодня весьма проблематично: количество уроков литературы ограничено учебным планом. Подготовить же учеников к анализу художественных текстов Ф.М. Достоевского в объеме, необходимом для демонстрации адекватного понимания произведения в его авторской концепции, можно на занятиях по подготовке к итоговому сочинению. Анализ итоговых сочинений выпускников текущего учебного года, содержащих отсылку к текстам Ф.М. Достоевского, показал продуктивность такой работы.

Литература:

1. Достоевский Федор Михайлович. Бесы [Электронный ресурс] // Интернет-библиотека Алексея Комарова: Источник: Ф.М. Достоевский. Собрание сочинений в 15-ти томах. Л., «Наука», 1991. Том 9-10. Добавлено в библиотеку: 07.07.05. URL: <https://ilibrary.ru>. (дата обращения: 02.04.2020)

2. Зинина Елена Андреевна, Новикова Лариса Васильевна. Круглый стол «Итоговое сочинение: анализируем результаты 2014-2015 учебного года, определяем перспективы» [Электронный ресурс] // МГУ - школе. URL: <http://teacher.msu.ru/sites/default/files/resursy/Зинина%20Е.А.%20Новикова%20Л.В.%20Выступление%20на%20круглом%20столе%20Итоговое%20сочинение%202025.06.2015.pdf>. (дата обращения: 02.04.2020)

3. Итоговое сочинение (изложение) [Электронный ресурс] / Федеральный институт педагогических измерений. URL: <http://fipi.ru/egе-i-gve-11/itogovoe-sochinenie>. (дата обращения 02.04.2020)

4. Кошечко Анастасия Николаевна. Духовные императивы творчества Ф.М. Достоевского в системе ценностно ориентированного обучения в современной школе [Электронный ресурс] // Научная электронная библиотека «Киберленинка»; Вестник ТПУ, 2019. № 8(205) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovnye-imperativy-tvorchestva-f-m-dostoevskogo-v-sisteme-tsennostno-orientirovannogo-obucheniya-v-sovremennoy-shkole>. (дата обращения 02.04.2020)

Педагогика

УДК 373.2

студент Борокина Валерия Алексеевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Ханова Татьяна Геннадьевна

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

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ К ПРИРОДЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования познавательного отношения к окружающему миру, в частности, к миру природы, в период дошкольного детства. Показана взаимосвязь между поисково-исследовательским характером детской деятельности и формированием познавательного интереса и познавательного отношения к миру природы. На основе анализа исследований определены условия успешного формирования у детей познавательного отношения к миру, требования к педагогу как партнеру по совместной деятельности. Охарактеризованы основные методы организации образовательной работы, направленной на формирование познавательного отношения к природе. Авторы пришли к выводу о том, что необходимо активизировать познавательную сферу детей, целенаправленно формировать познавательное отношение, придав этой деятельности творческий и исследовательский характер, тем самым создавая условия для возникновения инициативы со стороны дошкольников.

Ключевые слова: дошкольник, отношение к природе, экологическое образование и воспитание, дошкольный возраст, познавательное отношение, познавательно-исследовательская деятельность, образовательный процесс.

Annotation. The article discusses the features of the formation of a cognitive attitude to the outside world, in particular, to the natural world, during the period of preschool childhood. The relationship between the search and research nature of children's activities and the formation of cognitive interest and cognitive attitude to the natural world is shown. Based on the analysis of studies, the conditions for the successful formation of a cognitive attitude to the world in children, the requirements for the teacher as a partner in joint activities are determined. The main methods of organizing educational work aimed at the formation of a cognitive attitude to nature are characterized. The authors came to the conclusion that it is necessary to activate the cognitive sphere of children, to purposefully form a cognitive attitude, giving this activity a creative and research character, thereby creating the conditions for the emergence of initiative on the part of preschool children.

Keywords: preschooler, attitude to nature, environmental education and upbringing, preschool age, cognitive attitude, cognitive-research activity, educational process.

Введение. Известно, что формирование познавательного отношения к природному миру является одной из ведущих задач познавательного развития дошкольников, поскольку стремление к усвоению новых знаний обогащает духовный мир детей. Дети учатся внимательно воспринимать окружающее – слушать, смотреть, осязать, чувствовать. В процессе ознакомления с окружающим у детей формируются представления о явлениях, происходящих в природе и обществе, их взаимосвязи, что позволяет показать детям реальные причинные связи и зависимости.

Познавательный интерес сочетается с общей любознательностью, что указывает на развитие активности и богатство интеллектуальных эмоций [2]. Постепенное усложнение задачи по формированию познавательного отношения к природе ведет к зарождению у дошкольников познавательных интересов, поисковой деятельности, что благоприятно воздействует на их умственное развитие. Взаимодействие ребенка и природы происходит на всех этапах его развития. Так, уже в раннем возрасте ребенок начинает активно познавать окружающий мир через непосредственный контакт с природой. Дошкольный возраст служит

опорой для формирования основ мировоззрения, поэтому предоставляет обширные возможности для экологического образования и воспитания [3]. Природа, как известно, выполняет функцию одного из важнейших средств воспитания и обучения детей.

Изложение основного материала статьи. Дошкольный период – важный период в жизни каждого человека. В этот период интенсивно развиваются познавательные процессы: мышление, память, внимание, воображение, восприятие. Происходит рост показателей в личностной сфере: развивается воля, самостоятельность, усваиваются нормы поведения в обществе, нравственные представления. Исходя из этого, крайне важно не упустить дошкольный период детства, когда ребенок особенно восприимчив к получению новых знаний, развитию новых способностей.

В пункте 2.6 Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования говорится, что дошкольное образование обеспечивает познавательное развитие детей, предполагающее развитие любознательности, познавательной мотивации, формирование познавательных действий [14]. Решение этих задач помогает воспитать личность дошкольника, который владеет навыками познавательной деятельности и может их применять, так как в современном мире от ребенка дошкольного возраста требуется не только владение определенными знаниями, но и навыками самостоятельного нахождения информации, возможностью оперировать ими в процессе деятельности.

Изучением вопросов формирования познавательных интересов и познавательного отношения дошкольников к природе занимались такие ученые, как В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, С.Н. Николаева, Н.Н. Поддьяков, К.Э. Фабри, И.С. Фрейдкин и другие. В своей «Концепция экологического воспитания детей дошкольного возраста» С.Н. Николаева [8] рассматривала содержание экологического воспитания на пересечении двух аспектов: передача детям экологических знаний и трансформация их в отношение. Согласно ее подходу, начальным и обязательным компонентом структуры экологической культуры являются сами знания, а отношения – его конечным продуктом, результатом. Осознанный характер отношения к природе, на основе которого и формируется познавательное отношение, формируется лишь исходя из истинно экологических знаний. По мнению С.Н. Николаевой, наглядным показателем характера отношения к природе выступает наличие и направленность самостоятельной деятельности ребенка. Причём эта деятельность не должна осуществляться под принуждением, сопровождаться давлением и негативными эмоциями [8]. Схожая мысль представлена в работе Н.Н. Поддьякова: «Под содержанием умственного воспитания в дошкольной педагогике понимается формирование у детей определенного объема знаний об окружающих предметах и явлениях (общественной жизни, живой и неживой природе и т.д.) и способов мыслительной деятельности — умения наблюдать, анализировать, сравнивать, делать простые обобщения» [9], следовательно, в основе развития познавательного отношения дошкольников к природе лежит не только формирование определенных знаний об окружающей природе, но и познавательных действий с объектами природы, познавательных мотивов и интересов. При изучении объектов природы дети активно взаимодействуют с ними, благодаря чему новые представления приобретаются естественным, интересным и продуктивным путем, становятся для детей результатом собственного открытия, что делает их субъективно значимыми. Познавательный интерес активизирует психические процессы, что, несомненно, благотворно влияет на процесс получения знаний. Наличие такого стабильного интереса позволяет педагогу создать ситуацию, в которой знания, получаемые ребенком, становятся более полными, прочными и яркими, они быстрее и легче запоминаются.

Важным источником формирования познавательного отношения к окружающему является творческая деятельность, основанная на применении первоначальных знаний и умений [7]. Помимо такой деятельности, познавательное отношение формируется из познавательной потребности. Для ребенка все новое – интересное, и для того, чтобы удовлетворить эту потребность, ребенок сам осуществляет поиск путей познания неизведанного. Так, постепенно, с освоением исследовательской деятельности формируются познавательные навыки и способности вкупе с познавательными интересами, отношением и активностью.

Исследуя данную проблему, А.И. Савенков формирование познавательного отношения напрямую связывал с развитием исследовательской деятельности [12]. Он считал, что исследование является творческим процессом и, поскольку нельзя намеренно навязать внутреннее творчество, оно порождается внутренними потребностями, то есть потребностью в познании. Поскольку именно педагогу отводится значимая роль в создании условий для развития творческого познания детей, А.И. Савенков определяет ряд требований к самому педагогу [12].

1. Педагог должен быть чутким и внимательным, должен уметь в самом обычном видеть удивительное, и такие удивительные познавательно-исследовательские задачи преподнести детям в понятной для них форме.

2. Педагогу необходимо проводить такую познавательную работу с детьми, чтобы не только увлечь их исследовательской проблемой, но сделать так, чтобы она стала значимой проблемой для детей.

3. Педагог должен быть партнером и координатором в решении познавательно-исследовательских задач, не переходя к авторитету и давлению.

4. Педагог не должен торопить детей в их познавательной деятельности, необходимо быть терпимым к ошибкам детей в попытках найти собственное решение. Следует лишь направить ребенка в тех случаях, когда он начинается отчаиваться.

5. Познавательная деятельность должна быть разнообразной, чтобы дети были заинтересованы в решении исследовательских задач, для этого целесообразно организовать эксперимент, наблюдение, квест, проект, др.

6. Педагог должен выслушивать мнение каждого юного исследователя и обсуждать с ним возможные пути решения проблемы.

7. Педагогу необходимо развивать в детях критическое отношение к самому познавательному процессу.

8. В процессе исследования педагог должен следить за детским интересом и, при первых признаках его утери, простимулировать детей завершить исследование [12].

В системе профессиональной подготовки педагогов требования подобного рода в формате компетенций занимают ключевые позиции [4]. Требования к деятельности педагога помогают определить и условия формирования познавательных отношений и интересов. Среди них следует отметить следующие.

1. Следует правильно подбирать формы и методы познавательной деятельности. Практическая деятельность порождает практико-ориентированное мышление, а при изучении системы научных понятий формируется теоретическое мышление.

2. Материал, предоставляемый детям в процессе познавательной деятельности, должен носить характер новизны, противоречия. Узнав что-то новое, у детей должно возникнуть желание понять, почему все именно так, а не иначе, ведь дети изначально имеют задатки исследователей. В раннем возрасте предметом познания для малыша является мир человеческих предметов в контексте предметно-манипулятивной деятельности, а в дошкольном возрасте через сюжетно-ролевую игру ребенок познает мир человеческих отношений [16]. Но познавательное отношение к тому или иному явлению может возникнуть только при условии наличия интереса к нему.

3. При организации познавательной деятельности необходимо использовать различные формы познания, как уже говорилось выше. Это могут быть исследование, проектирование, моделирование, наблюдение, экспериментирование, решение проблемных задач т.д.

4. Роль педагога должна оставаться ведущей. Но дети при этом должны чувствовать, что они самостоятельно, своими силами решают поставленную задачу. Педагог может направить ребенка на ход мысли, подсказать источник информации, но сообщать готовое верное решение. Ребенок должен почувствовать свою значимость в познавательной деятельности, ощутить собственно полученный результат.

5. При организации познавательной деятельности не стоит загонять юного исследователя в какие-либо рамки. Нужно дать ему возможность самостоятельно и безгранично выбирать пути, средства, приемы решения задач.

Описанные выше условия организации познавательной деятельности обеспечат возможность для формирования познавательного отношения детей к окружающему. Дошкольники имеют задатки познавательной активности, будучи юными исследователями с раннего детства. Лишь правильное педагогическое воздействие может превратить начальный интерес ребенка в осознанное познавательное отношение. Педагогу важно показывать детям значимость собственного участия в познании. Дошкольникам важно понять, что изучение, исследование проблем окружающего мира позволит им открыть что-то новое, неизведанное, откроет загадочный мир природы и социума.

Рассмотрим методы развития у детей познавательного отношения к окружающему. Наблюдение – это один из самых широко используемых методов экологического воспитания. Педагог организует такую деятельность, которая позволяет дошкольникам продолжительно и активно изучать явления природы, например, циклы наблюдений за сезонными изменениями в природе [15]. С.Л. Рубинштейн называл наблюдение результатом осмысления того природного явления, которое изучал ребенок. Делая акцент на интеллектуальных процессах, ученый выделял стадии развития наблюдения, как ступени интерпретации природных явлений [11].

Опираясь на идею С.Л. Рубинштейна, можно сказать, что наблюдение - это не просто процесс исследования явления, но и изучение причин его возникновения. Две точки зрения сложились в изучении процесса наблюдения. Одни считают, что наблюдение – это источник знаний, другие считают, что наблюдение не может проходить без наличия определенных знаний, которые и будут начальной точкой наблюдения. С.Л. Рубинштейн полагает, что наблюдение может быть организовано лишь при наличии умений, опирающихся на систему знаний [11]. Примерно того же мнения придерживается и В.И. Загвязинский, считая наблюдение систематическим и целенаправленным восприятием явления [6]. Б.Г. Ананьев придерживается мысли, что наблюдение – сложная деятельность, которая соединяет мышление, речь и восприятие в один целостный акт умственной работы [1].

Совокупность вышеизложенных мнений определяет идею отечественных ученых относительно наблюдения: это такой процесс умственной деятельности, который может возникнуть на основе уже имеющихся знаний. Наблюдение как процесс может состояться лишь при условии, что ребенок будет иметь первоначальные знания о том, что он наблюдает. Для более точного изучения явления дошкольнику необходима мотивация, познавательный интерес.

Чтение художественной природоведческой литературы является одним из эффективных методов формирования познавательного отношения к природе. Эта эффективность обуславливается тем, что книга занимает особое место в жизни дошкольника. С точки зрения детей, книга – источник знаний, открытий. Слушая, как взрослый читает рассказ, ребенок погружается в сказочный мир, в котором есть ответы на его вопросы. С точки зрения педагогической ценности, художественная литература не только расширяет представления детей о мире и помогает осваивать им средства его восприятия, но и обеспечивает формирование как эмоционально-ценностных, так и познавательных установок по отношению к природе. Читая детям природоведческую художественную литературу, взрослый осознанно развивает все стороны детской личности. Развивается не только сфера нравственности, при которой дети учатся сопереживать, бережно и уважительно относиться к природе, но и интеллектуальная сфера, пробуждая интерес и желание познать окружающий мир.

Речевые логические задачи – это метод умственного воспитания, характеризующийся тем, что педагог ставит детей в такую ситуацию, в которой им необходимо активизировать умственную деятельность, что стимулирует развитие самостоятельности мышления, гибкости ума. Решая логическую задачу, детям необходимо сравнивать, искать новые пути решения, рассматривать ситуацию с разных сторон. По мнению Н.Ф. Виноградовой, педагог может использовать речевые логические задачи для того, чтобы поддерживать постоянный интерес детей к природе, развивать умения наблюдать, замечать происшедшие изменения. Такая умственная деятельность, несомненно, влияет и на постепенное формирование познавательного отношения к природе. Ведь пытаясь решить логическую задачу, ребенок прибегает к изучению неизвестного явления, проявляет интерес и заинтересованность [5].

Дидактическая игра – метод, средство и форма организации работы по формированию познавательного отношения дошкольников к природе. В ходе экологических игр дети используют такие способы умственной деятельности, как наблюдение, сравнение, классификация, анализ и обобщение на доступном им уровне. В таких играх появляется возможность для творческого развития интеллекта. Они разносторонне развивают личность дошкольника, удовлетворяют его эмоциональные и интеллектуальные потребности, помогают расширить уже имеющиеся представления о том, что его окружает. В работе В.А. Сухомлинского прослеживается мысль о важности таких игр экологической направленности: «Без игры невозможно полноценное умственное развитие. Игра – есть огромное светлое окно, пропускающий в духовный мир ребенка живительный поток понятий, представлений и суждений об окружающей действительности. Игра как искра, которая зажигает огонек пылкости и любознательности дошкольника» [13]. Экологическими

игры помогают не только сделать занятие более ярким и интересным, но и мотивируют дошкольников к получению новых знаний о природе.

Экспериментирование – это такая деятельность, которая проявляет активность детей в получении новых знаний. Именно детское экспериментирование дает возможность для формирования самостоятельности, способности преобразовывать предметы и явления, чтобы достичь желаемого результата. Н.Н. Подъяков считал, что детское экспериментирование может считаться ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте равным счетом так же, как и сюжетно-ролевая игра. Он считал, что основу ведущей деятельности составляет познавательное ориентирование и поэтому «потребность ребенка в новых впечатлениях лежит в основе возникновения и развития неистощимой исследовательской деятельности, направленной на познание окружающего мира» [10]. Его исследования показали, что познавательный интерес дошкольника направлен и на сам процесс познания, и на результат, что связано с волевым напряжением, мотивацией, стремлением к достижению цели, преодолением преград в процессе ее реализации [9].

Выводы. Таким образом, изучив научную литературу и проанализировав основные идеи ученых, можно утверждать, что в образовательном процессе необходимо активизировать познавательную деятельность дошкольников, формировать познавательный интерес, и на его основе, познавательное отношение к миру природы, обеспечивать условия для стимулирования субъектности и инициативы дошкольников.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1 / Под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова; сост. В.П. Лисенкова. – 1980. – 231 с.
2. Балдова А.С., Ханова Т.Г. Пути и средства развития познавательной активности детей старшего дошкольного возраста // Детский сад от А до Я. –2019. – № 6 (102). – С. 12-18.
3. Белинова Н.В., Бичева И.Б., Ханова Т.Г. Современные подходы к реализации задач экологического образования детей дошкольного возраста // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 6 (36). – С. 114-121.
4. Бичева И.Б., Филатова О.М. Перспективы профессиональной подготовки педагогов: аксиологический подход // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 2 (23). – С. 3. [Электронный ресурс]. – URL: http://elibrary.ru/download/elibrary_35246436_33644997.pdf (дата обращения 11.11.2019).
5. Виноградова Н.Ф. Умственное воспитание детей в процессе ознакомления с природой. – М.: Просвещение. – 1978. – 103 с.
6. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.
7. Маланов С.В. Развитие умений и способностей у детей дошкольного возраста. Теоретические и методические материалы. – М., 2012. – 320 с.
8. Николаева С.Н. Система экологического воспитания дошкольников. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 330 с.
9. Подъяков Н.Н. Мышление дошкольника: монография. М.: Педагогика, 1977. – 272 с.
10. Подъяков, Н.Н. Сенсация: открытие новой ведущей деятельности // Педагогический вестник. – 1997. – №1. – С. 6.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Издательство «Питер». – 2000. – 712 с.
12. Савенков А.И. Материалы курса «Детское исследование как метод обучения старших дошкольников»: Лекции 5-8. – М.: Педагогический университет «Первое сентября». – 2007. – 92 с.
13. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М: УЦ Перспектива, 2014. – 32 с.
15. Ханова Т.Г., Бывшева М.В., Демидова Е.Е. Использование экологического календаря в процессе ознакомления старших дошкольников с сезонными изменениями в природе // Вестник Мининского университета. – 2018. – №2 (23). [Электронный ресурс]. – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/814/666> (дата обращения 04.04.2020).
16. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. – М.: Гардарики. – 2004. – 349 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Булаева Марина Николаевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Лапшова Анна Владимировна

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

студент Федосеева Любовь Алексеевна

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

СЕТЕВЫЕ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема внедрения сетевых коммуникаций в учебно-воспитательный процесс системы профессионального образования. Большое внимание уделяется эффективным средствам электронной коммуникации, значимости виртуального общения преподавателей и обучающихся. Раскрываются возможные перспективы и недостатки применения информационно-коммуникационных технологий в сети Интернет. Выделенные факторы сетевых коммуникаций в системе профессионального образования объясняют важность и значимость использования электронной коммуникации в вузе.

Ключевые слова: коммуникация, сетевое пространство, профессиональное образование, качество образования, электронная коммуникация, социальная сеть.

Annotation. The article discusses the urgent problem of introducing network communication into the educational process of the vocational education system. Much attention is paid to effective means of electronic communication, the importance of virtual communication between teachers and students. The possible prospects and disadvantages of the use of information and communication technologies on the Internet are revealed. The distinguished factors of network communications in the vocational education system explain the importance and significance of the use of electronic communication in a university.

Keywords: communication, network space, professional education, quality of education, electronic communication, social network.

Введение. В настоящее время уделяется неоднозначное и глобальное внимание средствам и способам эффективной коммуникации в мире. В последнее время большую значимость коммуникации, а в некоторых случаях становится и основным видом коммуникации, приобретает виртуальное общение через Интернет.

Высшее учебное заведение как масштабное образовательное учреждение обязано учитывать новый вид коммуникации в сети Интернет, обеспечивать обучающихся соответствующими условиями для виртуального общения.

Образовательный процесс в вузе предполагает предоставление студентам справочных и методических материалов. В свою очередь коммуникация в сетевом пространстве должна обеспечивать электронными учебными пособиями, использование различных электронных форм обучения: форум, блог, вебинар, чат, электронные курсы, электронная почта, социальная сеть.

Интенсивное развитие электронного образования и дистанционных образовательных технологий в высшем образовании обусловлено не только необходимостью удовлетворения требованиям ФГОС ВО, стратегических программных документов РФ, но и готовностью преподавателей и обучающихся более эффективно использовать преимущества электронного образования [2].

Сетевое пространство включает в себя масштабную социально-коммуникационную компьютерную среду Интернет, которая предназначена для удовлетворения личностных и групповых коммуникационных потребностей, и обозначения виртуальных возможностей при использовании многофункциональных информационно-коммуникационных технологий.

Формулировка цели статьи – теоретически обосновать и выделить проблемы и перспективы эффективных средств сетевой коммуникации в современных условиях обучения в вузе.

Изложение основного материала статьи. Современное высшее образование предполагает перестройку системы, включающую синтез «человека слушающего» и человека «смотрящего». Это эпоха электронной коммуникации, выделяющая основные функции сетевого пространства в вузе:

- пространственно-коммуникационная функция - осуществляет передачу мультимедийных сообщений во всемирном масштабе через глобальный коммуникационный канал – Интернет;
- временно-коммуникационная функция – предполагает общедоступное хранилище информации через всемирную библиотеку, архив, информационное агентство;
- социально-коммуникационная функция – осуществляет социализацию и самореализацию личности через виртуальное общение социальной группы с заинтересованными партнерами, всепланетный клуб деловых и досуговых партнеров.

Изменения и преобразования в сфере технологий общения и коммуникаций, а также появление сетевых коммуникаций обозначили и наметили основные положения во всех сферах жизнедеятельности личности.

Сетевая структура перестройки социальных явлений человека становится важнейшим принципом деятельности электронной коммуникации, применяемая к основным социальным процессам и институтам.

На сегодняшний день известные ученые и педагоги в России уделяют особое внимание коммуникативной парадигме и применению современных коммуникационных технологий, и разработке многочисленных программ и моделей обучения студентов в вузе. Исследователи В.И. Аршинов, Ю.А. Данилов, В.В. Тарасенко определяют сетевые коммуникации как сложную самоорганизующуюся коммуникативную систему Интернет, включающая видеоизмененные формы диалога [3].

Диалог в глобальной коммуникационной сети представляет собой совершенно новый синергетический подход к получению информации, осуществлению контроля за усвоением и познанием информационных потоков и ориентации к положительному отношению к содержанию сообщений.

Нужно понимать, что отношение многих исследователей (А.П. Огурцов, Н. Громько, С. Попов) к использованию современных информационных коммуникаций в сети Интернет неоднозначное и противоречивое [3, 4]. Они утверждают, что внедрение сетевых коммуникаций в образовательную и социальную среду ведет за собой формирование стандартного мышления, приводит к отсутствию креативности и ориентирует обучающихся на потребительское отношение к приобретению информации.

В связи с этим сразу возникает вопрос о качестве образования при дистанционной форме обучения. Качество – характеристика интегральная. Она способствует определению меры соответствия представлений в обществе о том, каким должен быть образовательный процесс и его результаты и каким целям должен служить.

Анализируя систему профессионального образования, мы выделили следующие показатели, оказывающие непосредственное влияние на его качество:

- высококвалифицированные преподаватели и специалисты, обеспечивающие психолого-педагогические условия к формированию личности обучающегося;
- многофункциональный доступ к учебно-профессиональной литературе; современным обучающим справочно-методическим материалам, а также к дополнительной информации за пределами вуза;
- организованная материально-техническая база вуза;
- способность обучающихся удовлетворять потребности и мотивы в обучении и формировании их как будущих специалистов.

Эффективность реализации данных показателей обеспечивает использование современных коммуникационных технологий в сетевом пространстве.

Определяя специфику сферы образования – подготовка специалиста к жизни в постоянно изменяющемся мире, необходимо строить процесс обучения с учетом современных требований к развитию личности студента в профессиональной и социальной сфере.

Во время осуществления обучения в условиях сетевого пространства студент должен получать необходимые новые знания по отдельным предметам; активно вступать в онлайн-взаимодействие с другими членами сообществ вуза; применять и практиковать коммуникативные умения и навыки по решению коммуникационных задач-онлайн различного уровня сложности.

Электронная коммуникация в этом случае диктует следующие принципы: наблюдаемость, оперативность, активность, креативность, дополнительность, значимость, комфортность.

Эффективными факторами применения сетевых коммуникаций в образовательном пространстве вуза выступают следующие:

- модернизация материально-технической базы вуза; оснащение аудиторий современными техническими устройствами для выхода в виртуальное пространство;
- использование преподавателями различных социальных сервисов в обучении; развитие собственного опыта работы в социальных сетях и управление виртуальным общением студентов;
- применение различных форм коммуникативного взаимодействия в сети (форум, блог, вебинар, чат, опросы, комментарии, сообщение, подписки и т.д.);
- организация, коррекция и управление контактной самостоятельной работой студентов;
- организация совместной деятельности студентов в сети; применение методов самопроверки и взаимопроверки заданий одногруппников;
- обеспечение свободного допуска к информации в различных форматах; поиск, обмен и кодирование виртуальных сообщений;
- проведение видео, онлайн-консультаций, осуществление индивидуальной помощи преподавателей;
- формирование различных онлайн-сообществ по выполнению групповой работы студентов;
- создание благоприятных и комфортных условий для студентов-пользователей.

Выделенные факторы сетевых коммуникаций в системе профессионального образования объясняют важность и значимость использования электронной коммуникации в вузе. Они обеспечивают не только повышение эффективности социальных сетей в образовательном процессе, но и осуществление контроля за самостоятельной работой студентов; увеличение мотивации к обучению и изучению отдельных предметов; формирование коммуникативных умений и качеств обучающихся; овладение практическим опытом (тренировкой).

Выделяя специфические особенности применения сетевых коммуникаций в профессиональном образовании как средства повышения качества образования и формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов, можно выделить следующие их формы [1, 2]:

1. *Сетевое пространство как социализация в сети* включает в себя местоположение для бесконтактного взаимодействия:

- преподавателя и студента, где появляется возможность задавать вопросы в любое время и проконсультироваться на любом расстоянии;
- студента и студента, где обеспечивается обсуждение, делаются выводы, замечания, общение, выполнение совместных самостоятельных заданий;
- студента и общества, где происходит в основном виртуальное общение студента между людьми, не входящими в учебную группу.

2. *Сетевое пространство как пространство управления за процессом обучения студентов* включает в себя контроль этапов выполнения практических и самостоятельных заданий, коррекцию педагогического процесса в соответствии с целями обучения, оценку результатов занятия.

3. *Сетевое пространство как пространство для хранения информации.*

4. *Сетевое пространство как пространство для размещения организационно-стимульной информации, «доска объявлений».*

Перенос учебного процесса в сетевое пространство дает возможность применения нестандартных методов обучения: сетевое коллективное сотрудничество и сотворчество не только между преподавателями и студентами, но и между представителями научно-профессиональных и научно-педагогических сообществ. Такие методы взаимодействия в сети оставляют приоритетным возможность принятия решений в коллективе и формирование через него механизмов высказывания индивидуального мнения и принятия индивидуального решения. Нельзя не упомянуть и о существенных недостатках такого сетевого взаимодействия. Как правило взаимодействие через сетевые коммуникации происходит с людьми, имеющими различные культурные и профессиональные уровни развития, социальные связи и отношения, ценностные и этические приоритеты, поэтому проблемы электронных коммуникаций в учебном процессе заключаются в отсутствии количественных и возрастных ограничений обучающихся и преподавателей, их различной мотивационной, профессиональной и даже научной заинтересованности и принадлежности [5].

В настоящий момент поток информации, получаемый и воспринимаемый обучающимися, растет, что ведет к низкой мотивационной активности усвоения знаний. Поэтому главной целью внедрения сетевых коммуникаций в систему профессионального образования является превращение современных информационно-коммуникационных технологий в многофункциональный доступный ресурс образовательного процесса, который будет обеспечивать эффективность и качество получения профессионального образования.

Важностью в этом является соответствии скорости внедрения сетевых коммуникаций в образовательную среду и скорости развития внедрения коммуникативных технологий. В результате чего часто наблюдаемые факторы становятся недостаточно эффективны по следующим причинам: отсутствие научной и информационной новизны, незначительный процент наглядных пособий и материалов, ограничение типов учебно-методических материалов.

В таких случаях для увеличения эффективности овладения учебными дисциплинами студентами части используются дополнительное средство обучения – социальные сети, которая приобретает статус привычного общения обучающихся.

Новый уровень информатизации профессионального образования актуализировал появление новых нестандартных способов общения и видов обучения преподавателей и студентов через сетевые коммуникации.

В отличие от традиционного коммуникационного взаимодействия в аудитории, сетевые коммуникации происходят опосредованно и виртуально, оперативно и обезличено, индивидуально и массово; предполагает

наличие особой сетевой культуры взаимодействия между преподавателями и студентами; способствует более успешному формированию навыков самоорганизации своей деятельности в сетях различного вида и умений сетевого сопровождения сетевых коллективных работ [4].

Теперь у преподавателя в рамках применения различных средств сетевых коммуникаций появляется возможность быть не просто лектором – «источником знаний», но и быть идейным вдохновителем, наставником для обучающихся, осуществляя взаимодействие в индивидуальном порядке, создавать и направлять коллективную совместную деятельность в сей группы с помощью дискуссий, делиться своими впечатлениями, интересными научными фактами, тем самым способствовать саморазвитию каждого обучающегося в заданном направлении системой современного профессионального образования.

Выводы. Таким образом развитие и совершенствование сетевых коммуникаций в системе профессионального образования приобретает более доступный способ овладения знаниями, умениями и навыками различных учебных дисциплин. Появляются новые инструменты для организации познавательной самостоятельной активности студентов в образовательных организациях, в качестве которых можно и нужно использовать социальные сети.

Построение учебно-воспитательного процесса с помощью сетевых коммуникации способствует решению ряда задач:

- организация дистанционной совместной работы группы, проведение индивидуальных и массовых онлайн-консультаций, способствующих развитию интеллектуально-творческого потенциала студентов;
- активное применение и внедрение современных информационно-коммуникационных сетевых технологий в образовательный процесс вуза позволяет в короткие сроки ускорять и оптимизировать процесс обучения в целом;
- необходимые современные сетевые коммуникации обеспечивают повышение качества профессионального образования, овладения необходимыми профессиональными компетенциями и повышению успеваемости студентов, быстро ориентироваться в условиях постоянно меняющейся информационной среды.

Литература:

1. Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Абрамова Н.С. Проектирование учебного процесса по дисциплине с использованием онлайн-курсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8, №1(26). С. 277-280.
2. Малушко Е.Ю. Электронный курс как форма реализации инноваций в вузе // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №3. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-3-2>.
3. Петров Ю.Н., Филатова О.Н. Профессиональное образование в современном цифровом пространстве. // Нижегородское образование. 2019. №1. – С. 30-33.
4. Смирнова Ж.В., Кочнова К.А. Обучение сотрудников сервисных предприятий с использованием информационных технологий // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №1. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-1-5>.
5. Филатова О.Н., Гушин А.В., Шобонов Н.А. Профессиональное образование в современном информационном обществе. // Проблемы современного педагогического образования. – 2019 – Вып. 64. – Ч.2. – С. 189-192.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Булаева Марина Николаевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Кириллова Инна Константиновна

Московский государственный строительный университет (г. Москва);

студент Максимова Ксения Алексеевна

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

ФОРМЫ КОНТРОЛЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация. Дистанционное обучение на сегодняшний день, несомненно, стало средством самообучения. В связи с этим актуальной задачей стало осуществление процедуры контроля и проверки полученных обучающимися знаний. Цель статьи – выделить и описать формы контроля знаний при реализации дистанционного обучения. Авторами статьи были выделены факторы, которые могут оказывать влияние на выбор форм контроля учебных достижений студентов при дистанционном обучении в сети интернет. В зависимости от вида организации дистанционного обучения осуществлять контроль учебной деятельности могут: преподаватель; обучающиеся; компьютерные программы (боты); тестирования. В статье были определены наиболее распространенные формы контроля учебной деятельности студентов: написание рефератов и отчетов о проделанной работе; связь посредством телеконференций; проектная работа; анкетирование; составление профессионального портфеля. Таким образом, формы контроля учебной деятельности студентов в дистанционном обучении позволяют оперативно отслеживать учебные достижения и успехи обучающихся, мотивировать их к дальнейшей учебной работе. Для эффективной процедуры контроля знаний в процессе дистанционного обучения нужно использовать разнообразные формы контроля.

Ключевые слова: дистанционное обучение, образовательный процесс, формы контроля, учебная деятельность, отчет, телеконференция, проектная деятельность, анкетирование, профессиональный портфель.

Annotation. Distance learning today has undoubtedly become a means of self-learning. In this regard, the implementation of the procedure for monitoring and verifying the knowledge received by students has become an urgent task. The purpose of the article is to identify and describe the forms of knowledge control in the implementation of distance learning. The authors of the article highlighted the factors that can influence the choice of forms of control of students' educational achievements during distance learning on the Internet. Depending on the type of distance learning organization, the following can control educational activities: a teacher; students; computer programs (bots); testing. The article identified the most common forms of monitoring students' academic activities:

writing essays and reports on the work done; communication via teleconferences; project work; questionnaires; and drawing up a professional portfolio. Thus, the forms of control of students' educational activities in distance learning allow them to quickly track the educational achievements and successes of students, motivate them to further study. For an effective procedure of knowledge control in the course of distance learning, you need to use a variety of forms of control.

Keywords: distance learning, educational process, forms of control, educational activities, report, teleconference, project activities, questionnaires, professional portfolio.

Введение. На сегодняшний день всемирная сеть интернет предоставляет открытый доступ к различным учебным материалам. Стало возможным изучать онлайн-курсы, принимать участие в учебных конференциях и вебинарах. В связи с этим у студентов появилась возможность обучаться дистанционно. Так, дистанционное обучение, несомненно, стало средством самообучения. В связи с этим актуальной задачей стало осуществление процедуры контроля и проверки полученных обучающимися знаний.

Формулировка цели статьи – выделить и описать формы контроля знаний при реализации дистанционного обучения.

Изложение основного материала статьи. Основными проблемами при осуществлении контроля в дистанционном обучении являются: качество связи во время процедуры контроля, аутентификации обучающихся; наличие необходимых технических средств; взаимосвязь полученной информации и содержания дисциплины. Помимо этого, человеческий и технический факторы также играют существенную роль при реализации процедуры контроля знаний. При ликвидации одного фактора, он просто заменяется другим.

До недавнего времени связь между субъектами образовательного процесса дистанционного обучения осуществлялась посредством электронной почты или же учебной телеконференции [3]. В первом случае преподаватель и студент могли общаться только друг с другом, в другом – связь осуществлялась одновременно с множеством обучающихся. Позже появились чат-технологии, и тогда обмен сообщениями происходил в учебных чатах. Несмотря на то, что электронная почта, телеконференции и чаты – это достаточно удобные формы контроля знаний, но их недостатком была невозможность субъектов образовательного процесса видеть друг друга. Даже если во время обучения, студент предоставлял выполненные задания, то преподаватель не мог знать, сам ли студент их выполнил.

За последние несколько лет сфера информационно-коммуникационных технологий стала меняться. Появилась возможность видеосвязи с помощью подключения к компьютеру веб-камеры. Несмотря на данное преимущество этой формы контроля, она все еще является достаточно дорогостоящей и не совсем эффективной, если брать во внимание все количество обучающихся.

В связи с этим стоит выделить ряд факторов, которые могут оказывать влияние на выбор форм контроля учебных достижений студентов при дистанционном обучении в сети интернет [1]:

- доступность – наличие необходимых технических средств или программного обеспечения компьютеров;
- достоверность – этот фактор связан с потребностью преподавателя быть уверенным в выполнении задания конкретным студентом;
- обратная связь – после того, как обучающийся выполнит и предоставит учебное задание, оно должно быть оценено и прокомментировано со стороны преподавателя;
- согласованность с педагогическими технологиями – например, если процесс дистанционного обучения в сети интернет построено на основе кейс-технологий, то формой контроля будет наличие выполненной кейс-задачи, если же дистанционное обучение основывается на принципе индивидуальности, то формой контроля может быть написание реферата или же решение контрольного теста;
- продолжительность процесса обучения – с эргономической и финансовой точек зрения, контроль знаний при дистанционном обучении должен занимать меньше времени;
- соответствие содержанию обучения – чем сложнее (проще) изучаемый студентом учебный материал, тем сложнее (проще) должны быть формы контроля;
- оперативность – эффективность и получение оптимальных результатов обучения напрямую зависит от того на сколько быстро будет осуществляться взаимосвязь между преподавателем и обучающимися.

При осуществлении процедуры контроля знаний еще одним вопросом является то, кто будет осуществлять контроль. Это зависит от того, каким образом построен образовательный процесс – в интерактивной (на каждое задание преподавателя предоставляется ответ студентов), компьютерной (задания предоставляются и оцениваются специальными программами) или коммуникационной (процесс коммуникации происходит между всеми субъектами дистанционного обучения) формах [5].

Итак, в зависимости от вида организации дистанционного обучения осуществлять контроль учебной деятельности могут: преподаватель; обучающиеся; компьютерные программы (боты); тестирования.

Из-за того, что общение преподавателя и студентов осуществляется напрямую, то контроль знаний преподавателем является наиболее удобным способом. Преподаватель может направить деятельность обучающихся в нужное русло и отслеживать его успеваемость. Недостатком является то, что одному преподавателю достаточно сложно охватить всех студентов.

При организации дистанционного обучения обучающиеся могут осуществлять взаимоконтроль. Например, если процесс обучения построен на коллективной или же парной работе, то с помощью компьютерных технологий студенты могут обмениваться выполненными работами. Студенты должны изучить работу, оценить ее по имеющимся критериям и написать свой комментарий по поводу качества выполненного задания [2].

Далее преподаватель может лично изучить работу и поставить свою оценку, либо посмотреть комментарий другого студента к работе и согласиться с оценкой.

Возможен также вариант того, что каждый из студентов загружает свою работу в чат телеконференции или создает свой личный сайт, на котором будет выставлять свои сделанные задания. В этом случае контроль знаний ведется по принципу «каждый оценивает каждого». Переписка может происходить или в том же чате, или индивидуально по электронной почте. При таком раскладе преподаватель просто оценивает ход общения и при необходимости делает замечания.

Контроль учебной деятельности студентов также возможен посредством использования компьютерных программ. При условии, если задания даются в стандартизированной форме, то их может обрабатывать и оценивать специальная компьютерная программа. Наиболее простым и удачным способом осуществления контроля будет появление на экране монитора компьютера студента вариантов ответа. После того, как выбор будет сделан в пользу того или иного варианта, компьютерная программа сообщит о правильности выбранного ответа.

Также при наличии банка заданий компьютерные программы могут формировать индивидуальные варианты заданий для каждого студента. Такой метод организации контроля носит индивидуальный характер, что является его преимуществом.

С помощью компьютерных программ также можно ограничить время на ответы студентов или вести счет времени, которое студент потратил на выполнение данных заданий [6].

Довольно часто при оценке учебной деятельности применяется тестирование студентов. Тест представляет собой вопросы с несколькими вариантами ответов, обычно только один из них правильный. Тестирование проходит в режиме реального времени. После прохождения студентом теста он может видеть свой результат, оценку, а также комментарии по дальнейшей работе или же рекомендации.

Недостатком тестирований является фактор минимальных требований к уровню усвоения знаний. Это связано, в первую очередь, с тем, что ответы можно выбирать на интуитивном уровне, не основываясь на личных знаниях. Учитывая это, тесты могут быть составлены с «ловушками».

В связи с тем, что на сегодняшний день стремительно развиваются такие тенденции как цифровизация, информатизация и компьютеризация, то вскоре могут появиться новые формы контроля знаний обучающихся. Можно предположить появление таких форм контроля как компьютерные модели и симуляции, которые к тому же будут повышать уровень мотивации студентов к процессу обучения.

В настоящее время наиболее распространенными формами контроля учебной деятельности студентов являются: написание рефератов и отчетов о проделанной работе; связь посредством телеконференций; проектная работа; анкетирование; составление профессионального портфеля.

Написание рефератов и составление отчетов является итогом самостоятельной исследовательской деятельности студентов. Как правило, данные работы выполняются с помощью информации в сети интернет или же на основе печатных изданий. Отчет может быть предоставлен как в индивидуальном формате (сделан каждым обучающимся отдельно) и в коллективном формате (студенты разбиваются на мини-группы и готовят отчет/реферат или делается один отчет всей группой студентов по итогам проведенного исследования). Отчеты или рефераты могут предоставляться для контроля преподавателю традиционно по электронной почте или же с помощью создания образовательного web-квеста [4].

Web-квест представляет собой инновационную форму представления материалов по проделанной работе.

В общем виде образовательный web-квест – это сайт, который был создан с той или иной учебной целью. Такие образовательные web-квесты способствуют внедрению интернета в учебно-воспитательную деятельность. Образовательные web-квесты составляются для отражения итогов и результатов научных исследований, они в обязательном порядке должны содержать ссылки на используемых источники (например, периодические научные издания, ссылки на web-страницы в интернете, различные апробации результатов других исследований и т.д.).

Отчеты и рефераты, предоставляемые посредством web-квестов, могут быть оформлены в соответствии со стандартным шаблоном или заготовкой, чтобы облегчить как работу обучающихся, так и контрольную деятельность преподавателя по оценке работ. Также достоинством применения таких шаблонов значительно облегчит процесс использования отчетов в дальнейших исследованиях.

Телеконференция как форма контроля учебной деятельности студентов может использоваться в том случае, если задание требует выражения личного мнения студента по конкретной теме или проблеме. При этом форма контроля в виде телеконференции должна носить обязательный характер при дистанционном обучении гуманитарным наукам.

Проектная деятельность является еще одной эффективной формой контроля знаний студентов. Именно проектная деятельность способна объективно отразить теоретические знания и практические умения обучающихся. Несмотря на это контроль проектной деятельности носит субъективный характер и именно поэтому не может быть проверен компьютерными программами. В силу этого существуют ограничения по количеству работ, которые преподаватель способен проверить за определенное время. Преимуществом данной формы контроля будет проверка тех знаний обучающихся, которые не могут проверить компьютерные программы в силу своей ограниченности в деятельности.

Как правило, форму контроля проектной деятельности подразделяют еще на несколько индивидуальных форм:

- индивидуальное интервью студента с преподавателем;
- написание реферата по заранее заданной преподавателем теме;
- подготовка презентации и защита проекта;
- оценка работы другого обучающегося;
- самооценка собственной работы.

Все перечисленные разновидности формы контроля проектной деятельности могут быть использованы как при помощи традиционных средств, например, электронной почты, так и посредством видеотелеконференций (их организация требует немалых материальных и технических средств).

Форма контроля, представленная в виде анкетирования, при дистанционном обучении является оперативной, но промежуточной. Такие анкеты можно рассылать обучающимся по электронной почте.

Анкета представляет собой определенное количество вопросов, которые требуют ответа со стороны студента. Форма анкетирования очень распространена и, в связи с этим разнообразна. Вопросы могут быть заданы в различных формулировках, при этом тщательно составлены, апробированы и проверены на наличии недостатков.

Еще одной формой контроля учебной деятельности студентов является форма профессионального портфеля (портфель студента). Данная форма главным образом основана на процессе рефлексии студентами собственной работы по формированию и развитию своих компетенций. Портфель студента наполняется и обновляется в результате каких-либо творческих, практических или научных работ. Помимо этого,

содержание портфеля может изменяться до последнего момента, редактировать непосредственно перед сдачей его на проверку преподавателю. В содержание профессионального портфеля могут быть включены рефераты, контрольные и зачетные работы, творческие работы, практические работы, заданные в течении изучения данного курса на дистанционном обучении. Так, основу профессионального портфеля составляют практические задания, итоговый контроль и аттестация.

Выводы. В идеальном (и наиболее эффективном) варианте курсы дистанционного обучения на основе технологий интернета предусматривают непродолжительные очные сессии и личные встречи преподавателя и студентов, например в начале обучения и в последнюю неделю занятий.

Формы контроля учебной деятельности студентов в дистанционном обучении позволяют оперативно отслеживать учебные достижения и успехи обучающихся, мотивировать их к дальнейшей учебной работе. Для эффективной процедуры контроля знаний в процессе дистанционного обучения нужно использовать разнообразные формы контроля.

Литература:

1. Гладкова М.Н., Абрамова Н.С., Кутепов М.М. Особенности профессиональной подготовки бакалавров в условиях электронного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 103-105.
2. Иляшенко Л.К., Мешкова Л.М. Влияние инновационных и традиционных методов обучения на формирование основы профессиональной подготовки студентов технического вуза // Перспективы науки. 2012. № 5 (32). С. 35-38.
3. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №1. С. 2.
4. Маркова С.М. Ретроспективный анализ развития профессионального образования в России // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №3. С. 3.
5. Миралиев А.М., Шарипов Ф.Ф. Проблема информатизации высшей школы // Вестник Педагогического университета. 2014. № 2 (57). С. 16-22.
6. Седых Е.П. Система нормативного правового обеспечения проектного управления в образовании // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №1. С. 1.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Казначеева Светлана Николаевна

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

магистрант Егорова Валерия Юрьевна

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

ВОЛОНТЕРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ (НА ПРИМЕРЕ МИНИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)

Аннотация. В статье анализируется волонтерское движения, как фактор развития социальной активности студентов вуза. Цель исследования заключается в осмыслении содержания и форм организации волонтерской деятельности студентов - будущих бакалавров профессионально-педагогической сферы как фактора их личностно-профессионального формирования. Авторы под волонтерской деятельностью понимают форму социального служения, осуществляемую на добровольной основе. Одной из главных задач волонтерского движения в Мининском университете, по мнению авторов, является раскрытие способностей студента и привитие ему социально значимых качеств, а также расширение представлений о дальнейшей профессиональной деятельности. Волонтерское движение в студенческой среде имеет огромное нравственно-воспитательное значение.

Ключевые слова: волонтерство, волонтер, доброволец, волонтерская деятельность, история волонтерства, добровольчество, общественно-педагогическое движение, молодежь, досуг, мировоззрение, социальная общность, молодежная политика, добровольные организации.

Annotation. The article analyzes the volunteer movement as a factor in the development of social activity of university students. The purpose of the study is to comprehend the content and forms of organization of volunteer activities of students - future bachelors of the professional pedagogical sphere as a factor in their personal and professional formation. Authors under volunteerism understand the form of social service carried out on a voluntary basis. One of the main tasks of the volunteer movement at the University of Minin, according to the authors, is to reveal the student's abilities and instill in him socially significant qualities, as well as expand ideas about further professional activities. The volunteer movement in the student community is of great moral and educational value.

Keywords: volunteering, volunteer, volunteer, volunteering, the history of volunteering, volunteering, social and pedagogical movement, youth, leisure, worldview, social community, youth policy, voluntary organizations.

Введение. Сегодня важным периодом в становлении личности молодого человека являются годы его учебы в вузе. За это время происходит не только профессиональное обучение и формирование компетенций будущих специалистов, но активное формирование личностных качеств и системы ценностей обучающихся [2, 3, 4]. В этом процессе важную роль играет такая форма работы, как организация студенческого волонтерского (добровольческого движения). Волонтерская деятельность выступает одним из факторов развития профессиональных и личностных качеств студентов. Юноши и девушки, выполняя этот вид

деятельности, получают возможность овладения навыками преодоления сложных жизненных ситуаций [5, 6]. Волонтерство – это неотъемлемый элемент в развитии мировоззрения студента. Оно помогает иначе взглянуть на мир и свое место в нем. На то, как при помощи простых усилий можно изменить нашу жизнь к лучшему. Несмотря на то, что в волонтерском движении нет ограничений по возрасту, чаще всего волонтерами оказываются именно молодые люди. Объяснить это явление очень просто: базами формирования добровольческих организаций в большей степени являются общеобразовательные школы, средние профессиональные образовательные учреждения и высшие учебные заведения. Стоит отметить, что волонтерство активно влияет на социализацию индивида посредством которой у него формируется мировоззрение. Процесс социализации студентов напрямую зависит от их участия в социальной жизни своей страны, что предполагается волонтерской деятельностью. Отсюда следует, что задачей учебных заведений является организация целенаправленной работы по вовлечению студентов в волонтерскую деятельность как основы дальнейшего развития каждого студента как, гражданина своей страны.

Изложение основного материала статьи. Развитие волонтерского движения проследить достаточно сложно — ранее никто точно не фиксировал все действия, направленные на помощь страждущим. Вместе с тем, идея бескорыстного служения нуждам общества висела в воздухе на протяжении всей сознательной истории человечества [6, 8]. Рассмотрением вопроса организации волонтерской деятельности занимались такие ученые как Богданова Е.В., Гуменная А.Н., Сикорская Л.Е., Четошникова Е.В. и другие.

В настоящее время в литературе можно найти различные определения понятия «волонтерство». Они будут отличаться друг от друга в зависимости от страны и рассматриваемого контекста. Оно анализируется с экономической, социальной, политической или исторической точки зрения. Например, в Италии под волонтерством понимается «деятельность, осуществляемая по доброй воле человека, через организацию, членом которой он является, не преследующая цель получения прямой или косвенной прибыли и исключительно исходя из чувства солидарности» [8, С. 12].

Трохина А.В. под волонтерством понимает «работу, которую люди выполняют добровольно и безвозмездно, в интересах других людей за пределами своего домохозяйства и круга ближайших родственников» [8, С. 14].

Кибальник А.В. под волонтерской деятельностью понимает «осознанную, целенаправленную деятельность, направленную на понимание и преобразование окружающей действительности, формирование активной личности, мотивированной на помощь и решение проблем других людей» [6, С. 10].

В Российской Федерации первое юридическое определение добровольца (волонтера) было дано федеральным законом «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», подписанным президентом РФ Борисом Ельциным 11 августа 1995 года. В статье 5 документа говорилось, что «добровольцы – граждане, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда».

В 2018 году в Российской Федерации было 1 527 280 человек, работающих в качестве волонтеров, среди которых 377 961 относятся к возрастной группе 15-30 лет [7]. В марте 2018 года ВЦИОМ провел исследование «Волонтерство в России: сегодня и завтра», опросив 2 тыс. человек. По данным исследования, готовность к участию в волонтерских программах выражают 68% жителей нашей страны. 72% россиян участвуют в благоустройстве территорий. У 18% активного населения страны есть опыт непосредственного общения с представителями социальных категорий. С понятием «корпоративное волонтерство» знакомы 26% россиян. Каждый шестой участник безвозмездных форм помощи людям (15%) делает это с помощью компании, сотрудником которой он является. Чаще всего поддержка оказывалась в индивидуальном порядке (52%), вместе со знакомыми (21%). Молодежь чаще, чем старшее поколение, действует совместно с друзьями, через благотворительные фонды и госструктуры, через интернет [1].

В современном обществе волонтер сохранил некоторые свои исторические особенности. Однако научно-технический прогресс и культурное развитие социума повлекли ряд изменений. Так, современный волонтер занимается вопросами экологии, патриотического воспитания, толерантности и терпимости, реализует проекты, направленные на помощь социально-незащищенным слоям населения, работает с молодежью и детьми, пропагандирует здоровый образ жизни и отказ от вредных привычек, занимается культурным и научным просвещением граждан, а также выступает за духовное развитие личности.

Мы выделяем следующие основные задачи волонтерской деятельности студентов:

- развитие социально-личностных качеств, необходимых студенту в дальнейшей жизни;
- предоставление возможности показать себя и реализовать свои способности и проекты;
- формирование лидерских качеств;
- вовлечение большого количества студентов в социальную жизнь не только ВУЗа, но и города;
- воспитание у студентов активной гражданской позиции;
- повышение конкурентоспособности и профессиональной компетентности в будущем.

Факультет управления и социально-технических сервисов (ФУиСТС) Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина (Мининский университет) имеет богатый опыт привлечения студентов в волонтерскую деятельность. В 2018 году в нем был создан единый волонтерский центр, в рамках которого создана школа по подготовке будущих волонтеров. Обучение здесь осуществляется путем проведения образовательных тренингов и практической деятельности по разным направлениям подготовки. К ним относятся: социальное, экологическое, спортивное, образовательное и культурное волонтерство. После успешного прохождения обучения, студенты имеют право получить волонтерскую книжку. После получения удостоверений студент-волонтер может принимать участие в различных мероприятиях.

Волонтеры Мининского университета ведут довольно активную жизнь. Они не только участвуют в мероприятиях, проводимые городом (такое как 9 мая), но и организуют свои акции внутри ВУЗа. Одной из таких акций стало информирование о сдаче крови в одном из медицинских центров. Участники данной акции могли сдать донорами костного мозга и тем самым спасти несколько жизней.

Кроме единого волонтерского центра на факультете управления и социально-технических сервисов создана своя волонтерская организация – «Территория возможностей». Организация направлена на включение молодежи в развитие социально-экономического потенциала Нижнего Новгорода и Нижегородской области. «Территория возможностей» организует различные курсы как для школьников и студентов, так и для пожилых людей. Один из таких курсов «для лиц серебряного века» был организован в 2018 году. Курс был

посвящен информационной грамотности и преследовал цель помочь людям пожилого возраста освоить знания компьютера и самостоятельно ориентироваться в информационной среде. Проведение курсов для лиц пожилого возраста является новой формой взаимодействия поколений и обеспечивает создание комфортных условий в современном обществе как для молодёжи, так и для лиц пожилого возраста. Волонтеры помогают пожилым людям не только обучаться, но и проводить досуг. Добровольцы «Территории возможностей» организуют различные концерты в «Комплексном центре социального обслуживания населения» Автозаводского района Нижнего Новгорода, одним из которых был концерт посвященный Новому году.

Студенты-волонтеры не только сами организуют мероприятия, но и активно помогают в их организации. К числу таких мероприятий относятся каникулярные школы для школьников, где преподавателями Мининского университета проводятся различные мастер классы.

В волонтерском движении можно выделить плюсы для студентов:

1. Получение навыков и опыта в разных сферах жизни. Возможность попробовать себя в непривычной роли, оценить свои силы в различных областях, освоить новую профессию являются одними из самых нужных и интересных возможностей для студента, ведь иногда поступая в ВУЗ молодые люди могут не совсем понимать, что требуется для выбранной ими профессии, поэтому волонтерство может дать им такой шанс и в дальнейшем повлиять на социальную позицию студентов.

2. Получение рекомендаций, грамот, благодарственных писем, которые явно могут пригодиться в будущем не только студенту, но и обычному волонтеру.

3. Обретение друзей и общение с единомышленниками.

4. Опыт общения с иностранцами, усовершенствование языка. Данный плюс мы могли наблюдать во время ЧМ в 2018 году, когда не только русские учили иностранцев нашему языку, но и через общение с ними совершенствовали свои знания в иностранных языках.

5. Общение в команде.

6. Формирование социально-личностных качеств.

С помощью волонтерского движения студент может получить или улучшить следующие социально-личностные качества:

1. Коммуникативность. Является одним из важных качеств не только для студента, но и для взрослого человека. Если ты волонтер, то вряд ли будешь работать один. Вокруг тебя постоянно будут находиться люди, если и не твои коллеги, то те, которым понадобится твоя помощь. Чем больше общения с разными людьми, тем лучше будут развиваться коммуникативные качества. Так же это может помочь студенту раскрепоститься и не стесняться незнакомых людей. Это поможет студенту не только адаптироваться в ВУЗе, но и в дальнейшем жизни и в профессиональной деятельности, ведь если человек закрыт и молчалив - это не только может не привлечь людей, но даже и оттолкнуть.

2. Организованность. Еще одно из важных качеств, которым должен обладать студент. Добровольческие организации постоянно создают какие-либо мероприятия для помощи нуждающимся. Чтобы оно было успешным и принесло максимум пользы, от волонтеров требуется максимальная отдача, порядок и сосредоточенность. Чем масштабнее мероприятие, тем максимальной организованность должна быть. Таким образом, в ходе проведения каких-либо мероприятий студент будет совершенствовать свои способности, развивая навыки планирования, порядка во всем и спокойствия.

3. Самостоятельность и ответственность. Безусловно, любой взрослый человек должен быть самостоятельным и ответственным. Для решения многих вопросов добровольцам нужно принимать самостоятельные решения, от которых в дальнейшем может зависеть результат не только работы волонтерской организации, но и исход целого мероприятия. Студент должен понимать это и с ответственностью подходить к выбранным решениям.

4. Обучаемость. В настоящее время в России активно продвигают программу непрерывного образования. Кроме того, с активным развитием новых технологий в мире появляются множество новых профессий, которые требуют определенных знаний, поэтому в плане обучения от студентов, прежде всего, требуется усвоение знаний. Так же, как и любой работник, который хочет развиваться в профессиональном плане, волонтер должен совершенствовать свои качества в различных областях. Для этого существуют различные курсы, семинары и лекции.

5. Эмпатия. Студенты-волонтеры участвуют не только в мероприятиях городского масштаба, но и местного - они помогают нуждающимся и бездомным животным. Помогают другим, у волонтеров все больше формируются такие чувства, как сочувствие и сопереживание к беде других людей. Это качество поможет студенту если не в учебной жизни, то в общении с людьми. Но не стоит забывать, что есть повышенный уровень эмпатии. Тогда она скорее причиняет дискомфорт, чем благотворно влияет на человека, потому что возникают сложности в различии своих проблем с чужим.

Выводы. Волонтерская деятельность должна быть неотъемлемой частью студенческой жизни. Оказывая положительное влияние на социальную ситуацию внутри страны, добровольчество формирует у студентов социально значимые качества, способствует их развитию как в личностном, так и в профессиональном плане. Волонтерство дает большие возможности для самореализации и самовыражения студенту, тем самым приобретая опыт и навыки. На основе данного исследования можно сделать вывод, что волонтерство играет большую роль в жизни студента, способствуя не только его социализации, но и развитию социально-личностных качеств, которые понадобятся ему в дальнейшей жизни. Волонтерство способствует развитию чувственной, эмоциональной сферы личности, формирует и изменяет ее ценностный мир, способствует реализации социальной и творческой активности, личностному росту и активизирует познавательную деятельность.

Литература:

1. 5 декабря — Международный день волонтера [Электронный ресурс] - URL: <https://www.asi.org.ru/news/2018/12/05/mezhdunarodnyj-den-volontera/> (дата обращения 05.04.2020).

2. Быстрова Н.В., Казначеева С.Н., Уракова Е.А., Госельбах О.И. Особенности психологического благополучия обучающихся в образовательной среде // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 5 (39). С. 26-31.

3. Быстрова Н.В., Уханов А.Ф. Управление воспитательной системой общеобразовательной организации // В сборнике: Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем

сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. Мининский университет. 2017. С. 177-180.

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. Быстрова Н.В., Цыплакова С.А., Чумакова Л.А. Волонтерское движение как фактор развития социальной активности молодежи // Карельский научный журнал. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 73-76.

6. Кибальник А.В. Обучение студентов стратегиям преодоления трудных жизненных ситуаций в процессе волонтерской деятельности: автореф. дис... канд.пед.наук: 13.00.01. Улан-Удэ, 2019. – 24 с.

7. Работа с цифрами: почему данные о масштабах волонтерской деятельности отличаются между собой? [Электронный ресурс] - URL: <https://philanthropy.ru/analysis/2019/10/25/81813/> (дата обращения 05.04.2020).

8. Трохина А.В. Занятость волонтеров в России: формирование и регулирование: автореф. дис... канд.экон.наук: 08.00.05. Москва, 2012. – 29 с.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Светлана Анатольевна

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

магистрант Захарова Наталья Анатольевна

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

ВОСПИТАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматриваются игровые технологии обучения как инструмент воспитания профессиональной активности обучающихся. Авторами определено, что одним из педагогических инструментов развития активного подхода в общественной жизни, педагогической сфере и профессионального роста в ходе обучения в учебном заведении являются игровые методы. При использовании игровых технологий достигаются ряд педагогических и воспитательных целей, ориентированных на результат. В статье определена классификация игр, определены методологические подходы к организации игры, а так же этапы проведения игры.

Ключевые слова: технология, профессиональная активность, профессиональное образование, игра, игровая технология.

Annotation. This article discusses the game technology of learning as a tool to educate students' professional activity. The authors determined that one of the pedagogical tools for the development of an active approach in public life, the pedagogical sphere and professional growth during training in an educational institution is game methods. When using gaming technologies, a number of pedagogical and educational goals, focused on the result, are achieved. The article defines the classification of games, defines methodological approaches to the organization of the game, as well as the stages of the game.

Keywords: technology, professional activity, professional education, game, game technology.

Введение. Во время обучения в профессиональных учреждениях высшего и среднего профессионального образования наряду с профессиональными знаниями в определённой области важно развивать профессиональную активность студентов. Это обусловлено тем, что при дальнейшей реализации себя в качестве уже дипломированного специалиста выпускник должен быстро адаптироваться в выбранной сфере деятельности, и, по возможности, быть успешным. Пожалуй, каждый первокурсник, начиная своё обучение, мечтает работать руководителем, а не простым клерком. Одним из педагогических инструментов развития активного подхода в общественной жизни, педагогической сфере и профессионального роста в ходе обучения в учебном заведении являются игровые методы.

Изложение основного материала статьи. Игровые технологии позволяют через эмоциональное включение студентов в процесс обучения и общественную жизнь сформировать способности строить партнёрские отношения с собеседником, умение слушать и включаться в совместный поиск решения поставленной задачи. Также игровые технологии способствуют проявлению личностных творческих качеств, импровизации мышления, разрушению стереотипов.

При использовании игровых технологий достигаются ряд педагогических и воспитательных целей, ориентированных на результат.

Основными целями при реализации игровых технологий являются:

1) образовательная – освоение новых знаний и умений, их систематизация и обучение применению полученных знаний и умений при решении конкретных профессиональных задач, овладение методами аргументации и функциями определенной роли (должности);

2) развивающая – развитие и укрепление личностных творческих качеств, мышления, воображения, памяти, развитие навыков межличностного общения, умения общаться в процессе дискуссии. Эта цель позволяет развить творческую активность студентов;

3) воспитательная – формирование способности работать в коллективе при совместном решении поставленных задач, формирование организационных способностей и умений создания условий для

взаимного уважения и внимательности к каждому члену коллектива при совместной работе, а также формирование активной жизненной позиции.

Существующие игры можно классифицировать:

- по виду воссоздаваемой в игре ситуации: управленческая, исследовательская, учебная, проектная;
- по временным рамкам проведения игровой технологии: к данной классификации относятся игры, которые проходят без временных ограничений, а так же те, которые имеют конкретные временные сроки, сжатые, либо проходящие он-лайн;

- по оценке деятельности субъектов проведения игры: например, групповая оценка, индивидуальная оценка отдельного участника, либо без оценивания;

- по направленности на конечный результат: существуют игры, которые предполагают наличие конкретного четкого результата, т.е. ход игры предопределен, в данных играх, как правило, имеется жесткая регламентация правил, а так же игры в которых нет определенного результата и все действия игроков являются импровизацией;

- по целеполаганию: если целью игры является обучение, то целью игры будет являться изучение новых знаний и их закрепление в процессе игры, если целью игры является подтверждение профессиональных знаний, умений и навыков, то такие игры называются констатирующими, если в игре необходимо найти решение какой-либо проблемы, это поисковые игры.

По методологии проведения игры подразделяются:

- игры, которые организуются на поле, правила жестко определены, а результаты заносятся в бланки; данные типы игр называются луночными;

- игры, в которых моделируются определённая ситуация и вся игра представляет собой взаимодействие участников в соответствии с заданной целью; такие игры называются деловыми;

- игры, в которых каждому из участников задаётся определённая роль в соответствии с заданием – ролевые игры;

- игры, в которых отрабатываются навыки проведения совещаний, конференций и/или приобретаются навыки работы в группе – это групповые дискуссии. К этой группе можно также отнести игры, в которых участнику (группе участников) даётся задание, а затем происходит защита выполненного задания – игра-конкурс, игра-конференция;

- игры, направленные на разрушение стереотипного мышления и развитие инновационных подходов к решению задач; такие игры называются инновационными. К данным играм можно также отнести тренинги по самоорганизации и тренинги по тайм-менеджменту;

- игры, в которых формируется групповое мышление путём партнёрского сотрудничества при решении поставленных задач, такие игры называются ансамблевыми;

- игры, в которых отрабатываются различные модели поведения или действий в заданных ситуациях – это имитационные игры;

- игры, в которых решаются междисциплинарные задачи, происходит формирование новых образцов деятельности путём коллективного взаимодействия и в условиях достаточно жесткого давления на личность; данные игры называются организационно-деятельностными.

Основными этапами реализации игровых технологий являются:

1) определение целей. Как правило, в игре сочетается ряд целей: педагогические, психологические и воспитательные;

2) определение содержания игры. В соответствии с поставленной целью обозначаются основные задачи, которые необходимо решить и определяются умения, навыки и ценности, которые необходимо сформировать в данной игре;

3) постановка самой игры. Формирование сценария игры, определение форм взаимодействия между педагогом и обучающимися, способов управления игрой и диагностики результатов.

Игровые методы обучения можно подразделить на две группы: неимитационные и имитационные.

В неимитационных игровых методах отсутствует модель изучаемого процесса или деятельности, а рассматриваются какой либо проблемный процесс, проблемная ситуация, решается проблемная задача и т.п. К данной группе игровых методов можно отнести: технологии анализа и решения проблем, игровое проектирование др. При реализации данных методов у обучаемых формируется алгоритм или способы действий на примере реальных практических ситуаций или проблем. Таким образом, при использовании неимитационных игровых методов у обучаемых изменяются способы действия в различных проблемных ситуациях, а также, они приобретают навыки в постановке и решении конкретных практических задач. Однако, в силу особенностей данной группы методов в результате обучаемые усваивают материал частично или в неполном объёме.

Более лучшие результаты позволяют достичь имитационные игровые методы обучения. К данной группе относятся деловые и ролевые игры.

В деловых играх берётся проблемная ситуация и решается в условиях её приближенные к реальным. Т.е. создаётся имитационная модель, воспроизводящая реальную профессиональную ситуацию, и определяются функции каждого участника в соответствии с профессиональной деятельностью специалиста. В ходе деловой игры происходит взаимодействие всех участников при совместном поиске решения поставленной задачи (проблемы) и таким образом, в процессе совместного освоения новых знаний и умений формируются навыки межличностного общения с учётом индивидуальных особенностей каждого участника. По окончании игры даётся групповая оценка и самооценка достигнутых результатов с разных аспектов (познавательный, развивающей, воспитательной и др.). Таким образом, в ходе реализации деловой игры у обучаемых появляется возможность найти решение поставленной задачи и проследить последствия принятых решений.

В ходе деловой игры у обучаемых формируется последовательность действий в модельной ситуации и приобретается опыт решения конкретных задач. Чем ближе ситуация, моделируемая в деловой игре к реальной, тем ценнее приобретаемые знания и опыт, а, следовательно, лучше сформированность компетенции (компетенций). Однако, безусловно, все аспекты конкретной ситуации рассмотреть в деловой игре невозможно.

В ролевых играх имитируется деятельность в формах взаимодействия обучающихся, которые проигрывают заданные им роли. При этом роли лишь обозначаются, а уже в ходе игры сами играющие определяют свои действия и создают ситуации, в которой они сами принимают решения. Таким образом,

даётся большая свобода в поиске и принятия решения поставленной задачи, большие возможности для импровизации, а, следовательно, ценнее приобретённый опыт и навыки, формируемые в ходе игры.

Общая схема обучения ролевых и деловых игр одинаковая. В ходе игр обучающиеся путём проб и ошибок находят решения и, таким образом, у них формируются общие правила и возможности действий в рассматриваемых в игре ситуациях.

Однако в деловых и ролевых играх рассматривается определённая ситуация, поэтому при реализации таких игровых методов формируются способы действия, достаточно жёстко привязанные к рассматриваемой ситуации.

Имитационные методы позволяют осуществить в процессе обучения постановку профессиональной деятельности, при осуществлении которой индивидуально или коллективно принимаются решения по изменению ситуаций. К данной группе относится метод анализа ситуаций.

В обучении наиболее часто применяют следующие типы ситуаций: ситуации проблемы, ситуации-оценки, ситуации-упражнения, ситуации-иллюстрации. Установлено, за счёт использования метода ситуаций при обучении степень усвоения материала достигает до 90%. Это объясняется тем, что за счёт рассмотрения различных вариантов решения и способов действий в схожих моделируемых ситуациях, у обучаемых формируется и закрепляется некоторый алгоритм действия и обобщённый способ решения подобных ситуаций (задач).

Игровые технологии часто используются на первом курсе для выявления лидеров в группе, для знакомства с вузом и историей вуза (игра «Мифы и далее уже на последующих курсах. Личный опыт кураторской работы показывает, что использование элементов игровых технологий на кураторских часах позволяет лучше разрядить атмосферу (кураторские часы, как правило, проводятся в конце учебного дня), раскрепостить студентов и вовлечь в разговор. Безусловно, можно сказать идеальным является сочетание куратора и преподавателя какой-либо дисциплины у своей кураторской группы. Однако, необходимо помнить, что нужно соблюдать «золотую середину», т.к. большое использование игровых методов приводит к «заигрыванию», т.е. обучающиеся начинают быстро уставать и то, что раньше вызывало «живой» интерес, начинает вызывать негативную реакцию. Поэтому, безусловно, в наш век активности и компьютеризации необходимо в вузах, как на этапах образования, так и в воспитательном процессе, использовать элементы игровых технологий, соблюдая меру.

Выводы. Таким образом, мы можем говорить о том, что игровая технология обучения является одним из видов профессионально-педагогической деятельности, представляющей из себя инновационную направленность, которая обеспечивает воспитание профессиональной активности обучающихся, через формирование общекультурных, профессиональных и общепрофессиональных компетенций, реализацию творческой активности, развитие профессиональных и нравственных качеств личности обучающихся, что требует использование различных подходов, таких как личностно-деятельностный, компетентностный, прогностический, системный и др.

Литература:

1. Бекетова Ю.А., Цыплакова С.А. Использование игровых технологий на уроках психологии // В сборнике: Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Под общей редакцией А.Г. Миронова. 2019. С. 45-47.
2. Гришина А.В., Волкова Е.Н. Анализ индивидуально-личностных факторов игровой компьютерной зависимости // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 4 (29). С. 12.
3. Лапшова А.В., Ваганова О.И., Тюмина Н.С., Румянцева Н.А. Личностно-ориентированный подход к профессиональной подготовке студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-5. С. 201-207.
4. Прохорова М.П., Ваганова О.И. Проектирование и реализация образовательного события в профессиональной подготовке будущих менеджеров // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 1 (26). С. 4.
5. Pyashenko L.K., Vaganova O.I., Smirnova Z.V., Sedykh E.P., Shagalova O.G. Implementation of heuristic training technology in the formation of future engineers // International Journal of Mechanical Engineering and Technology. 2018. Т. 9. № 4. С. 1029-1035.
6. Markova S., Depsames L., Tsyplakova S., Chigarov E., Burova I. Role of education in development of professional values of specialists // Journal of Entrepreneurship Education. 2017. Т. 20. № 3.
7. Markova S., Depsames L., Tsyplakova S., Yakovleva S., Shherbakova E. Principles of building of objective-spatial environment in an educational organization // International Electronic Journal of Mathematics Education. 2016. Т. 11. № 10. С. 3457-3462.

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Быстрова Наталья Васильевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Светлана Анатольевна

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

магистрант Филатова Елена Владимировна

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

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В данной статье определена сущность проблемного обучения, которая заключается в том, что оно рассматривается как организованный педагогом способ активного взаимодействия субъекта с проблемно-представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их решения, учится мыслить, творчески усваивать знания. Определено, что результат применения проблемного подхода выражается в творческом овладении обучающимися предметными знаниями, умениями и навыками, а также профессиональными компетенциями.

Ключевые слова: проблемное обучение, профессиональное образование, проблемная ситуация, проблемный подход.

Annotation. This article defines the essence of problem-based learning, which consists in the fact that it is considered as a way of active interaction of the subject with the problem-presented content of instruction organized by the teacher, during which he is introduced to the objective contradictions of scientific knowledge and how to solve them, learns to think, creatively assimilate knowledge. It is determined that the result of applying the problematic approach is expressed in the creative mastery of the subject knowledge, skills and professional competencies by students.

Keywords: problematic training, professional education, problematic situation, problematic approach.

Введение. Для современной действительности, основной чертой которой является повсеместная глобализация, характерны перманентные преобразования, затрагивающие самые разные области человеческой активности. Изменения в таких областях, как культура, политика, экономика и др. детерминируют необходимость пересмотра существующей образовательной системы.

С целью повышения качества образования в условиях современного мира на территории Российской Федерации в 2011 г. во всех образовательных организациях страны была введена совокупность обязательных требований ФГОС (Федеральный государственный образовательный стандарт). Эти требования определяют специфику организации образовательного процесса на том или ином уровне. Следование ФГОС в образовательной организации обеспечивает единство образовательного пространства Российской Федерации, преемственность основных образовательных программ дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего, среднего профессионального и высшего профессионального образования, а также духовно-нравственное развитие и воспитание.

ФГОС устанавливает требования к планируемым результатам в следующих направлениях: личностные результаты (указывающие на приобретение готовности и способности обучающихся в саморазвитии), метапредметные результаты (предполагающие освоение универсальных учебных действий), а также непосредственно предметные результаты (подразумевающие опыт специфической для конкретной предметной области деятельности). В рамках проводимого исследования интерес представляет именно последняя категория планируемых результатов учебной деятельности.

Методические исследования и их результаты предлагают множество средств и способов, при помощи которых могут быть сформированы предметные знания студентов. Многие из них являются классическими и используются достаточно давно, в то время как другие приобрели популярность относительно недавно. Одной из инновационных методик является проблемный подход. На наш взгляд, именно он является одним из условий достижения высоких предметных результатов студентами, т.к. проблемный подход позволяет включить обучающегося в активную мыслительную деятельность по освоению знаний, помогает раскрыть его творческий потенциал, развить самостоятельность в поиске и осмыслении нужной информации, необходимой для решения важных познавательных задач. Кроме того, постановка и решение проблем на занятиях позволяет создать ситуации поиска, привлекая новые знания из других учебных дисциплин, актуализируя собственный жизненный опыт, что положительно сказывается на значимости полученных результатов для самого студента. Это ведет к повышению познавательного интереса к предмету, а он, как известно, является одним из важных факторов активизации учебной деятельности.

Изложение основного материала статьи. В ряду подходов к обучению, особое место занимает проблемное обучение. Рассмотрим подробнее историю развития проблемного обучения. Начало исследований в области проблемного обучения было положено в 1894 г. американским философом и педагогом Дж. Дьюи. Он выдвинул идею о том, что эффективность обучения повысится, если ученик будет поставлен в позицию исследователя предметного содержания. Решая возникающие в ходе исследования проблемы, ученик приобретает бесценный опыт, который затем применяет на практике. При этом происходит актуализация полученных предметных знаний, что способствует более прочному их усвоению.

В дальнейшем идеи Дж. Дьюи получили развитие в зарубежной педагогике (в частности, в работах У. Килпатрика, Дж. Брунера, В. Бертона, Д. Поля) и частично реализовывались в Германии, Франции, Италии и Японии.

Многие исследователи выделяют два основных развития проблемного обучения в зарубежной науке.

Первое направление (У. Килпатрик, Дж. Брунер) предусматривает использование проектного метода, для чего необходимо знакомить детей с методами исследования и решения проблем.

В рамках второго направления (Д. Пойа) проблемное обучение рассматривается как цепочка последовательных действий для решения возникающих в процессе обучения проблем. Вначале преподаватель формулирует проблему, требующую решения, а затем осуществляется ее решение по определенному алгоритму.

Таким образом, Дж. Дью и его последователи У. Килпатрик, Дж. Брунер являются основоположниками проблемного подхода в обучении. В качестве метода решения проблемных ситуаций они предлагали использовать проектный метод. Д. Пойа разработал алгоритм решения исследовательских задач, придав проблемному обучению признаки технологии.

В дальнейшем идеи проблемного обучения получили развитие в работах О. Зельца, который рассматривал создание проблемных ситуаций в качестве главного условия результативности процесса исследования. К. Дункер определил сущность проблемного подхода в обучении как переход нерешенной ситуации в решенную. В результате начало научным исследованиям в области использования проблемного подхода в обучении, было положено зарубежными учеными, которые определили его сущность и разработали алгоритм применения.

Начало отечественных исследований в области использования проблемного подхода в процессе обучения, было положено в 50-х гг. XX в. В частности, М.А. Даниловым и В.П. Есиповым были сформулированы правила активизации процесса обучения (ведение учащихся к обобщению, избегание предоставления готовых определений и понятий; развитие самостоятельности посредством использования творческих заданий).

Мысль о необходимости сообщения знаний в их движении и развитии стала важнейшим принципом изложения учебного материала с использованием проблемного метода в 60-х гг. XX в. Так, вклад в развитие этой области дидактики внесли именитые отечественные психологи, которые развили положения о том, что важной характеристикой умственного развития является, не только объем и качество усвоенных знаний, но и структура мыслительных процессов, система логических операций и умственных действий (Т.В. Кудрявцев, Н.А. Менчинская, С.Л. Рубинштейн). А.М. Матюшкин оказал существенное влияние на развитие теории проблемного обучения благодаря созданию положения о роли проблемной ситуации в мышлении и обучении.

С.Л. Рубинштейн определил понятие «проблемная ситуация». Это ситуация, отличительными особенностями которой являются неопределенность, неизвестность. Проблемная ситуация не имеет заранее известного решения, которое предстоит найти. Направление мыслительного процесса, в ходе разрешения проблемной ситуации, определяется отношением неизвестного, заданного, искомого к исходным данным проблемы.

Проблемное обучение предполагает создание проблемной ситуации, требующей разрешения. При этом задаются вводные данные, формулируется задача и формируется отношение ученика к проблеме. Таким образом, С.Л. Рубинштейн определил условия организации проблемного обучения.

Н.А. Менчинская указывает на тесную взаимосвязь проблемного обучения с уровнем развития мышления учащихся. С одной стороны, постановка и решение проблемы предполагают определенный уровень сформированности мыслительных операций у учащихся. С другой – проблемное обучение способствует развитию мышления.

Т.В. Кудрявцев указывает, что сущность проблемного обучения заключается в том, что перед учащимися ставятся дидактические проблемы, в процессе решения которых, они овладевают обобщенными знаниями.

А.М. Матюшкин выделяет два этапа проблемного обучения:

- на первом этапе педагог ставит задачу, которая должна вызвать у ученика проблемную ситуацию;
- на втором этапе ученик самостоятельно, или при помощи учителя осуществляет поиск разрешения проблемной ситуации.

Результатом использования проблемного обучения будет, по мнению А.М. Матюшкина, усвоение учениками предметных знаний.

А.В. Брушлинский понимает проблемное обучение как организацию учебных занятий, в ходе которых учитель создает проблемные ситуации, которые разрешаются учениками посредством активной самостоятельной деятельности. Результат применения проблемного подхода выражается в творческом овладении обучающимися предметными знаниями, умениями и навыками, а также профессиональными компетенциями. А.В. Брушлинский также указывает, что использование методов проблемного обучения также стимулирует развитие у учеников мышления.

Рассмотренные определения понятия «проблемное обучение», выработанные отечественными учеными, схожи. В основу проблемного обучения положен принцип научного познания, когда вначале ставится задача (проблемная ситуация), требующая решения, а затем ученик самостоятельно, или с помощью учителя, разрешает проблемную ситуацию, получая при этом прочные предметные знания.

Проблемное обучение активно внедрялось в практику обучения в отечественной школе и учреждениях среднего профессионального образования во второй половине XX в. Отечественными учеными были разработаны ряд методов проблемного обучения (метод проблемного изложения, частично-поисковый метод, исследовательский метод), использование которых позволяет решать следующие задачи:

- развитие мышления учащихся;
- формирование предметных знаний;
- формирование навыков исследовательской деятельности;
- повышение мотивации учащихся к обучению.

Таким образом, уже в начале своего становления и развития проблемное обучение рассматривалось как одна из закономерностей умственной деятельности обучающихся. Зарубежными учеными выявлены характер влияния проблемного обучения на развитие мышления учеников. Также разработан проектный метод, с помощью которого предлагалось воплощать проблемное обучение на практике, и определен алгоритм решения исследовательских задач.

Возникнув за рубежом, идеи проблемного обучения получили широкое развитие в трудах отечественных ученых. Отечественными психологами и педагогами выработаны определения «проблемная ситуация», «проблемный подход» в обучении, определены этапы его применения. Следует констатировать, что

отечественными учеными выработан единый подход к пониманию сущности проблемного обучения как средства развития мышления и формирования предметных знаний у учеников.

В настоящее время теория проблемного обучения в отечественной педагогике получила новое развитие в связи с введением Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Рассмотрим сущность проблемного обучения в соответствии с требованиями ФГОС среднего общего образования.

ФГОС среднего общего образования устанавливает следующие требования к предметным результатам усвоения учащимися образовательной программы:

- освоение специфических умений в той или иной предметной отрасли;
- формирование умений применять полученные предметные знания при решении учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуаций;
- формирование типа мышления, позволяющего заниматься исследовательской деятельностью.

Решать задачи обучения, определенные ФГОС среднего общего образования, возможно, используя методы проблемного обучения. В связи с этим, рассмотрим принципы и методы проблемного обучения.

Для эффективного осуществления проблемного обучения необходимо создание проблемных ситуаций — только тогда та или иная исследуемая проблема может стать волнующей для учащихся, и обеспечит их полное включение в процесс ее решения. Таким образом, данное понятие является ключевым. А.Д. Давудов рассматривает понятие «проблемная ситуация» как затруднение, осознаваемое учащимся, для преодоления которого, необходимо осуществлять поиск новых знаний и способов действий.

Т.С. Томина указывает, что при формулировке проблемы, необходимо правильно и точно ставить проблемные вопросы. Они не должны быть как слишком простыми, так и легкими. Указанный автор соглашается с Т.В. Кудрявцевым, и указывает следующие способы создания проблемных ситуаций:

- демонстрация несоответствия нового факта уже имеющемуся знанию;
- сравнение противоположных мнений об одном факте;
- демонстрация «невозможности» использования имеющихся теоретических знаний в определенных нестандартных ситуациях;
- побуждение к прогнозированию дальнейшего развития событий ситуации;
- сравнение фактов, на первый взгляд кажущихся несравнимыми.

Задача формулирования проблемы возложена на преподавателя, а не на самих студентов — последние должны искать ответы на конкретизированные вопросы. Таким образом, педагог должен сам создавать некоторую проблемную ситуацию, или, иными словами, вызывать у студента такое состояние, когда тот в результате сопоставления имеющихся у него знаний или выработанных умений с неизвестным фактом или явлением обнаруживает несоответствие прошлых знаний новому факту, либо даже противоречия в имеющихся знаниях. После того, как преподаватель формулирует проблемный вопрос и сужает проблему до масштаба знаний студента, он также сообщает новое знание, косвенно отвечающее на вопрос. Таким образом, педагог привлекает учащихся к деятельности по выявлению нового знания.

Со стороны студентов проблемное обучение подразумевает организацию поисковой деятельности. Она осуществляется в несколько этапов: постановка вопросов, закладываемых в учебных программах и далее последовательно выдвигаемых в учебных пособиях; сотрудничество с учителем (который излагает и объясняет некоторые знания); осуществление разнообразной самостоятельной работы; решение проблемы.

Использование проблемного подхода в обучении, как и любая целенаправленная деятельность, имеет свои отличительные особенности. Рассмотрим признаки проблемного обучения.

В.А. Беликов отмечает следующие отличительные признаки проблемного обучения:

- наличие проблемы, которую необходимо решить;
- постановка цели, исходя из вычлененной проблемы;
- определение методов решения проблемы;
- использование принципа опережения в ходе разрешения проблемной ситуации, что предполагает предвидение новых проблем, которые могут возникнуть.

Таким образом, в процессе разрешения проблемной ситуации, возникают новые проблемы, что актуализирует процесс познания, делая его непрерывным.

С.С. Худоян указывает следующие признаки проблемного обучения:

- первый признак - целенаправленность обучения;
- второй признак – целесообразность обучения.

По мнению указанного автора, в основе проблемного подхода лежит проблема, для решения которой, необходимо определить цель. Для решения проблемы, необходимо достичь поставленной цели. Это обеспечивается в процессе деятельности.

Таким образом, С.С. Худоян определил три составляющих проблемного обучения: проблему, цель и процесс. Указанные составляющие, взаимно дополняя друг друга, являются инструментом познания.

А.М. Новиков, в качестве отличительных особенностей проблемного обучения указывает:

- наличие противоречий, непонятных моментов в содержании учебного материала, что делает актуальной задачу по их преодолению (возникновение проблемной ситуации);
- необходимость анализа условий проблемной ситуации и постановка цели, выдвижение гипотезы;
- разработка плана решения задачи;
- осуществление действий по решению поставленной задачи (разрешение проблемной ситуации);
- проверка и анализ полученных результатов.

Таким образом, А.М. Новиков рассматривает проблемное обучение как процесс последовательных действий, направленных на достижение определенной цели (разрешение проблемной ситуации).

М.М. Махмутов в качестве признаков проблемного обучения также выделяет наличие проблемы, требующей разрешения. В сознании ученика возникает противоречие между уже имеющимися у него знаниями и тем, что ему необходимо знать для того, чтобы решить поставленную задачу.

Таким образом, среди указанных отечественных исследователей, в целом, отмечается единство взглядов относительно отличительных признаков проблемного обучения, которое рассматривается как целенаправленный процесс деятельности, направленный на разрешение проблемной ситуации.

Выводы. Таким образом, в начале своего становления и развития проблемное обучение рассматривалось как одна из закономерностей умственной деятельности обучающихся. Зарубежными учеными выявлены

характер влияния проблемного обучения на развитие мышления учеников. Также разработан проектный метод, с помощью которого предлагалось воплощать проблемное обучение на практике, и определен алгоритм решения исследовательских задач.

Возникнув за рубежом, идеи проблемного обучения получили широкое развитие в трудах отечественных ученых. Отечественными психологами и педагогами выработаны определения «проблемная ситуация», «проблемный подход» в обучении, определены этапы его применения. Следует констатировать, что отечественными учеными выработан единый подход к пониманию сущности проблемного обучения как средства развития мышления и формирования предметных знаний у учеников.

Сущность проблемного обучения заключается в том, что оно рассматривается как организованный педагогом способ активного взаимодействия субъекта с проблемно-представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их решения, учится мыслить, творчески усваивать знания.

Проблемное обучение представляет собой инструмент актуализации предметных знаний. Его использование способствует повышению эффективности обучения.

Выделяются такие признаки проблемного обучения как наличие проблемной ситуации, цели и деятельности по ее разрешению.

Литература:

1. Маркова С.М. Проектирование учебных заведений интегративного типа // Вестник Мининского университета. 2013. № 2 (2). С. 16.

2. Маркова С.М. Ретроспективный анализ развития профессионального образования в России // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 3 (28). С. 3.

3. Филатова О.Н., Быстрова Н.В., Васильева Н.В., Дюжакова Д.А. Роль педагога профессионального обучения в реализации профессиональных стандартов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-7. С. 222-228.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна

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

кандидат педагогических наук, доцент Булаева Марина Николаевна

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

студент Максимова Ксения Алексеевна

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

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. Требования федерального государственного образовательного стандарта, необходимость использования в образовательной деятельности практико-ориентированных технологий, а также современные требования к подготовке бакалавров и магистров профессионального обучения актуализирует применение технологий проблемного обучения в преподавании профессиональных дисциплин. Цель статьи – выделить и раскрыть возможности технологий проблемного обучения в преподавании профессиональных дисциплин в высшей школе. В статье рассматриваются возможности применения технологий проблемного обучения в системе высшего образования в рамках изучения дисциплин профессионального цикла по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)». Авторами статьи были выделены основные цели и этапы реализации технологий проблемного обучения. Также представлен опыт реализации технологий, которые используются при изучении профессиональных дисциплин: кейс-технология; проектная технология; «мозговая атака»; игровые технологии; технология диалогического взаимодействия; исследовательская технология. Реализация технологии проблемного обучения позволит организовать учебный процесс с учетом современных требований ФГОС, сделать процесс обучения практико-ориентированным и сформировать профессиональные компетенции.

Ключевые слова: технологии проблемного обучения, система высшего образования, профессиональные дисциплины, практико-ориентированные технологии, самостоятельная поисковая деятельность, кейс-технология, проектная технология, «мозговая атака», игровые технологии, технология диалогического взаимодействия, исследовательская технология.

Annotation. Problem-based learning technologies are used in teaching professional disciplines in connection with the requirements of the Federal state educational standard, in connection with the need to use practice-oriented technologies in educational activities, as well as in connection with the current requirements for the preparation of bachelors and masters of professional training. The purpose of the article is to identify and reveal the possibilities of problem-based learning technologies in teaching professional disciplines in higher education. The article considers the possibilities of using problem-based learning technologies in the higher education system as part of the study of the discipline "Family law". The authors of the article highlighted the main goals and stages of implementing problem-based learning technologies. Technologies that are used in the study of professional disciplines were also highlighted: case technology; project technology; "brain attack"; game technologies; Dialogic interaction technology; research technology. Implementation of the technology of problem-based learning will allow organizing the educational process taking into account modern requirements of the Federal state educational system, making the learning process practice-oriented and forming professional competencies.

Keywords: problem-based learning technologies, higher education system, professional disciplines, practice-oriented technologies, independent search activity, case technology, project technology, "brain attack", game technologies, Dialogic interaction technology, research technology.

Введение. В современном обществе спрос на выпускника высшего учебного заведения как профессионала, способного к саморазвитию и самообразованию, обладающего умением самостоятельно и творчески мыслить, необычайно возрос. Перед высшим образованием ставится задача не только обучить студента определенным умениям и навыкам, но и привить ему определенные интеллектуальные умения, необходимые для полноценной жизни человека в современном обществе. Применение технологий проблемного обучения в процессе преподавания профессиональных дисциплин способствует реализации развития проблемного мышления у студентов.

Формулировка цели статьи – выделить и раскрыть возможности технологий проблемного обучения в преподавании профессиональных дисциплин в высшей школе.

Изложение основного материала статьи. Особенности проблемного обучения в системе высшего образования занимались Ю.В. Сидельников, Т.В. Фролова, О.В. Федотова, О.Г. Позднякова, Е.Ю. Никитина, В.Н. Спицнаделя и т.д.

Использование технологий проблемного обучения в процессе преподавания профессиональных дисциплин в высших учебных заведениях значительно повышает мотивацию студентов к самому процессу обучения. Постановка проблемы в процессе занятия позволяет студентам самостоятельно искать верное решение, подключая свои творческие способности. Это повышает эффективность и результативность процесса обучения [2].

Технологии проблемного обучения применяются в преподавании профессиональных дисциплин в связи с требованиями федерального государственного образовательного стандарта, в связи с необходимостью использования в образовательной деятельности практико-ориентированных технологий, а также в связи с текущими требованиями к подготовке бакалавров и магистров профессионального обучения.

В разработке принципиальных положений концепции проблемного обучения активное участие приняли наши отечественные ученые: Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В. Оконь, М.Н. Скаткин. Но в связи с тем, что данные исследования проводились в основном на материале школьного обучения, что затруднило внедрение активных методов в вузе, так как требовалась определенная адаптация для теории активных методов к вузовскому дидактическому процессу.

Проблемное обучение способствует эффективному развитию профессионального творческого мышления. Данный подход включает в себя совместную деятельность в небольших группах, ориентированную на обучающихся, а не на педагога. С помощью данного подхода обучающиеся изучают ключевые моменты в общей проблеме посредством группового обсуждения и исследования. Обучающиеся берут на себя инициативу по диагностике проблемы, определению соответствующих ресурсов, проведению соответствующих исследований и формулированию объяснений или действий.

Основополагающим элементом технологий проблемного обучения выступает проблемная ситуация. Именно на основе проблемных ситуаций строится образовательный процесс с использованием данных технологий. Проблемная ситуация – это такая ситуация, у которой нет конкретного решения, или решения которой на данный момент неизвестно. Проблемная ситуация всегда требует поиска новых способов решения и объяснения проблемы. Проблемные ситуации используются с целью как практического применения знаний студентами, так и с целью осознания того, что имеющихся знаний порой недостаточно [3].

Технологии проблемного обучения соответствуют целям воспитания творческой активности личности. При использовании технологий проблемного обучения призвано реализовать три основные цели:

1. Формирование творческого сознания обучающихся, способных ориентироваться в нестандартных профессиональных ситуациях.
2. Формирование и развитие творческих индивидуальных способностей и особенностей обучающихся.
3. Формирование теоретических знаний и практических умений в ходе самостоятельной поисковой деятельности.

В практике обучения принято выделять следующие основные этапы реализации технологий проблемного обучения:

- формулировка проблемной ситуации;
- постановка проблемы в рамке данной проблемной ситуации;
- осуществление поиска решения поставленной проблемы, формулировка гипотез с последующим их обоснованием;
- доказательство или опровержение гипотезы;
- проверка правильности гипотезы и решения, анализ полученных результатов.

Функция проблемности способна модифицировать роли как преподавателя, так и студентов. В рамках технологий проблемного обучения преподаватель больше не преподносит готовую информацию и знания, он мотивирует студентов к самостоятельному изучению материала, к поиску нужной информации. Создаются условия для формирования творческой личности, способной к самостоятельной учебной деятельности.

В процессе реализации технологий проблемного обучения характер самостоятельной деятельности студентов меняется. Теперь обучающиеся являются активными субъектами образовательного процесса. Проблемное обучение в процессе изучения профессиональных дисциплин способствует формированию и развитию у студентов таких способностей, как [4]:

- анализировать происхождение проблемы, осознавать ее суть и отношение с другими явлениями;
- формировать личное отношение к имеющейся проблеме, аргументировать свою точку зрения;
- при наличии нескольких проблем в рамках одной проблемной ситуации находить их общие черты и при возможности объединять их;
- анализировать имеющуюся информацию, способствующую решению проблемы;
- принимать независимые объективные решения с целью решения проблемы;
- уметь проводить анализ итогов и результатов деятельности по решению проблемы, осуществлять образовательную рефлекссию.

Как правило, выделяют четыре основных уровня проблемности в процессе обучения [5]:

1. Преподаватель самостоятельно формулирует и проблемную ситуацию, и решение проблемы, но при обсуждении с обучающимися.

2. Преподаватель самостоятельно формулирует проблемную ситуацию, а студенты пытаются самостоятельно найти ее решение. При этом преподаватель направляет деятельность обучающихся в нужном направлении.

3. Проблема ставится студентами, преподаватель способствует ее решению.

4. Студенты сами формулируют проблему, а также ее решение. В данной ситуации преподаватель не принимает участие, обучающиеся должны сами увидеть наличие проблемы и указать на нее, проанализировать ситуацию и предложить возможные выходы из проблемной ситуации.

В результате данных этапов у обучающихся формируется умение самостоятельно принимать решения, анализировать внешние и внутренние условия, выходить из нестандартных ситуаций.

Технологии реализации проблемного обучения в рамках преподавания профессиональных дисциплин:

1. Кейс-технология.

Данная технология способствует реализации проблемного обучения за счет постановки задач, приближенных к реальной действительности. Особенность кейс-технологии заключается в том, что образовательный процесс происходит за счет решения задач (проблемных ситуаций). Технология кейсов преследует цель формирования у обучающихся способности к самостоятельной практической деятельности, к выработке решений, а также к последующей рефлексии собственной деятельности. Кейс-технология может носить как индивидуальный, так и коллективный характер. Преподаватель не предлагает верных решений, но выступает в роли проводника к правильным путям решения проблемы.

2. Проектная технология.

Эта технология основывается на коллективной или индивидуальной самостоятельной работе. При реализации проектной технологии одним из обязательных условий является решение конкретной проблемы. В данном случае решение проблемы осуществляется не только за счет имеющихся знаний или материалов, но также посредством умения правильно применять знания, умения и навыки из различных областей на практике. Проектная технология может одновременно интегрировать в себе творческие, научные, профессиональные и личностные качества.

3. «Мозговая атака» - технология коллективного «генерирования идей».

Разделение по времени и по группам участников процессов генерации и критического анализа. Таким образом, сначала одна группа участников, получив задачу, только выдвигает идеи, другая же группа, но уже экспертов – анализирует полученные предложения. Как минимум, это двухэтапная процедура решения задач. Данная технология способствует активному формированию и развитию творческих умений и способностей обучающихся [6].

4. Игровые технологии.

Игровые технологии являются отличным способом формирования у обучающихся навыка самостоятельности. В процессе игры студенты самостоятельно анализируют проблему, пытаются найти выход, организовать действия для осуществления задач, принимать стратегические решения. В рамках изучения профессиональных дисциплин студенты могут анализировать информацию, делать выводы по ее достоверности, оценивать решения как других обучающихся, так и собственные и т.д.

5. Технология диалогического взаимодействия.

Диалогическая технология представляет собой активное взаимодействие субъектов образовательного процесса, в ходе которого обосновывается наличие проблемы, и предлагаются варианты ее решения. Технология диалогического взаимодействия может быть проведена в формате «круглых столов», дискуссий, форумов и т.п. Зачастую диалогическая технология основывается на вопросно-ответной форме [1].

6. Исследовательская технология.

Данная технология перекликается с проблемной технологией обучения. Только здесь педагог сам формулирует проблему. Задача студентов – организовать и осуществить исследовательскую работу по изучению проблемы. Характерным отличием исследовательской технологии от остальных является то, что обучающиеся самостоятельно проходят все этапы исследования. Данная технология способствует формированию навыков применения методов научного познания на практике, развитию творческого самосознания студента, активизации интереса к самообразованию и самовоспитанию.

При использовании кейс-технологии принято выделять следующие этапы: подготовительный, мотивационно-ориентировочный, основной, рефлексивно-оценочный.

Рассмотрим опыт реализации одной из технологий проблемного обучения – кейс-технологии на занятиях по дисциплине «Семейное право». Данная дисциплина входит в профессиональный модуль «Государственное и муниципальное управление». Дисциплина изучается студентами направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» профиль «Правоведение и правоохранительная деятельность».

Рассмотрим разработанное содержание кейс-заданий по разделу «Семейное право в системе права РФ. Семейно-правовой метод регулирования общественных отношений». Разработанный раздел включает следующие темы:

1. Осуществление и защита семейных прав;
2. Порядок заключения брака;
3. Прекращение брака;
4. Правовое положение супругов;
5. Применение семейного законодательства к семейным отношениям с участием иностранных граждан и лиц без гражданства.

Предложенные задания представляют собой тренировочные структурированные кейсы, смоделированные, гипотетические, предполагаемые ситуации, а также основанные на реальном фактическом материале (из реальной судебной практики), для которых нужно найти решение.

Так же было разработано содержание по разделу «Семейные правоотношения». Разработанный раздел включает следующие темы:

1. Права и обязанности родителей и детей.
2. Алиментные обязательства.
3. Защита прав детей, оставшихся без попечения родителей.

4. Личные и имущественные правоотношения между супругами и детьми.

В данном разделе каждый комплект заданий включает 3 задания, описывающие реальные события, для которых нужно найти решение. Для составления содержания заданий нами была проанализирована судебная практика по Ленинскому району за последние 2 года. Выполнение задания предполагается в форме групповой работы, где по 4-5 студентов решают одну ситуацию и в дальнейшем идет ее обсуждение, презентация и защита.

Выводы. Технологии проблемного обучения способствует эффективному развитию профессионального творческого мышления. Сущность технологий проблемного обучения заключается в том, что они переставили образовательные акценты с выслушивания студентами предметного материала на их учебную деятельность и развитие мышления. Данные технологии являются условием и средством достижения ряда важнейших целей вуза. Они предполагают, что процесс усвоения студентами знаний не может быть сведен лишь к их восприятию, запоминанию, воспроизведению. Реализация технологий проблемного обучения позволит организовать учебный процесс с учетом современных требований ФГОС, сделать процесс обучения практико-ориентированным и сформировать профессиональные компетенции.

Литература:

1. Гладкова М.Н., Абрамова Н.С., Кутепов М.М. Особенности профессиональной подготовки бакалавров в условиях электронного обучения // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 103-105.

2. Иляшенко Л.К., Мешкова Л.М. Влияние инновационных и традиционных методов обучения на формирование основы профессиональной подготовки студентов технического вуза // Перспективы науки. 2012. № 5 (32). С. 35-38.

3. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №1. С. 2.

4. Маркова С.М. Ретроспективный анализ развития профессионального образования в России // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №3. С. 3.

5. Миралиев А.М., Шарипов Ф.Ф. Проблема информатизации высшей школы // Вестник Педагогического университета. 2014. № 2 (57). С. 16-22.

6. Седых Е.П. Система нормативного правового обеспечения проектного управления в образовании // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №1. С. 1.

Педагогика

УДК 37.2

старший преподаватель Вершинина Анна Юрьевна

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

РАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО Познавательного развития детей старшего дошкольного возраста

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования развивающих игр в познавательном развитии детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации. Автором приводится анализ актуальности познавательного воспитания в свете требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Статья содержит описание организации экспериментально-исследовательской работы по изучению влияния развивающих игр в познавательном развитии детей старшего дошкольного возраста: констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты. В статье приводится комплекс работы по использованию развивающих игр, направленный на развитие любознательности, познавательного интереса и познавательной потребности; самостоятельности, настойчивости, инициативности, произвольности эмоциональных проявлений; развития волевых проявлений; познавательной позиции, и вопросительно-исследовательской деятельности. Предлагаемый автором комплекс работы прошел апробацию на базе дошкольных образовательных организаций города Кстово Нижегородской области.

Ключевые слова: развивающие игры, познавательное развитие, дети старшего дошкольного возраста, дошкольная образовательная организация.

Annotation. The article deals with the problem of using educational games in the cognitive development of children of senior preschool age in a preschool educational organization. The author analyzes the relevance of cognitive education in the light of the requirements of the Federal state educational standard of preschool education. The article describes the organization of experimental research to study the influence of developmental games in the cognitive development of children of preschool age: stating, forming and control experiments. The article presents a set of works on the use of educational games aimed at developing curiosity, cognitive interest and cognitive needs; independence, perseverance, initiative, arbitrariness of emotional manifestations; development of volitional manifestations; cognitive position, and questioning and research activities. The proposed set of work was tested on the basis of preschool educational organizations in Kstovo, Nizhny Novgorod region.

Keywords: educational games, cognitive development, children of senior preschool age, preschool educational organization.

Введение. Актуальность темы исследования заключается в том, что среди множества проблем современности особенно актуальной является проблема познавательного развития детей дошкольного возраста, как основа формирования их личности. Познавательное развитие, как отмечается в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования – это избирательная ориентация на понимание явлений, предметов, событий окружающего мира, которая активизируют психические процессы, познавательные возможности и деятельность человека.

Изложение основного материала статьи. В исследованиях характеризуются проблемы познавательного развития детей дошкольного возраста, во многом обусловленные недостаточным использованием возможностей игровой деятельности как ведущей на данном этапе.

Поскольку дошкольный возраст – является периодом становления и развития ребенка. Большими потенциальными возможностями для познавательного развития детей старшего дошкольного возраста обладают развивающие игры, поскольку они обеспечивают наиболее оптимальные способы совмещения игрового процесса и познавательной деятельности, приучают детей использовать имеющиеся знания в разнообразных игровых условиях, активизируют умственные процессы.

Такие игры, как развивающие представляют собой один из важнейших инструментов воспитательного процесса в силу того, что их можно применять во время занятий, подготовки проектов по выбранной теме, в свободное от занятий время, а также в ходе проведения дополнительных занятий по различной тематике, в процессе проведения праздников и развлечений.

Исследование проводилось на базе детских садов города Кстово Нижегородской области. В экспериментальной работе приняли участие 93 детей в возрасте от 5 до 6 лет. Исследовательская работа включала в себя три этапа:

- констатирующий эксперимент - выявление эффективности использования развивающих игр в процессе познавательного развития детей старшего дошкольного возраста;
- формирующий эксперимент - разработка и апробация комплекса развивающих игр, направленный на познавательное развитие детей старшего дошкольного возраста;
- контрольный эксперимент - анализ результативности и эффективности использования развивающих игр в процессе познавательного развития детей старшего дошкольного возраста.

На этапе констатирующего и контрольного экспериментов нами использовались диагностические методики:

1. Диагностическая методика Н.И. Ганошенко и В.С. Юркевич «Сказка». *Цель:* выявить уровень любознательности у детей старшего дошкольного возраста.

2. Диагностическая методика Т.А. Серебряковой «Оценка познавательно-вопросительных проявлений». *Цель:* изучение познавательно-вопросительной активности и интереса у старших дошкольников.

3. Диагностическая методика Г.А. Урунтаевой «Уровень развития волевых проявлений в разных видах деятельности». *Цель:* выявить уровень развития настойчивости, инициативности, произвольности эмоциональных проявлений, самостоятельности в специально организованной совместной деятельности.

В соответствии с программой экспериментальной работы на констатирующем этапе эксперимента были проведены исследования с целью определения начального уровня познавательного развития у детей экспериментальной и контрольной групп исследования.

Результаты исследования по диагностической методике Н.И. Ганошенко и В.С. Юркевич «Сказка», показал, что у экспериментальной группы детей не выявлен высокий уровень и отмечается средний уровень развития любознательности - 45%, низкий уровень - 55%. В контрольной группе высокий уровень развития любознательности выявлен у 4 человек, что составило 20%, средним уровнем оценены – 11 человек или 55% и низкий уровень проявился у 5 человек (20%).

Результаты исследования по диагностической методике Т.А. Серебряковой «Оценка познавательно-вопросительных проявлений» показал, что в экспериментальной группе дошкольников средним уровнем развития познавательно-вопросительной активности и интереса - 50%, низкую оценку получили - 40%, высокий уровень выявлен у 10%. В контрольной группе высокий уровень развития познавательно-вопросительной активности и интереса выявлен у 35%, средним уровнем развития оценены 35% и низкий уровень - 30%.

Результаты исследования по диагностической методике Г.А. Урунтаевой «Уровень развития волевых проявлений в разных видах деятельности» показали, что в экспериментальной группе у детей старшего дошкольного возраста - высокий уровень развития волевых проявлений в разных видах деятельности - 15%; средний уровень - 40%; низкий уровень - 45%.

В контрольной группе - высокий уровень развития волевых проявлений в разных видах деятельности - 30%; средний уровень развития волевых проявлений в разных видах деятельности - 40%; низкий уровень - 30%.

Таким образом, полученные на констатирующем этапе эксперимента результаты свидетельствуют о том, что уровень познавательного развития у детей контрольной и экспериментальных групп находится примерно на одном и том же уровне. В основном преобладают средние и низкие показатели по всем исследуемым направлениям. Однако результаты детей экспериментальной группы ниже, чем у детей контрольной группы.

На формирующем этапе - на основании результатов работы на 1 этапе нами была разработан комплекс развивающих игр для повышения уровня познавательного развития детей старшего дошкольного возраста.

Работа была организована в 3 этапа.

Этап I - подготовительный. На данном этапе осуществлялся подбор развивающих игр, оборудования и материалов, разрабатывался необходимый комплекс развивающих игр и перспективный план работы (таблица 1).

Этап II - практический. На втором этапе была организована реализация перспективного плана проведения развивающих игр для детей старшего дошкольного возраста.

Этап III - заключительный. На последнем этапе происходило подведение результатов исследования.

Перспективный план проведения развивающих игр с детьми старшего дошкольного возраста

Сроки	Содержание блоков педагогической работы	Цели и задачи
1	2	3
Октябрь	<p>Блок I. Игры на развитие любознательности, познавательного интереса и познавательной потребности.</p> <ol style="list-style-type: none"> Игра «Решение логических задач». Игровое упражнение «Найди правильную последовательность». Игра «Сравни предметы». Игра «Выполни движения». Игра «Продолжи перечень слов». Игровое упражнение «Смысловые ряды». Игра «Лишнее слово». Игра «Приключения в стране сказок». 	<ol style="list-style-type: none"> Продолжать развивать познавательную любознательность, через развитие умения решать логические задачи, продолжить формировать логическое мышление, умение делать умозаключения. Продолжать процессы познавательной сферы развития с помощью формирования логических процессов мышления и фантазии. Продолжить формировать внимание, логику, любознательность. Развитие внимания. Развитие компонентов познавательного развития: мышления, памяти, внимания, интереса, любознательности. 6-7. Продолжать развитие познавательных компонентов и процессов любознательности, самостоятельности, речи, мышления, логики, памяти, творческого подхода к решению разных педагогических задач, правильного уровня проявления эмоций и желаний. 8. Продолжить развитие любознательности и интереса, через работу со сказкой, развивать мышление речь.
Ноябрь	<p>Блок II. Игры на развитие самостоятельности, настойчивости, инициативности, произвольности эмоциональных проявлений.</p> <ol style="list-style-type: none"> Игра «В магазине зеркал». Игровое упражнение «Четыре стихии». Игровое упражнение «Запоминаем вместе». 	<ol style="list-style-type: none"> Продолжить развитие самостоятельности, наблюдательности, любознательности, создание положительного эмоционального фона, формировать чувства уверенности, формировать умение подчиняться требованиям других людей. Продолжать развивать внимание, формировать координацию слуховых и двигательных анализаторов. Продолжать формировать слуховую память, познавательный интерес, самостоятельность.
Ноябрь	<ol style="list-style-type: none"> Игра «Не пропусти растение». Игра «Смотри на руки». Игровое упражнение «Будь внимателен!». Игра «Испорченный телефон». Игра-викторина «Секреты осени». 	<ol style="list-style-type: none"> Продолжать формировать способность переключать внимание в процессе игровой деятельности. Продолжать развивать произвольное внимание дошкольников. Продолжать стимулировать развитие познавательных процессов внимания, развитие скорости реакции. Продолжать развивать слуховое внимание дошкольников. Продолжить развитие интереса к окружающему миру, логического мышления, памяти, внимания, формировать умения коллективной работы, привитие привычки проявления чувств уважения к партнерам и соперникам, создание благоприятной атмосферы.
Декабрь	<p>Блок III. Игры на развитие развития волевых проявлений самостоятельности, настойчивости, инициативности, произвольности эмоциональных проявлений.</p> <ol style="list-style-type: none"> Игры «Узнай по голосу» и «Мамины помощники». Игровое упражнение «Собери в корзину». Игра «Кто больше запомнит». Игра «Рыбки». Дидактическая игра «Пассажиры и поезд». Игровое упражнение «Красивый узор». Игра «Где фигура?». Дидактическая игра «Кто быстрее найдет предмет?». 	<ol style="list-style-type: none"> Продолжать развивать слуховую и словесную память. Продолжать создавать условия, которые способствуют развитию процессов познавательной любознательности, активности, интереса. Продолжать создавать условия, которые способствуют развитию процессов познавательной потребности, закрепить умение дошкольников зрительно узнавать в пространстве форму, величину, цвет, развивать память и зрительное внимание. Научить различать с помощью звуковых анализаторов вопросы «Какой?», «Который?», «Сколько?». Развитие операционных умений анализа, сравнения и синтеза, а так же смыслового соотношения для развития мыслительной деятельности. Учить осуществлять выбор величин по слову-названию предметов, развивать внимание; формировать положительное отношение к полученному результату - ритмичному чередованию величин. Учить правильно, называть фигуры и их пространственное расположение: посередине, вверху, внизу, слева, справа, запоминать расположение фигур. Побуждать стремление к самостоятельному познанию и размышлению, формировать инициативность, произвольность эмоциональных проявлений.

Январь	<p>Блок IV. Игры, которые направлены на развитие познавательной позиции, и вопросительно-исследовательской деятельности.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Дидактическая игра «Подели яблоко поровну». 2. Игровое упражнение «Скажи наоборот». 3. Игра «Узнай по описанию». 4. Игровое упражнение «Сравни и запомни». 5. Дидактическая игра «Кто быстрее назовет?». 6. Игра «Дни недели по порядку». 7. Дидактическая игра «Живая неделя». 8. Игровое упражнение «Вчера, сегодня, завтра». 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Создавать условия, которые способствуют развитию у дошкольников познавательной позиции, формирования стремлений к процессу самостоятельного познания и размышления, через исследовательские задачи, научить правильно обозначать часть от целого, устанавливать соотношение части и целого, их размера. 2 и 3. Формирования стремлений к процессу самостоятельного познания и размышления, через исследовательские задания, формировать первоначальные измерительные умения при помощи условной меры (длина, ширина, высота, отрезки прямых линий). 4 и 5. Научить осуществлять зрительно-мысленный анализ способа расположения фигур, закрепить представления о геометрических фигурах. Продолжить упражнять в счете предметов. 6 и 7. Создание условий, способствующих развитию у детей познавательной активности, стремления к самостоятельному познанию и размышлению, инициативности, произвольности эмоциональных проявлений закреплять название дней недели в правильном порядке. 8. Продолжить в игровой форме упражнять в активном различении временных понятий «вчера», «сегодня», «завтра».
Октябрь-январь	<p>Работа с родителями:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Родительское собрание на тему «Познавательное развитие и его значение». 2. Консультация для родителей «Развитие познавательной сферы ребенка в игре». 3. Родительское собрание «Развитие познавательных процессов в игровой деятельности». 4. Мастер-класс для родителей «Развитие познавательных процессов у детей старшего дошкольного возраста». 	

В октябре 2019 года были проведены следующие игры и игровые упражнения, которые были отнесены к блоку I - игры на развитие любознательности, познавательного интереса и познавательной потребности: «Решение логических задач», «Найди правильную последовательность», «Сравни предметы», «Выполни движения», «Продолжи перечень слов», «Смысловые ряды», «Лишнее слово», «Приключения в стране сказок».

Педагогами дошкольного образования при их проведении преследовались следующие цели: продолжить развитие познавательных процессов любознательности, мышления и фантазии, памяти, внимания, интереса, умения решать логические задачи, продолжить формировать логическое мышление, умение делать умозаключения, самостоятельности, творческого подхода к решению разных педагогических задач, правильного уровня проявления эмоций и желаний.

За ноябрь месяц 2019 года с детьми экспериментальной группы были проведены игры и упражнения развивающей направленности, которые были отнесены к блоку II - игры на развитие самостоятельности, настойчивости, инициативности, произвольности эмоциональных проявлений: «В магазине зеркал», «Четыре стихии», «Запоминаем вместе», «Не пропусти растение», «Смотри на руки», «Будь внимателен!», «Испорченный телефон», «Секреты осени». Педагогами дошкольного образования при их проведении преследовались следующие цели: продолжить педагогическую работу по развитию самостоятельности, наблюдательности, любознательности, создание положительного эмоционального фона, формирование чувств уверенности, умения подчиняться требованиям других людей. Продолжить развитие интереса к окружающему миру, логического мышления, памяти, внимания, формирование умений коллективной работы, привитие привычки проявления чувств уважения к партнерам и соперникам, создание благоприятной атмосферы и т.д.

В декабре 2019 года были проведены следующие игры и игровые упражнения, отнесенные к блоку III, игры направленные на развитие развития волевых проявлений (самостоятельности, настойчивости, инициативности, произвольности эмоциональных проявлений) «Узнай по голосу», «Мамины помощники», «Собери в корзину», «Кто больше запомнит», «Рыбки», «Пассажиры и поезд», «Красивый узор», «Где фигура?», «Кто быстрее найдет предмет?». Педагоги продолжили создавать условия, которые способствуют развитию процессов познавательной любознательности, активности, интереса, познавательной потребности, работу с порядковым счетом в пределах 10, развивали умения сравнивать предметы по их определенным характерным отличиям. Закрепили умение дошкольников зрительно узнавать в пространстве форму, величину, цвет, развивали память и зрительное внимание.

За январь месяц 2020 года с детьми экспериментальной группы были проведены игры и упражнения познавательной направленности, относящиеся к IV блоку педагогической работы, а именно к играм, которые направлены на развитие познавательной позиции, и вопросительно-исследовательской деятельности: «Подели яблоко поровну», «Скажи наоборот», «Узнай по описанию», «Сравни и запомни», «Кто быстрее назовет?», «Дни недели по порядку», «Живая неделя», «Вчера, сегодня, завтра». Педагоги при проведении игр по IV блоку старались создать условия, которые способствуют развитию у дошкольников познавательной позиции, формирования стремлений к процессу самостоятельного познания и размышления, через исследовательские задания, научить правильно обозначать часть от целого, устанавливать соотношение части и целого, их размера, старались сформировать первоначальные измерительные умения при помощи условной меры (длина, ширина, высота, отрезки прямых линий). Научить осуществлять зрительно-мысленный анализ способа расположения фигур, закрепить представления о геометрических фигурах, продолжить упражнять в счете предметов.

Для успешной реализации поставленных задач проводилась работа с родителями детей экспериментальной группы. За период формирующего эксперимента были проведены: родительские собрания на тему «Познавательное развитие и его значение» и «Развитие познавательных процессов в игровой деятельности», консультация «Развитие познавательной сферы ребенка в игре», мастер-класс «Развитие познавательных процессов у детей старшего дошкольного возраста», др. Совместно с родителями в группе детского сада была преобразована предметно-пространственная развивающая среда, а именно, дополнен дидактический материал для проведения развивающих игр с детьми старшего дошкольного возраста.

На этапе контрольного эксперимента проводились повторные педагогические диагностики, направленные на познавательное развитие детей старшего дошкольного возраста. Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике в познавательном развитии детей экспериментальной группы после апробации комплекса развивающих игр.

Сравнительный анализ результатов обследования по диагностической методике Н.И. Ганюшенко и В.С. Юркевич «Сказка» уровня любознательности у детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы, на этапе констатирующего и контрольного эксперимента показал, что на высоком уровне развития любознательности было – 0%, стало - 30%; на среднем уровне было 45%, стало - 55%; на низком уровне было – 55%, стало - 15%.

Сравнительный анализ результатов обследования в контрольной группе, показал, что на высоком уровне развития любознательности было – 20%, стало - 35%; на среднем уровне - 55%; на низком уровне было – 20%, стало - 10%.

Сравнительный анализ результатов обследования по диагностической методике Т.А. Серебряковой «Оценка познавательно-вопросительных проявлений» у детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы, на этапе констатирующего и контрольного эксперимента показал, что на высоком уровне развития познавательно-вопросительной активности и интереса было – 10%, стало - 45%; на среднем уровне было 50%, стало - 45%; на низком уровне было – 40%, стало - 10%.

Сравнительный анализ результатов обследования в контрольной группе, показал, что на высоком уровне развития познавательно-вопросительной активности и интереса было выявлено, как и на констатирующем этапе – 35%; на среднем уровне было - 35%, стало – 50%; на низком уровне было – 30%, стало - 15%.

Сравнительный анализ результатов обследования по диагностической методике Г.А. Урунтаевой «Уровень развития волевых проявлений в разных видах деятельности» у детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы, на этапе констатирующего и контрольного эксперимента показал, что на высоком уровне развития волевых проявлений в разных видах деятельности было – 15%, стало - 35%; на среднем уровне было 40%, стало - 50%; на низком уровне было – 45%, стало - 15%.

Сравнительный анализ результатов обследования в контрольной группе, показал, что на высоком уровне развития волевых проявлений в разных видах деятельности было – 30%, стало – 40%; на среднем уровне было выявлено, как и на констатирующем этапе - 40%; на низком уровне было – 30%, стало - 20 %.

Таким образом, обобщенные результаты повторного исследования свидетельствуют о значительном росте уровня познавательного развития детей экспериментальной группы в сравнении с детьми контрольной группы. Следовательно, целенаправленное и системное применение предлагаемого комплекса развивающих игр оказывает положительное влияние на повышение уровня познавательного развития.

Выводы. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что разработанный и апробированный комплекс развивающих игр, направленный на познавательное развитие детей старшего дошкольного возраста оказался эффективным и результативным.

Литература:

1. Бичева И.Б., Мамкина А.А. Развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста // Мир педагогики и психологии. 2019. № 10 (39). С. 29-35.
2. Горбунова Н.В. Интеллектуальное и познавательное развитие старших дошкольников в процессе игровой деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2014. № 43-3. С. 3-10.
3. Ханова Т.Г. Педагогические условия развития детской игры // Нижегородское образование. 2015. № 3. С. 152-155.

Педагогика

УДК 378

кандидат экономических наук, доцент Винникова Ирина Сергеевна

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

старший преподаватель Кузнецова Екатерина Андреевна

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

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ САМОИЗОЛЯЦИИ

Аннотация. Представленная статья раскрывает сущность современных дистанционных методов обучения, их особенности применения в условиях усложнившейся ситуации в мировой экономике и противодействия распространения коронавируса. С практической стороны раскрываются методы дистанционного обучения обучающихся высшего образования по четырем основополагающим фазам: импринтинговой, меморайзинговой, фазе авторизации и инициации. Делается вывод, что применение разнообразных дистанционных методов обучения и их приемов в условиях самоизоляции, будет продуктивно сказываться на уровне профессиональных и общекультурных компетенций, на развитии способностей обучающихся.

Ключевые слова: дистанционные методы обучения, фазы дистанционной работы, педагогические технологии, выявление проблем дистанционного обучения, тьютер, контроль самостоятельной работы.

Annotation. The presented article reveals the essence of modern distance learning methods, their features of application in the conditions of a complicated situation in the world economy and counteracting the spread of coronavirus. On the practical side, the methods of distance learning of students of higher education in four fundamental phases are revealed: imprinting, memoizing, authorization and initiation phases. It is concluded that the use of a variety of distance learning methods and their techniques in conditions of self-isolation will have a productive effect on the level of professional and general cultural competencies, on the development of students' abilities.

Keywords: distance learning methods, phases of distance work, pedagogical technologies, identification of problems of distance learning, tutor, control of independent work.

Введение. Развитие современного общества демонстрируя постепенное видоизменение системы ценностей тем не менее на одном из первых мест при оценке личности и уровня ее сформированности оставляет уровень образованности. Профессиональные и общекультурные компетенции, формируемые в соответствии с ФГОС ВО последнего поколения, являются острой необходимостью становления конкурентоспособных специалистов. Качество профессиональной подготовки, а также ситуация в мировой экономике в условиях борьбы с коронавирусом, предопределили переход к дистанционному обучению всей системы образования в государстве. В частности, обеспечение высококвалифицированных выпускников вузов предусматривает внедрение новых методов и технологий.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время ведется поиск инновационных форм и методов обучения проведения самостоятельного обучения в дистанционном режиме. Это происходит из-за вынужденной самоизоляции как студентов, так и педагогических кадров.

Необходимо отметить, что оптимальная организация дистанционной работы должна предусматривать качество подготовки по заданной дисциплине, а также формирование профессиональных и общекультурных компетенций.

Дистанционная работа предполагает:

- обязательное изучение учебного материала в полном объеме; соблюдение последовательности выработки навыков будущей профессиональной деятельности;

- развитие мотивации к самообразованию и самосовершенствованию в профессиональной сфере;

- развитие навыков критического мышления и умений самоорганизации;

- формирование готовности к профессиональной конкурентоспособной деятельности.

В настоящее время учебно-методические комплексы большинства дисциплин стандартов высшего образования предполагают самостоятельную работу бакалавров и магистров в соотношении от 55% до 70% соответственно, а в условиях самоизоляции все 100%. В связи с этим необходимо предварительно планировать учебный процесс, активизируя самостоятельную работу обучающихся с учетом внесения изменений в рабочие программы дисциплин, а именно, в содержание разделов, количество часов и контроль. Следует отметить, что формальное и бесконтрольное увеличение часов на самостоятельную дистанционную работу невозможно, как и бесконтрольное время нахождения обучающегося и педагога перед компьютером. Следовательно, возникает вопрос о применении новых технологий обучения, а именно современных методов профессиональной подготовки обучающихся.

Среди современных методов профессиональной подготовки обучающихся, используемых в нашем университете являются методы дистанционного обучения. Эти методы способствуют повышению познавательной активности, формированию необходимых навыков для успешного овладения учебным материалом. Разнообразие режимов обучения позволяет творчески подходить преподавателю к организации лекционных и практических занятий. Методы дистанционного обучения позволяют обучающимся максимально приблизиться к практике, что будет способствовать формированию их практических навыков и более легкому в будущем трудоустройству.

Изучая особенности усвоения знаний в системе дистанционного обучения можно сказать, что этот процесс по Галиевой Х.С., Поповой А.В. представляет собой четыре основные фазы: импринтинговую; меморайзинговую; фаза авторизации; фаза инициации [5].

Определенные методы обучения применяются на каждой фазе. Одним из самых распространенных принципов обучения, используемых в дистанционном обучении, является модульный принцип. Согласно этому принципу весь учебный материал разбит на блоки (модули), каждому модулю соответствует определенное количество лекционных, практических, самостоятельных часов, в зависимости от изучаемой дисциплины. Особую роль, при модульном обучении играют компьютерные программы, электронные учебники, различного рода тестирования, которые активно используются при организации самостоятельной работы обучающихся, их контроле и самоконтроле. Это способствует формированию прочных теоретических знаний, а также профессиональных и общекультурных компетенций.

В дистанционном обучении первой фазе соответствуют такие методы как просмотр различных видеофильмов, проблемные, обзорные, обобщающие лекции. На этом этапе происходит обзорное ознакомление с предметом изучения, формирование первичных мыслительных конструкций и их сохранение в памяти.

Вторая фаза включает соответствующие методы:

- запоминание содержания тем учебников и учебных пособий;

- выполнение тренировочных заданий и упражнений;

- работа с глоссарием (словарем);

- лекционные занятия с синхронной подачей видео материала и звукового материала, что позволяет воспринимать учебный материал комплексно;

- работа с обучающими компьютерными программами;

- построение логической схемы базы знаний.

На данном этапе происходит интенсивное запоминание учебного материала, развиваются все виды памяти. Методы, применяемые в фазе запоминания, благоприятно влияют на развитие логического, творческого мышления и воображения обучающихся.

Авторизация является третьей фазой усвоения учебного материала. Ей соответствуют следующие методы:

- семинары (активные, креативные);

- практические работы;
- подготовка курсовых, контрольных работ;
- оперативное и текущее тестирование;
- IP-консультации.

Таким образом, на данном этапе обучающийся начинает использовать полученные знания и сформированные умения, извлекая их из оперативной памяти, при этом происходит увеличение скорости его мыслительной деятельности.

Фаза инициации (четвертая, заключительная фаза) рассматривается как подведение итога процесса усвоения знаний. На данном этапе актуальными являются методы:

- текущая аттестация (зачет, экзамен);
- итоговая аттестация.

На этом этапе осуществляется текущий и итоговый контроль теоретического уровня знаний и практических умений и навыков обучающихся.

Изучив методы дистанционного обучения можно сделать вывод, что они являются комплексными, разнообразными за счет множества методических приемов и использования современных средств обучения. Учебная деятельность в дистанционной системе обучения дает возможность обучающимся усвоить теоретические знания и овладеть практическими учебными навыками. Учитывая возможности современных компьютерных технологий дистанционное обучение дает возможность получать знания за пределами учебных аудиторий, а также осуществлять самоконтроль и контроль преподавателем-тьютером.

Тьютер (тьютор) от англ. tutor – репетитор, наставник. Преподаватель, наставник, помогающий студентам колледжа, университета наиболее оптимально построить учебный процесс [6, 7].

Предполагается, что тьютер исполняет роль посредника в процессе дистанционного образования. Он отвечает за организацию учебного процесса, должен обеспечить обучающегося необходимым учебным материалом, предоставить консультации по имеющимся вопросам. Поэтому тьютер должен обладать глубокими знаниями своей дисциплины, учитывать уровень подготовки и способности каждого студента, что помогает ему при разработке учебной программы, планировании практических заданий и осуществлении контроля. Теоретический материал и практическая деятельность обучающегося должны быть тесно взаимосвязаны. При соблюдении этого условия преподаватель-тьютер работает творчески, применяя новейшие инновационные технологии, креативно подходит к изучению материала.

Необходимо правильно организовать самостоятельную работу обучающихся, используя дистанционно-образовательные технологии. Преподаватель-тьютер должен четко понимать, с какими трудностями может столкнуться обучающийся при выполнении самостоятельной домашней работы по дисциплинам финансово-экономического цикла, какие виды заданий наиболее трудные, сколько времени понадобится для их выполнения. Необходимо четко формулировать задания к каждому виду работы, раскрывать последовательность выполнения каждого этапа и особенности применения финансовых методов и приемов при решении той или иной задачи. Самый трудный вид самостоятельной работы в финансовых дисциплинах – это решение задач по финансовой математике. Получив навыки выполнения подобных заданий по видеолекциям, понимая последовательную цепочку своих действий, обучающемуся будет легче выполнять даже трудные задания. Особенно важно научить не просто решать, используя финансовые формулы (проводя много времени в вычислениях), а понимая суть финансового вопроса, его практическое значение. Развитие новых технологий, мультимедиа, доступ каждого обучающегося к Интернету предполагают дополнительные возможности эффективного обучения дисциплинам финансово-экономического блока. Преподаватели нашего университета используют специально подготовленные дополнительные материалы для самостоятельной индивидуальной работы, что помогает обучающемуся принимать свое собственное нестандартное решение в изучении материала по финансовой математике. Обучающийся творчески и активно подходит к выполнению практических заданий, настойчиво достигает цели, что важно для его саморазвития и самообразования. Консультации с педагогом-тьютером могут происходить по электронной почте, посредством сообщений в Moodle, групповых чатов и т.д.

В системе дистанционного обучения взаимодействие тьютера и обучающегося нужно проводить в режиме он-лайн. Важным условием эффективности самостоятельной работы является ее контроль. Контроль это наблюдение за процессом усвоения знаний, умений и навыков и сравнения фактических результатов обучения с запланированными компетенциями в соответствии с нормами, стандартами.

Целью контроля самостоятельной работы обучающихся является усвоение в полном объеме образовательной программы, предупреждение возможных ошибок и упущений. Самостоятельная дистанционная подготовка обучающихся должна быть нацелена на итоговый контроль.

Взаимодействие тьютера и обучающихся в дистанционном обучении выполняется в информационной среде вуза с предупреждением потенциальных неточностей или упущений, поэтому рабочая программа дисциплины (РПД), программа практики и другие нормативные документы должны быть включены в основную образовательную программу.

При дистанционном обучении используются современные технологии обучения, которые восполняют нехватку аудиторных часов, отводимых на получение теоретических знаний и формирование практических навыков и умений, а также осуществление контроля и самоконтроля. Традиционно применяются следующие виды контроля: входной (тестирование для определения первоначального уровня знаний обучающихся); текущий (контроль знаний и уровня сформированности компетенций по изученным темам); итоговый (контроль соответствия полученных знаний и компетенций с целями и задачами ФГОС ВО).

Одной из самых распространенных форм контроля, которая используется при проверке выполнения самостоятельной работы обучающихся, является компьютерное тестирование. Современными разработанными тесты могут использоваться на всех этапах контроля (входное, текущее, итоговое тестирование) и включать соответствующее количество заданий, необходимое для оценки знаний. Обучающимся предлагается ряд компьютерных тестов для оценки их самостоятельной работы. Баллы, полученные при текущем тестировании, учитываются при проведении итогового контроля и являются показателем профессионального соответствия выпускника.

Выводы. Таким образом, можно утверждать, что эффективная дистанционная работа обучающихся способствует активному поиску современных социальных и педагогических технологий развития высшего образования. В настоящее время дистанционные методы обучения, используемые при организации

самостоятельной работы обучающихся, позволяют компенсировать недостаток аудиторных часов в условиях сложившейся ситуации и способствуют подготовке конкурентоспособных будущих специалистов.

Литература:

1. Барзаева М.А., Абдулазизова Э.А. Актуальные проблемы развития современного образования в России [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2015. №8. С. 463-465. URL <https://moluch.ru/archive/88/17269/> (дата обращения: 27.03.2020).
2. Ваганова О.И., Иляшенко Л.К. Основные направления реализации технологий студентоцентрированного обучения в вузе // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, №3. С. 2 DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-2
3. Винникова И.С., Кузнецова Е.А. Применение информационных технологий при обучении финансовой грамотности студентов вуза // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2018. Т. 9. № 6-2. С. 11-14.
4. Винникова И.С., Кузнецова Е.А., Шпилевская Е.В. Использование информационных технологий при обучении финансовому анализу обучающихся ВУЗА // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 76-79.
5. Галиева Х.С., Попова А.В. Информационно-компьютерные технологии в иноязычной подготовке курсантов как фактор успешного трудоустройства // Дискуссия. Вып. 5. Екатеринбург: Ажур, 2017.
6. Ковалёва Т.М., Кобыща Е.И. Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А. Профессия "тьютор". М. - Тверь: "СФК-офис". 2012. - 246 с.
7. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. 1-е изд-е. Санкт-Петербург: Норинт, 1998. 1534 с.
8. Педагогика: учебник / под ред. Л.П. Крившенко. Москва: Проспект, 2005. 429 с.
9. Пономарёва С.В. Информационные технологии в экономике // Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2014. - 141 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Виноградов Владислав Львович

Федеральное 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)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ТРУДА УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ КОНКРЕТНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Усложнение структуры образовательной деятельности школы, вызванное персонализацией образовательного процесса и происходящее на фоне расширения возможностей людей в сфере информационного обмена, определяет появление существенных отличий образовательных организаций друг от друга. Эти отличия, в свою очередь, затрудняют использование универсальных подходов к повышению эффективности учительского труда, вызывая сомнения в действенности факторов, ранее казавшихся очевидными. Исследование показало, что, несмотря на очевидность универсальных подходов, конкретные школы могут иметь существенные отличия в способах обеспечения качества образования, которые нельзя не учитывать при корректировке организационной политики образовательной организации.

Ключевые слова: эффективность образования, образовательный процесс, образовательная организация, результативность учителя.

Annotation. The complication of the structure of the educational activity of the school, caused by the personalization of the educational process and taking place against the background of the expansion of people's opportunities in the field of information exchange, determines the appearance of significant differences between educational organizations. These differences, in turn, make it difficult to use universal approaches to increasing the effectiveness of teacher work, raising doubts about the effectiveness of factors that previously seemed obvious. The study showed that, despite the obviousness of universal approaches, specific schools may have significant differences in ways of ensuring the quality of education, which cannot be ignored when adjusting the organizational policy of an educational organization.

Keywords: educational effectiveness, educational process, educational organization, teacher's effectiveness.

Введение. Как только мы переносим акцент с общей теории эффективности образовательного процесса на конкретные условия педагогической деятельности, проблема обеспечения эффективности учительского труда приобретает совершенно иной оттенок. Связано это с тем, что, помимо очевидных универсальных факторов эффективности, мы начинаем видеть частные причины, связанные с особенностями школы и соответствующими им дефицитами. Иными словами, как, например, в медицине, помимо очевидного тезиса о необходимости вести здоровый образ жизни, мы понимаем важность и неотложность конкретных действий по устранению отклонений конкретного организма от нормы, подтвержденных индивидуальной диагностикой. От качества такой диагностики зависит очень многое, включая способность вернуться к очевидным истинам сразу после экстренных мер по возвращению в состояние среднестатистической нормы.

Изложение основного материала статьи. Целью настоящего исследования выступила диагностика и подбор группы факторов эффективности учительского труда в условиях конкретной школы для принятия организационных решений.

Поскольку исследование предполагает принятие решений администрацией образовательной организации, для определения эффективности работы учителя мы использовали достижения его учеников, используемые в принятой системе оценивания результативности функционирования школы. Это:

1. Уровень освоения обучающимися государственных образовательных стандартов по предмету. По данному признаку анализировались три уровня: соответствие муниципальному показателю (1 балл); региональному показателю (2 балла) и выше регионального показателя (3 балла).

2. Подготовка победителей и призеров всероссийской, международной олимпиад школьников по предмету: школьный этап (1 балл); муниципальный (2 балла); региональный (3 балла); всероссийский, международный этапы (4 балла).

3. Подготовка победителей и призеров различных мероприятий: уровень образовательного учреждения (1 балл); муниципальный уровень (2 балла); региональный уровень (3 балла); всероссийский, международный уровни (4 балла).

С учетом обозначенных показателей, эффективность труда учителя мы вычислили по формуле:

$$E(y) = \sum_{i=1}^3 B_i;$$

B_i – полученный учителем балл по одному из трех обозначенных показателей.

Для определения группы факторов эффективности работы учителя, мы использовали широкую совокупность условий, в том числе:

1. Показатели, используемые для оценки образовательной организации:

- уровень образования в соответствии с преподаваемым предметом;
- прохождение курсов повышения квалификации или переподготовки по предмету за последние три года;

- наличие поощрений и наград;

- участие в методической работе (членство в методических объединениях или проектных группах);

- победы в профессиональных конкурсах;

- наличие научных и научно-методических публикаций в сборниках материалов конференций, форумов, в периодических печатных изданиях;

- наличие личного профессионального сайта (веб-страницы, электронного портфолио, профессионального блога);

- применение в образовательном процессе цифровых образовательных ресурсов; педагогический стаж, включая стаж работы в данной образовательной организации;

- квалификационная категория.

2. Показатели социального капитала школы в соответствии с концепцией К.М. Ушакова, включающие:

- декларируемый уровень доверия в образовательной организации; регламентированный и нерегламентированный обмен опытом;

- вертикальное профессиональное взаимодействие;

- элементы организационной культуры;

- уровень удовлетворенности работой.

3. Отношение учителя к Профессиональному стандарту педагога (оценка значения соответствующих трудовых действий для качества образования) и к ФГОС (насколько предметная деятельность учителя влияет на достижение обучающимися образовательных результатов).

Выборку исследования составили более 500 учителей 14-ти городских и сельских школ. Чтобы подтвердить наличие значимых отличий факторов эффективности учительского труда в разных школах, мы сравнили соответствующие индексы корреляции для двух образовательных организаций, выбранных случайно из общего числа участвовавших в исследовании (Рис. 1). Даже беглый взгляд на рисунок позволяет зафиксировать, что в некоторых случаях эти отличия диаметрально противоположны. Из 62-х значимых корреляционных связей, проявившихся хотя бы для одной из двух школ, совпадение наблюдается только по четырем. При этом три связи касаются отношения к требованиям Профстандарта учителя и образовательного стандарта, и одна – к педагогическому стажу (более 20 лет). Статистический анализ также подтвердил серьезность различий – вероятность нулевой гипотезы составила $\alpha = 13,9\%$.

Рассмотрим более подробно результаты исследования по одной из школ. Это городская школа одного из малых городов, в которой трудятся 38 учителей средней и старшей ступени общего среднего образования. 32 из них приняли участие в исследовании, что составляет 84,2% от генеральной совокупности.

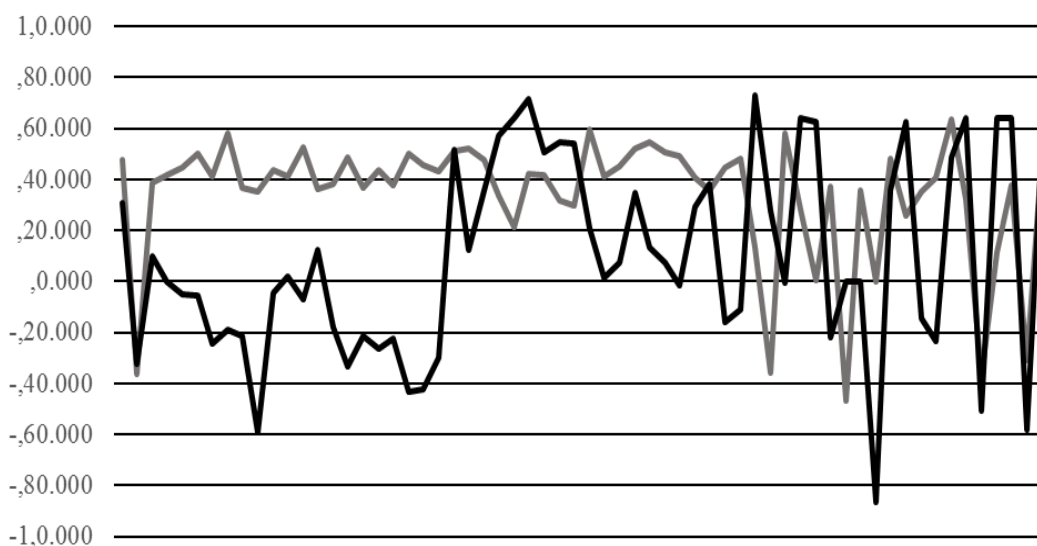


Рисунок 1. Значение факторов эффективности учительского труда в двух разных школах.

Таким образом, объем выборочной совокупности соответствует типу выборки «основной массив», что позволяет утверждать высокий уровень достоверности полученных результатов для данной генеральной совокупности. Вместе с тем, результаты, полученные на данной выборке, не могут распространяться (и не распространяются, как следует из Рис. 1) на другие школы.

Большинство корреляций связаны с отношением учителей к профессиональному и образовательному стандартам. Таким образом, влияние их «силового поля», отмечавшееся в предыдущем случае, проявляется и для этой конкретной школы. Что касается факторов эффективности труда учителя, то их удалось выделить девять:

1. Частота обращений к директору по своей инициативе по вопросам преподавания и воспитания - раз в месяц.
2. Посещение специально не подготовленных занятий и мероприятий, чаще всего осуществляемое совместно с членами администрации.
3. Прохождение курсов повышения квалификации или переподготовки по предмету (за последние 3 года) – с превышением минимальных нормативных требований по частоте, объему и уровню.
4. Посещение уроков коллег в классе учителя (классного руководителя) – не реже раза в месяц.
5. Квалификационная категория – высшая.
6. Победитель (лауреат, дипломант) профессионального конкурса на уровне – образовательного учреждения.
7. Уверенность учителя в том, что он полностью реализует свой потенциал на работе.
8. Почти абсолютная уверенность учителя в отсутствии профессиональных задач, требующих знакомства с опытом работы других педагогов школы.
9. Педагогический стаж – больше 20 лет.

Последний фактор мы исключили из рассмотрения по причине его условной управляемости организационными методами. Действительно, стремление управлять этим фактором приведет к наполнению школы учителями пенсионного или предпенсионного возраста.

Оставшиеся восемь факторов распределились по группам следующим образом.

Прежде всего мы выделили группу факторов, связанных с административным ресурсом образования. В нее вошли первые два фактора (взаимодействие с администрацией и посещение занятий совместно с администрацией).

Вторую группу составили факторы повышения квалификации, к которой мы отнесли, помимо непосредственного повышения квалификации, посещение занятий коллег, повышение квалификационной категории и стремление к победе в профессиональных конкурсах.

В третью группу факторов мы включили факторы профессиональной уверенности: в полной профессиональной самореализации и в достаточности собственной квалификации в решении профессиональных задач.

Обозначенные группы факторов имеют нечеткие границы. Так, посещение занятий совместно с представителями администрации, скорее всего преследует административные цели контроля образовательного процесса (другие учителя выполняют роль экспертов). Это позволило отнести данный фактор к первой группе. Вместе с тем, как бы ни происходило наблюдение за профессиональной деятельностью коллег, оно безусловно способствует повышению квалификации учителя, что связывает фактор со второй группой. То же самое можно сказать о повышении квалификационной категории и профессиональных конкурсах. Являясь средствами повышения квалификации, и то и другое способствует повышению уверенности в себе.



Рисунок 2. Факторы эффективности учительского труда в отдельной школе

Выводы. Из всех выявленных факторов эффективности учительского труда в рассматриваемой конкретной школе, наиболее парадоксальным кажется «почти абсолютная уверенность учителя в отсутствии профессиональных задач, требующих знакомства с опытом работы других педагогов школы», граничащая с самоуверенностью и проявляющаяся на фоне ярко выраженных административных факторов. Вместе с тем, именно роль административных факторов является ключевой для системы обеспечения качества анализируемой образовательной организации. Дополнительные исследования, включающие анализ документов и фокусированное интервью, показали, что данная школа долгое время находится в статусе «образцово-показательной» образовательной организации муниципального района, проводит на своей базе муниципальные конференции и семинары, реализует различные муниципальные проекты. Руководит школой уже более 20 лет опытный директор, обладающий непререкаемым авторитетом и подобранный соответствующий педагогический состав, костяк которого составляют грамотные учителя предпенсионного и пенсионного возраста, имеющие огромный педагогический стаж и обеспечивающие высокие показатели профессиональной результативности. Этот социально-исторический контекст и определяет специфику факторов эффективности труда учителей данной конкретной школы.

Завершая анализ результатов исследования, отметим, что специфические особенности образовательной организации не отрицают влияния общих факторов эффективности педагогического процесса и необходимости учитывать их при определении организационной политики школы. Точно так же, как было бы неправильно игнорировать особенности школы, определяя организационную политику образовательной организации исключительно на основе универсальных педагогических закономерностей и принципов.

Литература:

1. Адольф В.А. Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях внедрения Профессионального стандарта. 2015. №1 (31). С. 5-11.
2. Бочарова Е.Е. Удовлетворенность профессиональной деятельностью учителей городских и сельских школ // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2017. № 3 (23) С. 253-260.
3. Вишневецкая Г.В. К вопросу о профессиональной компетенции педагога в условиях введения "Профессионального стандарта педагога" // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2015. № 1(2). С. 135-136.
4. Купоросов П.А. Чем управляем? Результаты исследования социального капитала школы // Директор школы. 2016. № 8 (211). С. 14-24.
5. Лысенко Ю.Н. Организационно-психологические факторы профессиональной эффективности преподавателя // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2012. № 2 (18). С. 108-112.
6. Матюшкина М.Д. Маркеры результативности и эффективности школы // Вестник Марийского государственного университета. 2018. № 3. С. 67-74.
7. Симонова Г.И., Утемов В.В. Оценка качества трудовой деятельности учителей Кировской области // Ярославский педагогический вестник. № 2 (107). С. 36-44.
8. Склюева О.И. Perpetuum mobile, или социальный капитал как ресурс изменений сельской школы // Директор школы. 2016. № 9 (212). С. 17-22.

9. Шабанова Ю.В. Проблема социальной эффективности образовательного учреждения в современных условиях // Актуальные проблемы психологического знания. 2010. № 4 (17). С. 89-93.
10. Шарина Д.А. Аттестация педагогических работников как фактор развития профессиональной компетентности педагога в условиях реализации требований Профессионального стандарта педагога // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. 2015. № 1. С. 39-42.
11. Яковенко Т.В., Мавлюдова Л.У., Волкова О.В. Готовность педагога к реализации трудовых функций в соответствии с требованиями профессионального стандарта. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-5. С. 472-480.
12. Ямбург Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? М.: Просвещение. 2014. 175 с.
13. Ястребова Г.А., Цветкова Г.В. Индивидуальный образовательный маршрут педагога как инструмент овладения новыми профессиональными компетенциями в условиях внедрения Профессионального стандарта педагога // Научно-методический электронный журнал «Концепт». № Т. 25. 2014. С. 26-30.

Педагогика

УДК 613.6.02: 37: 3.08

кандидат медицинских наук, доцент Волкова Татьяна Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашская государственная сельскохозяйственная академия» (г. Чебоксары);

кандидат педагогических наук, доцент Таланцева Валентина Кузьминична

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашская государственная сельскохозяйственная академия» (г. Чебоксары);

кандидат педагогических наук, доцент Суриков Алексей Александрович

Чебоксарский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» (г. Чебоксары)

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ КАРДИОРЕСПИРАТОРНОЙ СИСТЕМЫ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье проведен анализ показателей физического развития и функциональных возможностей основных физиологических систем студентов Чувашской Республики и сопоставление полученных результатов с аналогичными исследованиями по Приволжскому федеральному округу (Нижегородская область и Республика Татарстан). Проведенное исследование позволило авторам сделать вывод о необходимости разработки новых стандартов физического развития обучающихся для каждого субъекта Российской Федерации, учитывающих региональные особенности мест их проживания. Это обусловлено тем, что имеющиеся на сегодняшний день стандарты устарели, тогда как они должны обновляться с учетом акселерации каждые пять-десять лет.

Ключевые слова: студенты, физическое развитие, функциональные возможности, стандарты физического развития.

Annotation. The article analyzes the indicators of physical development and functional capabilities of the basic physiological systems of students of the Chuvash Republic. It also compares the results with similar studies in the Volga Federal District (Nizhny Novgorod Region and the Republic of Tatarstan). The study allowed the authors to conclude that it is necessary to develop new standards for the physical development of students for each subject of the Russian Federation, taking into account the regional characteristics of their places of residence. This is due to the fact that the current standards are outdated, while they must be updated with acceleration every five to ten years.

Keywords: students, physical development, functional capabilities, standards of physical development.

Введение. В России на сегодняшний день проблема здоровья студентов актуально как никогда, поскольку именно от их состояния здоровья во многом зависит и потенциал общества во всех сферах деятельности.

Многочисленными исследованиями врачей и педагогов отмечается устойчивая тенденция снижения уровня здоровья подростков и студентов [1, 5, 12-14]. Министерством здравоохранения России отмечается, что за последние 10 лет всего 15-20% учащихся 11 классов заканчивают школу здоровыми, остальные имеют те или иные заболевания [8]. В основном – это патология опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой и дыхательной систем, органов зрения, пищеварительной системы [2, 3]. Одной из причин ухудшения здоровья, является снижение двигательной активности у учащейся молодежи в связи с малоподвижным образом жизни (чрезмерная загруженность в учебном процессе, отсутствие свободного времени для занятий физическими упражнениями и т.д.) [4, 15].

В вузе предусмотрены обязательные занятия по дисциплинам физической культуры и спорта на первом, втором и третьем курсах, что позволяет несколько снизить влияние гипокинезии, однако на последующих курсах организованная двигательная активность практически отсутствует, это негативным образом отражается на состоянии здоровья студентов в целом, и на их физическом развитии, в частности [10, 16].

Физическое развитие представляет собой процесс становления, изменения естественных морфофункциональных свойств организма человека на протяжении всей его жизни [7]. И в вузе от его показателей во многом зависит не только гармоничное развитие студента, но и успешность освоения им компетенций по получаемой профессии [11].

Цель исследования – выявить возрастные особенности физического развития и функциональных возможностей основных физиологических систем организма студентов.

Изложение основного материала статьи. В исследовании приняли участие 82 студента 1-3 курсов (50 девушек и 32 юношей) ФГБОУ ВО Чувашской ГСХА, отнесенных по состоянию здоровья для занятий по дисциплинам физической культуры и спорта к основной медицинской группе. Из них: 18-летних студентов было 32 чел: девушек – 22, юношей – 10, 19-летних: девушек – 22, юношей – 14 и 20-летних: девушек – 6, юношей – 8.

В качестве методов исследования были использованы: анализ научно-методической литературы, педагогические наблюдения, антропометрические измерения, функциональные пробы для оценки кардиореспираторной системы, статистические методы обработки полученных данных.

Показатели физического развития, функциональных возможностей кардиореспираторной системы и индекса функциональных изменений у обследованных студентов Чувашской ГСХА по возрастам представлены в табл. 1, 2.

Таблица 1

Показатели физического развития обследованных студентов Чувашской ГСХА										
Возраст	Пол	Рост (см)	Масса (кг)	Окружность грудной клетки (см)				Жизненный объем легких (ЖЕЛ), (мл)	Сила (кг)	
				пауза	вдох	выдох	экскурсия		правой	левой
M±m										
18 лет	дев.	168± 1,71	59± 2,80	85± 1,44	89± 1,44	82± 1,44	7± 0,46	2750± 119	25± 2,0	22± 2,0
	юн.	183± 2,69	75± 9,25	89± 1,20	96± 3,15	87± 2,17	9± 0,81	3800± 385	41± 2,31	40± 2,31
19 лет	дев.	162± 1,33	52± 2,72	86± 2,19	91± 2,00	84± 1,62	6± 0,67	2791± 133	22± 1,24	20± 1,33
	юн.	174± 2,52	67± 4,07	86± 2,15	93± 2,05	84± 3,12	9± 2,30	3314± 224	36± 3,91	32± 3,35
20 лет	дев.	160± 4,44	55± 2,92	86± 2,12	89± 1,73	83± 1,92	5± 1,35	3000± 443	27± 0,68	24± 1,71
	юн.	179± 2,43	68± 4,46	87± 1,98	94± 1,82	85± 2,16	9± 4,20	3850± 267	43± 2,43	41± 2,43

Таблица 2

Показатели функции сердечно-сосудистой системы и индекса функциональных изменений у обследованных студентов Чувашской ГСХА

Возраст	Пол	Показатели						
		ЧСС в 1 мин.	САД	ДАД	ПД	СОК (мл)	МОК (мл)	ИФИ (баллы)
			мм.рт.ст.					
M±m								
18 лет	дев.	95± 3,42	119± 3,80	73± 3,80	46± 2,85	70± 2,28	6549± 0,14	2,3± 0,14
	юн.	82± 6,92	122± 3,85	70± 3,85	52± 5,77	81,69± 4,23	6694± 975	2,18± 0,12
19 лет	дев.	88± 2,28	117± 1,90	74± 1,90	44± 2,38	67± 2,33	5915± 195	2,20± 0,07
	юн.	80± 4,19	126± 4,19	71± 2,80	54± 5,59	74± 3,77	5931± 541	2,23± 0,12
20 лет	дев.	95± 6,82	120± 0,00	73± 3,41	47± 3,41	68± 3,75	6493± 821	2,37± 0,04
	юн.	83± 7,37	120± 0,00	75± 4,86	45± 4,86	70,25± 8,99	5840,00± 517,98	2,98± 0,79

Примечание:

ЧСС – частота сердечных сокращений;

САД – систолическое артериальное давление;

ДАД – диастолическое артериальное давление;

ПД – пульсовое давление;

СОК – систолический объем крови;

МОК – минутный объем крови;

ИФИ – индекс функциональных изменений (по Р.Н. Баевскому).

Анализ данных, представленных в таблицах, свидетельствует о том, что если рассматривать ретроградно, то:

– у *девушек*: рост и масса тела увеличиваются, показатели окружности грудной клетки остаются одинаковыми, кроме 19-летних, у которых они увеличены, экскурсия грудной клетки увеличивается, ЖЕЛ приблизительно одинакова во всех возрастах, сила кистей уменьшается, частота сердечных сокращений стабильна, кроме 19-летних у которых она реже, САД незначительно уменьшается, ПД – практически не меняется, СОК – увеличивается, МОК и ИФИ – практически одинаковые.

– у *юношей*: рост, масса тела, окружность грудной клетки – увеличиваются, экскурсии грудной клетки одинаковы. ЖЕЛ – уменьшается, показатели силы кистей рук одинаковы, кроме 19-летних, у которых она снижена. Частота сердечных сокращений одинакова. У 19-летних ниже САД, ДАД и ПД приблизительно

одинаковы, кроме 19-летних. СОК и МОК увеличивается, ИФИ уменьшается, что указывает на лучшие адаптационные возможности системы кровообращения у 18-летних.

Из вышесказанного следует, что у 19-летних девушек и юношей многие показатели физического развития и функциональных возможностей кардиореспираторной системы отличаются от других возрастных групп.

При сравнении исследуемых показателей у студентов городов Чебоксары, Казань и Нижний Новгород выявлено, что: и у девушек, и у юношей г. Казани рост и масса тела выше, остальные показатели – аналогичны с нашими данными [6, 9]. По сравнению с Нижегородскими студентами, у девушек: рост несколько выше и с возрастом увеличивается, масса тела уменьшается, ОКГ – больше, ЖЕЛ – меньше. Показатели функции кардиореспираторной системы: ЧСС, САД, ДАД у наших студентов выше, а ЧСС с возрастом – снижена. У юношей: рост выше, масса тела – одинакова, ОКГ – незначительно меньше, величина ЖЕЛ – одинакова, ЧСС и САД больше, но ЧСС снижается с возрастом [9].

Выводы. Разброс показателей физического развития и функциональных возможностей кардиореспираторной системы даже у студентов одного возраста, но разных субъектов одного федерального округа объясняется особенностями социально-экономического развития каждого из них, определяющий потенциал жизнеобеспечения населения в последние годы. Существующие стандарты физического развития устарели и не соответствуют нынешнему состоянию здоровья студентов [12]. На наш взгляд, недостатком является и тот факт, что не учитываются региональные особенности физического развития студенческой молодежи и природно-климатические условия мест их проживания, что приводит к снижению эффективности и целевой направленности процесса физического воспитания. В связи с этим возникает необходимость разработки новых стандартов, учитывающих здоровье и физические возможности студентов для адекватного применения средств физической культуры в процессе освоения ими дисциплин по физической культуре и спорту в вузе.

Литература:

1. Алтынова Н.В. Анализ психофизиологического состояния учащейся молодежи на начальном этапе адаптации к обучению в вузе // В сборнике: Актуальные проблемы физической культуры и спорта в современных социально-экономических условиях Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию Национального Университета Узбекистана имени Мирзо Улугбека. 2018. С. 182-186.
2. Волкова Т.И., Никоноров В.Т. Уровень физического здоровья и структура заболеваемости у студенток, занимающихся физической культурой в основной медицинской группе // В сборнике: Актуальные проблемы физической культуры и спорта в современных социально-экономических условиях материалы Международной научно-практической конференции. 2017. С. 139-142.
3. Волкова Т.И., Таланцева В.К. Физическое развитие, функциональные возможности и физические способности студенток первого курса, занимающихся в группе ЛФК // В сборнике: Актуальные проблемы физической культуры и спорта в современных социально-экономических условиях материалы III Международной научно-практической конференции. 2018. С. 211-214.
4. Бабичева И.В. Исследование объективных показателей физического здоровья и двигательной подготовленности студенток // Молодой ученый. 2016. №3. С. 1021-1024. URL <https://moluch.ru/archive/107/24484/> (дата обращения: 05.04.2020).
5. Ефремова А.А., Пьянзин А.И., Пьянзина Н.Н. Гендерные особенности восприятия тела студентами вуза // Физическое воспитание и студенческий спорт глазами студентов: материалы V Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. / Под ред. Р.А. Юсупова, Б.А. Акишина. Казань: КНИТУ-КАИ, 2019. С. 114-117.
6. Зиятдинов А.И., Мингазова Э.Н. Разработка стандартов физического развития студентов - медиков на основе исторически сложившихся традиций в регионе // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=11326> (дата обращения: 05.04.2020).
7. Коромыслов А.В. Значение стандартов физического развития в оценке и повышении эффективности физического воспитания студентов вузов: дисс ... канд. мед. наук: 14.03.11 / Коромыслов А.В. Москва, 2013. 92 с.: ил.
8. Лежнина М.Н., Кожанов В.И., Суриков А.А. Анализ уровня физического развития и физической подготовленности студентов // В сборнике: Актуальные проблемы физической культуры и спорта Материалы VI международной научно-практической конференции. Под редакцией Г.Л. Драндрова, А.И. Пьянзина. 2016. С. 569-572.
9. Михайлова С.В., Кузмичев Ю.Г., Крылов В.Н., Калюжный Е.А., Красникова Л.И., Жулин Н.В., Норкина Е.И., Глаголева К.С., Любаев А.В. Мониторинг физического развития студентов Нижегородской области // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 9 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/09/72003> (дата обращения: 02.02.2020).
10. Петрова Т.Н., Пьянзина Н.Н. Сравнительный анализ физической подготовленности студентов ВУЗов г. Чебоксары // Развитие аграрной науки как важнейшее условие эффективного функционирования агропромышленного комплекса страны: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары: ЧГСХА, 2018. С. 564-568.
11. Таланцева В.К., Алтынова Н.В., Волкова Т.И. Анализ показателей физического развития и физической подготовленности студенток аграрного вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-1. С. 311-314.
12. Физическое развитие детей и подростков Российской Федерации // Сб. мат-лов (выпуск VI). Под ред. акад. РАН и РАМН А.А. Баранова, член-корр. РАМН В.Р. Кучмы. М.: Издательство «ПедиатрЪ». 2013. 192 с.
13. Фильчаков С.А., Чернышѐва И.В., Шлемова М.В. Актуальные проблемы здоровья студентов // Материалы V Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». URL: <http://scienceforum.ru/2013/article/2013004395> <<http://scienceforum.ru/2013/article/2013004395>> (дата обращения: 12.04.2020).
14. Фоменко О.И. Здоровье студентов медицинского вуза как медико-социальная проблема // Астраханский медицинский журнал. 2013. № 1. Т. 8. С. 284-286.

15. Шагина И.Р. Влияние учебного процесса на здоровье студентов // Астраханский медицинский журнал. 2010. № 2. С. 26-29.

16. Яцун С.М., Беспалов Д.В., Горбунова А.С. Мониторинг состояния здоровья и физического развития студентов КГУ и реализация его результатов в электронном «Паспорте здоровья» // Здоровье для всех. 2016. No 1. С. 3-7.

Педагогика

УДК 378.147.34

кандидат педагогических наук, доцент Гиниятуллина Диана Равиловна

Казанский национальный исследовательский технический университет

имени А.Н. Туполева - КАИ (г. Казань);

кандидат технических наук, доцент Логачева Алла Григорьевна

Казанский государственный энергетический университет (г. Казань)

ДИАЛОГ И ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И СТУДЕНТАМИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (С ПРИМЕРАМИ АНКЕТ)

Аннотация. Выявление степени усвоения учебных дисциплин, используя тесты, задания, вопросы, портфолио, проекты и другие задания – определяют лишь одну из сторон процесса обратной связи. Обратная связь между студентами и преподавателем с использованием анкетирования и ведения «дневника группы» на самом занятии по иностранному языку и сразу после занятия, содействует взаимодействию между студентами и преподавателем, позволяет осуществить успешную коммуникацию с учащимися и повысить уровень знаний студента по предмету.

Ключевые слова: обратная связь, анкетирование, дневник группы, педагогическое общение, самовоспитание, саморазвитие, педагогика, студент, преподаватель-студент, английский язык, иностранный язык.

Annotation. Early feedback is a very important component of interpersonal communication between the teacher and students, the interaction in the classroom at all times. Tests and different tasks on the discipline are aimed at revealing only the level of students' acquisition of knowledge on academic disciplines. And feedback between the teacher and students with the use of questionnaire, "Diary of the Group" allows the interaction between the students and the teacher. The effective feedback between the teacher and students affords a pleasant dialogue with the other members of the group, building foreign communicative competence and stimulates their personal growth, self-education and self-discipline. Feedback is also enables a teacher to realize how teaching practice can be improved, and which teaching and learning strategies are more likely to be effective.

Keywords: feedback, diary of the group, questionnaire, pedagogics, student, teacher-student, self-education, self-discipline, motivation, English as a second language, ESL.

Введение. Диалог между преподавателем и студентами, понимание и знание целей, интересов, ценностей, жизненных позиций, мотивов, личного опыта студента, устойчивая обратная связь являются главными компонентами эффективного взаимодействия между преподавателем и студентами, их сотрудничества.

В данной статье взаимодействие между преподавателем и студентом рассматривается нами и как непрерывный диалог, и как диалог человека с человеком, и диалог, в процессе которого наблюдают, осмысливают намерения, желания друг друга и реагируют на них тем или иным способом взаимодействия (от чего зависит тот или иной способ взаимодействия?..).

Изложение основного материала статьи. В педагогической науке обратная связь определяется как «продукт анализа, рефлексии и наблюдения, получаемый преподавателем от себя и от партнеров по совместной деятельности» [5]. Обратная связь определяет поведение человека в системе «субъект-субъектных отношений», где эффект достигается за счёт умения преподавателем своевременно реагировать на изменения в поведении студентов [1].

В данной статье анкеты целенаправленно составлены на иностранном языке. Разработанные нами примеры анкет помогут преподавателям выявить у студентов степень усвоения иностранного языка, готовность применять полученные знания в практических целях, и понять предпочтения студентов, их интересы, увлечения, ценностные ориентиры в жизнедеятельности. Таким образом, преподаватель получит данные для осуществления личностно-ориентированного обучения (Газизова А.И., Касаткин С.Ф., Бессонов К.А., Столяренко Л.Д.) [1, 2, 4, 6, 7].

Для поддержания регулярной обратной связи со студентами на занятиях по иностранному языку мы разработали анкету в виде таблицы:

Образец первой фразы анкеты	Пример использования
I liked... (мне действительно понравилось то, ...)	Понравились игры: «Тренер», «Менеджер», «Директор, «Управляющий крупной компании», «Моя компания», «Гид», «Руководитель групповой дискуссии», «На встрече», игра-диспут «Переговоры». Superb! Perfect! I liked the following topics: Travelling abroad. Technical progress is harmful for the humanity. The most important thing in life is health. The most important thing in life is love. The most important thing in life is family. High school students should only study the subjects they choose. Some people think that Russian is easier to learn than English.
I enjoy ... (мне нравится...)	I enjoy reading, watching movies, making up dialogues, making presentation, playing games. And I do enjoy writing some poems and reading them aloud. Proverbs and ... essay, writing essay, articles, summary, abstracts.
The best part of our lessons is... (Лучшей частью нашего занятия...)	Мне особенно дороги следующие игры, которые мы провели на занятиях по иностранному языку: «Конкурс спортивного комментатора», «В эфире спортивные новости», «Карьера: Старт», «В эфире...», «Кросс на ловлю», КВН, «Что, где, когда?», «Полиглот», «Сократ», «Создаем праздничное настроение». I was impressed by some of the paintings of Picasso, Leonardo Da Vinci and some other works of world famous artists. Я надеюсь, преподаватель поможет повысить уровень моих знаний по страноведению англоязычных стран. I like how they spend their vocation, holidays. Do they celebrate Mother's Day at home?

Предлагаем провести анкетирование студентов на уроках иностранного языка на самом иностранном языке – на английском (частично на английском и на русском языке, или полностью на иностранном языке). Отвечая на вопросы анкеты на английском языке, студентами на занятии прорабатывается 2 момента – применение грамматических правил, лексики изучаемого языка (vocabulary) и обратная связь [3]. Преподаватель может познакомить студентов с основами терминологии: feedback, quality, honest and sincere feedback, motivation, inspire, impress, improve, eye to eye contact... (обратная связь, качество, честный и искренняя обратная связь, мотивация, вдохновлять, впечатлить, визуальный контакт).

Для подготовки вводной части урока, перед анкетированием студентов, мы предлагаем процитировать отечественного педагога и исследователя Яхину Р.Р.: «В современном русском языке отмечается огромное число слов иностранного происхождения, особенно в СМИ (VRN-сервис, бренд, скрининг, консоль, терминал, фейковые новости, хайп, рингтон)».

Данные слова иностранного происхождения могут выходить из узкопрофессиональной сферы и переходить на уровень общеупотребительных слов (например, слово мониторинг). Современный процесс упрощения языка за счет заимствованных элементов направлен на образование коротких, модных и удобных в употреблении иностранных лексических единиц. На уроке преподаватель знакомит студентов со словами иностранного происхождения: мотивация, визуальный – visual (например, визуальный контакт), импрессионисты (impress-впечатлять) ... [9].

При знакомстве с основами терминологии преподаватель может процитировать и другого педагога и ученого Султанову А.П.: «The verb being the meaningful core of a saying unit has a huge potential to develop secondary metaphorical and metonymical meanings which tend to be created in oral speech» [8].

Предлагаем примерные вопросы для анкеты:

1. Rank this year's lessons from easiest to hardest.
2. How much time do you spend on homework every night?
3. Which classroom activities do you learn from the most?
4. What are three things that can improve the class most?
5. What is one thing you would change about the class if you could?
6. A good teacher should always be strict and exacting. What is your opinion? Do you agree with this statement?
7. Do you have any other questions or anything to add?
8. Are you seeing some new possibilities for how you can move forward?
9. What are the strongest and weakest features of the way this course is structured?
10. Would you recommend any specific changes? (Some things to consider: the value of assigned readings, the workload and schedule/pace of the course, the organization of classroom time, the nature and usefulness of writing assignments, etc).
11. What do you like most and least about class discussions and/or small group work? (advice would you give to improve these aspects of the course?).
12. What would you like the instructor to discuss more thoroughly?

13. Any additional topics you would like to see covered in class?
 14. Please rate the amount of work required for this course (1=very little to 5=very much): 1 2 3 4 5
 15. Would you recommend this course to a major? (1=no to 5=strongly) 1 2 3 4 5
 16. Would you recommend this course to a non-major? (1=no to 5=strongly) 1 2 3 4 5
 17. Does the instructor make good use of the live class time together?
 Для уровня advanced (продвинутый) мы предлагаем следующий вариант анкеты:

Please keep doing:	My suggestion is... This can be done by... <ul style="list-style-type: none"> • showing more movies in English • giving more examples from real life situations • ...
Please start doing:	My suggestion is... (to)... This can be done by... <ol style="list-style-type: none"> 1) giving dialogues to various topics of our lessons 2) doing 3) doing

В данном варианте анкеты преподаватель может затронуть написание эссе, academic writing (академическое письмо), озвучив некоторые требования к сочинению «Opinion essay» (Эссе-мнение).

Требования к сочинению “Opinion Essay”:

1. Постановка проблемы и своя точка зрения.
2. Фразы и выражения, помогающие выразить свою точку зрения:
 - to my mind....,
 - in my opinion...
 - in my point of view...
 - I think (consider, believe, suppose)...
 - It seems to me...

For example:

1. I support this view for a variety of reasons...
2. I consider this task...
3. In my point of view this is a very useful task [10].

Выводы. Таким образом, мы считаем, что «обратная связь» между студентами и преподавателем, конструктивный и грамотный диалог между студентом и преподавателем, позволяет выявить и учесть в учебном процессе слабые места в обучении иностранного языка у студентов, позволяет разнообразить методы преподавания иностранному языку, построить занятия согласно лично-ориентированному обучению. «Обратная связь» с использованием анкетирования и ведения дневника способствует сотрудничеству между студентами и преподавателем.

Литература:

1. Бессонов, К.А. Обратная связь в педагогическом взаимодействии преподавателя и студента / К.А. Бессонов // *Juvenisscientia*. – 2016. – №2. – С. 86-89.
2. Газизова А.И. Качество профессионально-педагогической деятельности в высшей школе: сравнительный аспект / Газизова А.И. // *Вестник Воронежского государственного университета*. – 2014. – №2. – С. 119-122.
3. Григорьева К.С. К вопросу применения билингвальных технологий в процессе обучения английскому языку в высшей школе / Григорьева К.С., Яхина Р.Р. // *Вестник российского университета дружбы народов. Серия: информатизация образования*. – 2018. – Т.14. – №4. – С. 484-492
4. Касаткин С.Ф. Техника обратной связи в аудитории // *Новые знания*. - 2002. - № 4. - С. 31-35.
5. Клец, Т.Е. Обратная связь как средство диагностики педагогических результатов иноязычного интерактивного общения / Т.Е. Клец // *Труды Псковского политехнического института*. – 2011. - №15. - Том 1. - С. 82-87
6. Николаева, Л.В. Взаимодействие преподавателя и студента как условие эффективности профессиональной подготовки будущих специалистов / Л.В. Николаева, Р.В. Саввинова // *Современные наукоемкие технологии*. - 2015. – № 12 (часть 2) – С. 351-354
7. Столяренко Л.Д. Педагогическое общение // Л.Д. Столяренко. Педагогическая психология для студентов вузов. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – С. 238-247.
8. Султанова А.П. Языковая норма и устная речь на основе анализа корпусных данных русского, британского английского и американского английского языков (на примере глаголов жечь/burn) / Султанова А.П. // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. – 2018. – №1 (97). – С. 42-52.
9. Яхина Р.Р. Англоязычная терминология: процесс заимствования и ассимиляции / Яхина Р.Р., Залалтдинова Р.Р. // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – 2017. – № 12-4 (78) . – С. 190-193.
10. Chumarina G.R. Capacity and nature of linguistic samples and corpora data in language training / Chumarina G.R. // *Проблемы и перспективы развития многоуровневой языковой подготовки в условиях поликультурного общества: Материалы IV международной научно-практической конференции*. – 2017. – С. 191-196.

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Гогоберидзе Зураб МеджитовичКарачаево-Черкесский государственный университет
имени Умара Джашуевича Алиева (г. Карачаевск);**кандидат философских наук, доцент кафедры философии
и социальных работ Гогоберидзе Фатима Юсуповна**Карачаево-Черкесский государственный университет
имени Умара Джашуевича Алиева (г. Карачаевск)**ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В
МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ**

Аннотация. Данная статья посвящена проблемам формирования духовно-нравственных ценностей студентов в многонациональном коллективе. В этой статье утверждается, что нравственное воспитание может быть духовным процессом и частью духовного образования студента, если мы рассматриваем духовность как выражение религиозного стремления и как проявление глубочайшего чувства личности. Даже в социальных условиях, где вопросы о религии часто запрещены, педагоги, тем не менее, имеют уникальную возможность развивать духовное развитие студента с помощью музыки и письма, а также посредством других средств, которые заставляют студентов задуматься о своем месте в мире.

Ключевые слова: духовно-нравственные ценности, социальные условия, духовное развитие, многонациональный коллектив, межнациональная коммуникация, культура.

Annotation. This article is devoted to the problems of the formation of spiritual and moral values of students in a multinational team. This article argues that moral education can be a spiritual process and part of a student's spiritual education if we consider spirituality as an expression of religious aspiration and as a manifestation of the deepest sense of personality. Even in social conditions, where questions about religion are often forbidden, teachers, nevertheless, have a unique opportunity to develop the spiritual development of the student through music and writing, as well as through other means that make students think about their place in the world.

Keywords: spiritual and moral values, social conditions, spiritual development, multinational team, interethnic communication, culture.

Введение. Под культурой межнациональной коммуникации понимается часть гражданского сознания, социально-этического поведения человека, воспитанного на национальных и общечеловеческих ценностях нравственной культуры.

Актуальность данной статьи заключается в том, что в последние годы все чаще поднимается вопрос о необходимости изучения проблемы, которая формирует духовно-нравственные ценности студентов в многонациональном обществе. Это не только новые средства, но и новые формы и методы обучения, новый подход к обучению. Легко думать о нравственном воспитании как о процессе, помогающем студентам разрешать этические дилеммы, о том, как поступать правильно в мире. Проведя изучения в полевых условиях в нескольких государственных и частных несектантских и религиозных школах, мы видели, как учителя работают с дилеммами и тематическими исследованиями, связанными с предрассудками и принципами справедливости.

Основная цель, которую мы ставим перед собой, пользуясь современными методами в изучении вопросов формирования духовно-нравственных ценностей студентов в многонациональном обществе, состоит в том, чтобы показать, как стоит их эффективно применять для повышения качества обучения студентов, образования и воспитания их коммуникативной культуры.

Исходя из общей цели, в статье ставятся задачи:

- выявить специфику духовно-нравственной ориентации молодежи в многонациональном коллективе в современных условиях;
- показать ведущее место и роль традиционной культуры народов в стабилизации и прогрессивном развитии многонационального общества;
- осуществить теоретическое обоснование поликультурного образования как ведущего аксиологического направления образовательной политики многонационального общества;
- теоретически обосновать возможность использования отечественных и зарубежных теорий и опыта по исследуемой проблеме;

В данной статье выявляются недостатки и ограничения существующих обычных способов изучения вопроса для выработки духовно-нравственных ценностей студентов в многонациональном обществе.

Было проведено тематическое исследование, чтобы узнать реакцию рядовых студентов, осваивающих вопросы образования духовно-нравственных ценностей в многонациональном обществе, на применение всевозможных технологий во время учебы.

Изложение основного материала статьи. Наряду с тем, что нравственное воспитание охватывает вопросы о поведении и этических действиях, оно охватывает также несколько других областей, включая вопросы о достоинстве и гражданских правах, вопросы о неизвестных вещах и вопросы об универсальных существующих вопросах и убеждениях.

По мере того, как у студентов складываются навыки, которые они хотят развить, чтобы выразить себя, они проходят духовный процесс в школе и дома, что может привести к тому, что они увидят себя одухотворенными объектами как взрослые на работе и снова дома. В религиозных школах и в других местах, где развивается целый цикл духовного самовыражения, учителя могут развивать широкий спектр самодостаточности с помощью искусства, личной молитвы, немаловажных общих собраний и академической работы, касающейся душевных вопросов. Развитие не заканчивается обычной религиозной или академической экспрессией [5].

Занятия искусством и спортом дают молодым людям возможности для расширения своих личных границ, знакомства с новыми личностями, а затем примирения со своими физическими и собственными ограничениями. В этой статье будет сделан вывод о том, что духовное развитие должно стать значимой частью нравственного воспитания.

Нравственное образование включает в себя несколько разнообразных сфер изучения. Отдельные из них могут появляться формально как часть учебной программы, а некоторые из них могут начинаться неформально незапланированными способами. Прохождение этики может быть самой известной и главной ареной этического развития. Но это является одной из нескольких разделов, которые наблюдались на занятиях в государственных и персональных учебных заведениях. Эти разделы исследования включают в себя:

- проблемы нравственной практики;
- поведение по отношению к другим;
- моральный долг как члена общества.

Исторические изменения в жизни жителей России полностью переменяли ход социального развития в государстве. Основным источником перемен во всех областях жизни и творчества людей явилась система ценностей, которая стала для них лично и социально важной. Трансформации, совершающиеся в политической и социально-экономической областях формирования российского общества, сказываются и на развитии системы образования. В сформировавшейся ситуации поиск способов гармоничного развития культур разных народов и мирного их сосуществования является для многонациональной нашей родины главной государственной и социально-политической задачей [3].

Спад образования в России может иметь отрицательные результаты для всего мира. Он представляет опасность для мировой цивилизации. В бедном, аморальном мире полноценное образование неосуществимо. Тем не менее, общество не сможет быть экономически независимым и нравственным без хорошего образования. Образование является верным, долгосрочным гарантом сплоченности и неделимости России как развитого федерального государства. Стратегический конец борьбы за российскую демократию будет разрешаться в школе, в области образования, в области культуры.

Многие отрицательные действия, совершающиеся в мире, являются следствием спада общественных принципов. Следует обратить внимание в первую очередь на педагогическую деятельность, школу как самую постоянную, консервативную в формировании молодежи. Культурологическая парадигма, как олицетворение идей равноправия культуры всех людей (со своими характерными отличиями), играет все более значительную роль в формировании многонациональной культуры. Известные деятели Российской науки и культуры (Д.С. Лихачёв, Г.В. Осипов), говорили об угрозе утраты национального богатства народов России. Они призывали к воссозданию культуры обычаев разных этносов России.

Одним из действенных резервов и способов выполнения этой задачи является система образования, где государство может положительно и целеустремленно формировать этнокультурное развитие в обществе.

Педагогика как наука стоит перед необходимостью разработки образовательных программ XXI века. Составление образовательной системы многонационального общества на поликультурной базе должно быть в педагогике главным направлением.

Формы, способы формирования духовно-нравственной культуры межэтнических связей молодежи, которые в прошлом были действенными, в нынешнее время часто не эффективны. Быстрый ход преобразования этнического сознания ещё актуальнее ставит проблему улучшения личности с точки зрения человеколюбия [1].

Среди неизученных проблем мы выделили вопросы нации как субъекта культуры и особенно этнометодологической стороны проблемы. Мало исследована также проблема состава национального сознания и его формирование, лучшего соотношения сознания и самосознания, диалектики соотношения локальности и общности.

В историческом смысле национальный вопрос в XX веке в России является для исследователя очень интересным. После Октябрьской революции в двадцатые годы повсюду шло формирование автономных форм самоуправления от национальных районов до национальных округов, автономных и союзных республик. Формируются разнообразные виды национальной культуры. У многих народов формируется своя письменность, система образования, возникают такие виды национальной культуры как театр, литература и искусство. Налагается запрет на все виды национальной дискриминации. В те годы прошли репрессии по отношению ко многим народам.

В толковании материализма не упоминалась инициативная, энергичная сущность нации. Нация есть высшая форма проявления этноса. Для нее присущи органическая целостность с государством и присутствие качеств субъекта деятельности. Принцип деятельности отражает способ жизни нации и ее роль в формировании своего образа жизни, развития сознания и самосознания [3].

Национальное самосознание играет значительную роль в жизни страны, нации, индивида. От его строения зависит, как в будущем будут устанавливать те ценностные качества и ориентации, которые направят на правильный путь жизнедеятельность обучающегося.

Процессы обучения и воспитания молодежи в нынешних условиях требуют исследования всех общественных факторов, которые влияют на формирование человека. Общественное сознание, позиции, принципы людей определяются не только социально-экономическими обстоятельствами нынешней жизни. На них оказывают влияние традиции, привычки, идеи, взгляды, идеалы, которые сформированы человечеством в прошлом.

Ориентация школы на национальную культуру является основным условием сохранения, формирования и изучения этнической культуры, выработки национального самосознания. К данному времени собран значительная научная база, формирующая теоретическую основу для изучения традиционной народной культуры.

Мы отталкиваемся от того, что духовная моральная культура поведения людей всех национальностей, терпимое сосуществование этносоциумов охватывает не только гражданское гармонию в области прямой материальной деятельности, но и завладевает всей системой общественной жизни, как метода жизни и показателя степени формирования этико-этнической культуры многонационального общества, отражает экономическое, общественное здоровье общества [4].

В процессе преобразований в обществе нередко теряются прежние ценности, идёт поиск новых духовно-нравственных ориентиров. Это состояние делает актуальным вопрос о сохранности основных ценностей, гармонично сливающихся с новыми данными об обществе, человеке, природе. Всё больше осознаётся, что основой прогресса человечества является сам человек, его духовно-нравственная, гражданская позиция,

многоплановая преобразующая творческая деятельность, его культура, гуманистически созидательные взаимоотношения с окружающими людьми.

Выработка культуры гуманистических взаимоотношений и развитие социально-этических знаний и правил поведения молодежи всегда основывалась на принципах согласованности и взаимодополнения культур людей различных этносов. В многонациональном обществе задачи развития у молодежи этнического сознания, культуры этических межэтнических взаимоотношений следует разрешать только вместе с получением знаний о цивилизации, традиции и обычаях местных жителей и людей разнообразных этнических групп.

Современное формирование мира, модификация вида общественных и производственных взглядов показали особую значительность проблемы направления молодёжи на социально важные ценности, их переосмысление, иерархию (В.В. Анисимов, В.А. Караковский, И.С. Кон, Ю.П. Сокольников, Т.А. Стефановская и др.). Они основали педагогические направления, которые мы рассматриваем как предпосылки международного образования на поликультурной основе.

Это, прежде всего педагогическое направление - «воспитание в духе мира» с его главными мыслями об обществе, безопасности, национального взаимодействия, взаимодоверия (М.В. Кабатченко, Г.Б. Корнетов, М.И. Махмутов, Г.Н. Филонов и др.). К нему относится «педагогика ненасилия». На современной стадии социального развития педагогику ненасилия активно разрабатывают И.И. Валеев, Г.Н. Волков, Т.Д. Дмитриев, Т.Н. Петрова, В.А. Ситаров, Я.И. Ханбиков и другие.

В русском словаре существует понятие «духовный» - «относящийся к умственной деятельности, к области духа». К 1990 году обстоятельства меняются. В том же словаре (22-е издание, стереотипное) понятие «духовный» применяется только в религиозном значении. Возникает слово «духовность» как существительное, которое имеет значение свойства души, которое состоит в доминировании божественных, моральных и умственных интересов над вещественными".

В большом энциклопедическом словаре 1991 года (гл. ред. А.М. Прохоров) вообще отрицается определение понятий «духовность» и «духовный». Это говорит о том, что слово «духовность» есть чисто русское понятие, понятие словаря русского языка.

Многие русские ученые и общественные деятели дают свое определение духовности — это Н.А. Бердяев, Д.С. Лихачев, В.С. Соловьев, Л.Н. Толстой и др. В понятие духовности они включают различные аспекты — философский, культурологический, психологический, педагогический, лингвистический и тому подобное [1].

Выводы. Этика, как и умение себя вести, обнаруживается в человеческих взаимоотношениях, или моральных отношениях. Повседневный уровень этических взаимоотношений имеет характерное содержание трех основных составляющих: нормативного, познавательного и ценностного.

Нормативное составляющее здесь показывает систему нравственных норм, действующих в обществе. Они непроизвольно вырабатываются и модифицируются, улучшаясь вместе с переменной жизни в социуме, в подлинном сознании людей.

Познавательное составляющее отражается через систему мнений, взглядов и суждений, которые появляются в разуме людей во их диалога.

Ценностное составляющее проявляется на базе стихийно появляющихся оценок важности любого факта в этических отношениях как в личном, так и в групповом разуме. Бытовой уровень нравственных взаимоотношений как правило называют нравами. А.И. Титаренко считает, что нравы— мнение, отражающее общественные манеры людей, то, как на самом деле ведут себя члены большой или малой социальной группы, что они позволяют себе или запрещают.

Был проведен обзор литературы по проблемам формирования духовно-нравственных ценностей студентов в многонациональном коллективе. Обзор литературы был проведен в качестве средства обучения с теоретической и педагогической точек зрения. Обсуждаются некоторые практические и эффективные способы обучения, предложенные профессиональными педагогами и квалифицированными учителями, о том, как эффективно использовать вопросы формирования духовно-нравственных ценностей студентов в многонациональном коллективе [3].

Обзор литературы позволил прийти к следующему заключению: влияние одной культуры на другую осуществляется посредством языков народов, являющихся носителями культуры. Такую посредническую миссию между культурами народов в условиях нашей страны, безусловно, выполняет русский язык. Одной из основополагающих идей осуществления поликультурного образования является принцип единства интересов народов многонациональной России.

Литература:

1. Организация Объединенных наций: Права человека. — Москва: Прогресс, 1990. - 699 с.
2. Социальная работа: Российский Энциклопедический словарь. — Москва: Прогресс, 1997. – 727 с.
3. Хьелл Л. Зиглер Д. Теории личности. — СПб.: Питер, 1997. – 279 с.
4. Юнгхолм Свен-Эрик. Гуманистические ценности социальной работы. — Москва: Мысль, 1995. – 475 с.
5. Юнгхолм Свен-Эрик. Основы социальной работы. — Тула: 1996. – 444 с.

УДК 379.83/.84

доктор педагогических наук, доцент Горбачева Диана Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар);
аспирантка Семенякина Галина Борисовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

ФУНКЦИОНАЛЬНО-АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМОДЕЯТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В данной статье рассматривается аксиология самодетельного туризма как элемента социально-культурной деятельности, его функции и возможности использовани в образовательном процессе вузов культуры, анализируется взаимосвязь этих понятий.

Ключевые слова: самодетельный туризм, социально-культурная деятельность, аксиология, ценности, студенты, онлайн - туризм.

Annotation. This article discusses the axiology of amateur tourism as an element of socio-cultural activity, its functions and the possibility of using it in the educational process of higher education institutions, and analyzes the relationship between these concepts.

Keywords: amateur tourism, socio-cultural activity, axiology, values. students, online - tourism.

Введение. Гуманитаризация образования, требует пересмотра его содержания и обучающих технологий обращения к актуальным сегодня наукам, таким как аксиология, акмеология и др. Введение в образовательный процесс аксиологических подходов означает соединение аспектов качества образования учебного заведения и развития личности студента, его ценностного отношения к развитию профессионально-творческих способностей.

Аксиологизация «выступает как метод, с помощью которого не только обеспечивается трансляция ценностей культуры, но и развитие аксиологического «Я» как системы ценностных ориентаций, которое содержит когнитивные и эмоционально-волевые компоненты, играющие роль ее внутреннего ориентира, включает ценности связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде, ценности удовлетворяющие потребности в общении», ценности позволяющие осуществить самореализацию личности студента [2, с. 2].

Туризм – культуросозидающая сила и эффективный педагогический инструмент, социально-культурное явление, совершенно уникальная среда для синергии культуры и образования, творчества и рекреации, науки и спорта., имеет важное значение в подготовке специалистов социально - досуговой деятельности.

Самодетельный туризм характеризуется полной самостоятельностью участников путешествия на всех его этапах: от планирования и разработки маршрута, комплектации группы, приобретения билетов, закупки продуктов до самых мелких организационных вопросов. Современный самодетельный туризм все больше смещается в зону онлайн - туризма. Самодетельный туризм – широкое понятие, объединяющее в себе методы экскурсионной и краеведческой работы, досуговые технологии, самодетельное творчество и научно-исследовательскую практику, его главными задачами выступают самоактуализация личности, развитие и воспитание, повышение духовно-нравственного уровня участников, в том числе будущих специалистов социально - досуговой деятельности.

Изложение основного материала статьи. Функциональный подход к педагогическому воздействию направлен на определение технологий и методов эффективной организации процессов средствами туризма, в том числе самодетельного с целью удовлетворения потребностей личности.

К гуманитарным функциям самодетельного туризма относятся: рекреационная, воспитательная, образовательная, культурологическая, эмоционально-психологическая, досуговая, функция коммуникации, опосредованно интегрирующая остальные и аксиологическая, выступающая метафункцией, так как дает возможность определить позицию туризма в иерархии ценностей.

Осмысление аксиологии самодетельного туризма как элемента социально-культурной деятельности необходимо для анализа его современного состояния и прогнозирования тенденций в контексте подготовки специалистов социально-культурной деятельности, так как именно ценности определяют мотивацию деятельности человека, детерминируя специфику взаимодействия личности студента с внешней средой. Ценности создают вектор активности человека, одновременно выступая и средством воздействия на него и ведущим мотивом.

У авторов в различных областях науки мы встретим несколько десятков дефиниций понятия ценности. Дадим определение ценности, по нашему мнению - это сложный, многоуровневый феномен, в общем смысле – это благо и потенциал объекта или явления к удовлетворению потребности, основанная предпосылка к самоанализу и осмыслению бытия.

В понятие «оценка» включается как результат, так и сам процесс, в котором особое место отводится основаниям: объективным и субъективным. Именно в этой дуальности заключена сложность определения потенциала ценности, ее оценка и место в системе.

Отечественный философ и культуролог М.С. Каган разделяет понятия «ценность» и «оценка», определяя ценность как значимость предмета, объективное соотношение характеристик к потребностям, а оценку как субъективное отношение личности к свойствам предмета [7, с. 59].

Классик социологии М. Вебер разделяет два уровня функционирования ценностей в социуме: микроуровень (внутриличностного и межличностного взаимодействия) и макроуровень (социум).

Концепция М. Вебера дает предпосылки для анализа туризма в контексте социально-культурной деятельности, в которой проявляется внутренняя иерархия ценностей личности, позволяющая раскрыть ее внутренний мир, понять поступки и цели.

Связь между системой ценностей и потребностями очевидна и логично согласуется с теориями систематизации потребностей А. Маслоу и С.Б. Каверина. Выбор способа удовлетворения потребностей всегда индивидуален и субъективен. Ведь имея билет в театр можно здорово выспаться в удобном кресле, а

можно насладиться искусством или собственной значимостью, а возможно кто-то и вовсе пришел ради пирожных в театральном буфете. Самодеятельный туризм создает уникальное пространство для поэтапного роста личности студента вслед за трансформацией потребностей, шаг за шагом переходя на новый уровень. Это открывает широкие педагогические, воспитательные возможности, создавая в путешествии общее коммуникационное поле для самых разных людей, при этом комфортное и психологически безопасное для каждого из них.

Кроме индивидуальных потребностей необходимо учесть влияние различных групповых ценностей: семьи, друзей, коллектива, населенного пункта, страны, нации, класса, а также общечеловеческие ценности. Они отражают все признаки социума от благосостояния до психологических особенностей, страхов и пережитого опыта и чутко реагируют на изменения.

Ценности подвержены влиянию времени, как и любой объект или процесс и могут развиваться, усиливаться, умирать или ослабляться. Ведь если рассмотреть глубже, то ценности – это не только блага, но и парадигмы мышления и философские концепции добра и зла, смысла жизни и смерти.

Каждая культура в каждый период времени транслирует собственные ценностные установки, это справедливо как для малых групп, так и для целых народов. Здесь коммуникативная функция туризма масштабируется до размеров диалога культур. Как мудро сказал Ф. Ницше: «Вопрос о ценностях фундаментальнее вопроса о достоверности: последний приобретает серьезное значение лишь при предположении, что разрешен вопрос о ценности» [8, с. 23].

Стоит обратить внимание на некоторые лексические особенности: в английском и французском под одним словом понимают одновременно и «ценность» и «значимость», очевидно, что они близки, но не тождественны. В немецком «ценность» и «стоимость» можно выразить одним словом, что создает возможность неточности перевода. Научные разработки в области аксиологии в России появились только в шестидесятые годы. Большой вклад в развитие теории ценности внесли отечественные ученые: В.П. Тугаринов, М.С. Каган, А.Ф. Еремеев, Л.Н. Столович.

Как отклик на систему ценностей и потребностей общества появляется система функций, направленных на их реализацию при помощи комплекса методов и технологий.

В потребностях заключена глубинная сущность индивида, его активное начало и потенциал прогресса. Однако система ценность-потребность-функция не является линейной, и, допуская развитие в обратном направлении, мы движемся от некой функции через создание новой или усиление имеющейся потребности к формированию ценности. При идентичных потребностях люди могут выбирать совершенно разные способы их удовлетворения, и принятие решения здесь зависит как раз от ценностей индивида.

При анализе ценностей в изучении поведения людей маркетологи используют шкалу ценностей М. Рокича, который описал связь ценностей с задачами желаемыми состояниями и инструментальными компонентами. В соответствии с его определением ценность — что какая-либо форма поведения является для человека или общества более предпочтительной, чем противоположная форма поведения или конечного состояния [9, с. 142].

Создавая ценности малой группы в условиях самодеятельного туризма, как вида досуговой деятельности педагог оказывает опосредованное влияние на систему ценности личности.

В связи с особенностью туризма удовлетворять разнообразные потребности и многообразием мотивов, его можно отнести к лидерам в рейтинге способов организации досуга. Самодеятельный туризм как технология социально-культурной деятельности дает широкое поле для удовлетворения материальных и духовных потребностей личности. К материальным можно отнести объекты природной среды, к духовным - комплекс терминальных ценностей, влияющих на реализацию витальных, интеракционистских, социализационных и смысложизненных потребностей в сфере рекреации и досуга. К ним относятся здоровье, коммуникация, саморазвитие, образование, развлечения, и т.д.

Эти досуговые ценности по-разному реализуются различными социальными субъектами, а характер проведения досуга, в свою очередь, является одним из основных факторов, воздействующих на предпочтение различных видов туризма. В настоящее время туризм является устойчивым элементом досуговой активности личности.

В отличие от философского толкования аксиологии как учения о метафизической сущности ценностей в туризме «аксиологические принципы реализуются в конкретных моделях туристского пространства, которые способны отражать не только векторы и стадии изменения ценностей, но главным образом векторы и стадии изменения в развитии личности» [2, с. 25].

Аксиологические основы педагогического взаимодействия и развития личности студента социально-культурной деятельности средствами туризма во многом зависит от проектной деятельности по созданию нового турпродукта.

Э. Инскип суммировал список обязательных концепций для программ по туризму, которые является до сих пор востребованными в международном туризме, получая особенно интенсивное развитие в социально-культурной деятельности. Первая концепция – устойчивое развитие туризма – акцентирует важность осознания того, что туризм настолько же экономическое, как и социокультурное явление. Взаимосвязь в туризме его экономической и социокультурной ценности представляет для исследователей самую популярную тему по туризму (Маннинг, Хенри и Джексон, Сворбук, Криппендорф, Мак Интер, Инскип, Берс и др.). [1, 3, 4]. Сегодня очевидно, что в туризме должны работать только высоко образованные кадры.

Туристско-краеведческая деятельность по своей специфике чрезвычайно привлекательна для детей и подростков. Возможности самоутверждения и самоактуализации, межличностное общение, познание новых территорий, приключения, которыми так богаты путешествия, привлекают, и будут привлекать организованных и самодеятельных туристов.

В начале XX в. в учебных заведениях Кубани одним из направлений организации досуга учащихся было проведение экскурсий. Известный петербургский просветитель И.Ю. Гревс обосновал воспитательно-образовательный смысл дальних гуманитарных экскурсий. Он считал, что определяющей чертой в природе экскурсий является непосредственное взаимодействие человека с миром через активное путешествие. Им был сформулирован вывод о том, что дальняя экскурсия «должна оставаться особым, заслуженным событием школьной жизни» [4, с. 60.].

В Краснодарском крае сама природа и культурное наследие располагает к турпоходам. Походы организованные профессионалами и поездки на природу самодеятельных туристов, в одинаковой мере

снимают лишнее напряжение, дают позитивный выход энергии, создают условия для самореализации, развития творческих способностей человека. Туристско-краеведческая деятельность помогает воспитанию целого ряда морально-волевых качеств: дисциплинированности, целенаправленности, милосердия, выдержки, терпения, чувства товарищества, трудолюбия, закаляет волю, учит уважать людей и ценить их труд. Здесь наглядно видно преимущества познавательного досуга и отдыха туристов, по сравнению с теми, кто проводит все свое время в мире искусственных, виртуальных ценностей.

Отдых и лечение в пансионатах и санаториях с трехразовым питанием сегодня доступно в том числе и для студенческой молодежи. В последние годы Черноморские и Крымские детские здравницы приглашают работать студентов воспитателями и аниматорами, где в полной мере проявляется творческий потенциал будущего профессионала сферы культуры и туризма.

Туризм оживляет работу культурных институтов, активизирует фестивальную жизнь и развитие локального искусства, он — гарант наполняемости выставок, музеев, театров, концертных залов, фестивалей [5, с. 36]. Схожесть путей исторической эволюции культуры и туризма предопределила общность новых методов подхода к их дальнейшему развитию: в течение последних 40 лет в большинстве стран мира происходит процесс демократизации культуры и туризма. В связи с последними событиями связанными с пандемией от Covid - 2019 и повсеместной самоизоляцией, единственным доступным видом туризма остается онлайн - туризм культурных объектов. Все известные музеи и театры (Большой театр, Венская опера, цирк дю Солей, храм Гроба Господня в Иерусалиме и др.) проводят онлайн трансляцию своих выступлений и онлайн - экскурсии. Для многих студентов и молодежи подобные возможности познакомиться с данными культурными событиями были недоступны.

Таким образом, современный туризм выступает важным инструментом популяризации и сохранения культурных ценностей, в свою очередь культурное наследие является одним из основных факторов успешности туристического продукта, таким образом культура и туризм объединяются в единую систему.

Очевидно, что раскрытие туристического потенциала территории обеспечивает широкий контекст развития культуры, реализуя образовательную и культуротворческую функции туристической деятельности, в том числе и самодетельного туризма.

Так на практике, на территории города-героя Новороссийска можно рассмотреть взаимодействие культуры и туризма в двух аспектах: культурная среда как фактор увеличения туристической привлекательности города и организация самодетельного туризма как специфического вида досуга на базе учреждений культуры.

Город Новороссийск известен во всей стране своим героическим боевым и трудовым прошлым, из чего следует, что главным сегментом туризма является культурно-познавательный.

Самым известным памятным объектом города является мемориал «Малая Земля» - композиция ансамбля расположена на берегу моря, представляет собой нос корабля, выходящего на берег и образы воинов-десантников, героев-защитников Малой Земли. Ансамбль посвящен героической обороне Малой Земли в годы Великой Отечественной войны. Внутри памятника расположена галерея боевой славы, в центре которой находится скульптурная композиция: позолоченная капсула «Сердце» с именами погибших в боях за Новороссийск.

Постоянным интересом взрослых и детей пользуется музейная экспозиция Крейсер «Михаил Кутузов». Это списанное боевое судно ФМФ России, входящее в десятку лучших боевых кораблей мира, все его установки функциональны и сейчас. Легендарный хранитель боевых традиций и истории многих поколений моряков военно-морского флота СССР огромный крейсер даже удостоился чести украсить почетную медаль военно-морского флота СССР — «За дальний поход».

Также важным компонентом культурной среды города выступают значимые мероприятия. Прежде всего Всероссийская акция «Бескозырка» и др.

Также к культурным событиям, потенциально способным привлечь внимание самодетельных туристов является Международный фестиваль-конкурс молодых исполнителей «Морской узел».

Рассмотрим социально- культурные учреждения в Новороссийске, деятельность которых связана с туризмом, опыт которых могут перенимать на практике студенты социально-культурной деятельности.

На уровне края в туристический кластер интегрированы крупные государственные и коммерческие учреждения культуры, такие как этнографический выставочный комплекс «Атамань», культурный центр «Старый парк».

С каждым днем все сильнее ощущается необходимость изучения разработки системы взаимодействия учреждений культуры и туризма города, позволяющая в полном объеме реализовать потенциал учреждений культуры на туристическом рынке, одновременно расширяя их целевую аудиторию и методы работы.

Говоря об активизации самодетельного туризма на базе учреждений культуры, мы, в первую очередь, имеем в виду учреждения культурно-досугового типа, таких в Муниципальном образовании г. Новороссийск их - 16, из которых 11 – сельские. В условиях сельской местности учреждение культуры часто становится единственной площадкой для творчества, дополнительного образования, спортивных и образовательных, социально значимых мероприятий, а иногда вообще является единственным учреждением социальной сферы, (хутор Горный, село Кирилловка, село Владимировка, село Васильевка) осуществляющим деятельность по различным направлениям художественной, физической, нравственной, эстетической, национальной, культуры.

Кроме того существует 5 клубных, узкопрофильных туристических организаций и объединений (общее количество участников - 81), способных эффективно функционировать как клубное любительское объединение, развиваясь на базе учреждения культуры.

Эффективное взаимодействие учреждений культуры и туризма безусловно принесет пользу и стимул к развитию каждого из них.

Выводы. В ходе реализации потребностей формируются ценностные установки, создающие мотивацию конкретных поступков и решений. Объектно-предметная определенность ценностей обусловлена интересами и потребностями личности, но воплощение этих намерений и желаний в жизнь зависит от силы мотивации, формирующийся на базе определенных социальных установок и определяющей характер действий индивида.

В поиске новых возможностей и ресурсов для рационального решения проблем реконструкции высшего образования, особый акцент должен быть сделан на аксиологическом подходе, связанном не только с

созданием инновационных технологий, но и со сферами, изучающими собственно человеческие ресурсы [3, с. 87].

Самодетельный туризм, в контексте социально-культурной, досуговой деятельности формирует, актуализирует позволяет реализовывать духовные потребности личности и имеет большой педагогический потенциал, возможности которого, студенты - будущие специалисты социально-культурной деятельности должны учитывать в своей профессиональной деятельности.

Необходимо решить ряд задач направленных на формирование социального опыта личности, с помощью педагогической аксиологии:

- вооружить знаниями основ личностно-образующих возможностей, создать ценностное отношение к развитию собственной личности, творческому саморазвитию личности в интрапсихическом пространстве;
- сформировать у студентов оценочные установки для достижения акмеологического уровня в области профессионального мастерства;
- сформировать у студентов умение ценить прекрасное, способность к отделению истинных ценностей от ценностей проходящих [6, с. 64].

Рассматривать духовно-нравственное развитие личности, способность к культурному самоупорядочиванию, как категории структурно конституирующих ценностей, выявлять возможности их использования в теории и практике обучения студентов вузов культуры.

Литература:

1. Горбачев А.А., Горбачева В.А., Горбачева Д.А. О проекте «инновационные подходы в туристско-краеведческой и этнокультурной деятельности системы детско-юношеского туризма и учреждений культуры» // Курорты. Сервис. Туризм. – Краснодар, 2014. № 1 (22)., - С. 59-66.
2. Горбачева Д.А. Развитие творческого потенциала студентов вузов культуры и искусств - будущих специалистов социально-культурной деятельности: аксиологический подход // автореферат дисс... доктора педагогических наук / ФГОУВПО "Московский государственный университет культуры и искусств". – Москва, 2009
3. Горбачева Д.А. Развитие творческого потенциала молодежи в социально-культурном образовании: аксиологический подход // Монография. – Краснодар, 2016. с. 180.
4. Горбачев А.А., Горбачева Д.А., Горбачева В.А. Культурно-познавательный туризм - интегративная технология профилактики молодежного экстремизма // Культура и время перемен. – 2014. № 3 (6). - С. 112-137.
5. Горбачев А.А., Горбачева Д.А., Горбачева В.А. Развитие образовательно-творческого ресурса детей и молодежи средствами туризма и досуга: вклад общественной академии // Вестник Академии детско-юношеского туризма и краеведения. – 2012. № 4. - С. 35-38.
6. Горбачева Д.А. Аксиологический подход к развитию творческого потенциала студентов факультета социально-культурной деятельности в вузах культуры и искусств // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2007. № 6, - С. 62-64.
7. Зорин И.В. Аксиологическое пространство как предметная область педагогики туризма // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 8. - С. 58-60.
8. Ницше Ф. Воля к власти: Опыт переоценки всех ценностей. – М., 1910. - с. 287
9. Юлдашев Л.Г. Теория ценности в социологии: вчера и сегодня // Социологические исследования. – 2001. № 8, - С. 142-144.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Горшкова Марина Абдуловна

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

СОЦИАЛЬНЫЕ РОЛИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ОБЩЕСТВЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ СПЕЦИФИКИ ЕЕ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье рассматривается такой элемент современного образовательно-воспитательного процесса, как воспитательная система высшей школы, а также социальные роли, реализующиеся ей в обществе в качестве отражения специфики ее культуры. Рассматриваются и основные терминологические дефиниции, раскрыта их сущность и структура. Кроме того, выявлены основные функции и специфические характеристики социальных ролей, определены социальные роли, выполняемые воспитательными системами в вузах. В заключении делается вывод о том, что такие системы сегодня включают в основные задачи выполнение социальных ролей в обществе, посредством чего отражают специфику своей культуры. Эти социальные роли не просто проявляют культуру воспитательных систем, но и культуру всего высшего учебного заведения, поскольку являются активной и многофункциональной его частью.

Ключевые слова: социальные роли воспитательной системы вуза, воспитательная система современного вуза, специфика культуры высшей школы, образовательно-воспитательный процесс вуза, педагогическое формирование воспитательной системы.

Annotation. The article considers such an element of the modern educational process as the educational system higher education, as well as the social roles that are realized in society as a reflection of the specifics of its culture. The basic terminological definitions are considered, their essence and structure are revealed. In addition, the main functions and specific characteristics of social roles are identified, social roles performed by educational systems in universities. In conclusion, it is concluded that such systems today include in the main tasks the fulfillment of social roles in society, whereby reflect the specificity of their culture. These social roles not only show the culture of educational systems, but also the culture of the whole institution of higher education, since they are an active and multifunctional part of it.

Keywords: social roles of the educational system of the university, the educational system of a modern university, the specifics of higher education culture, the educational process of the university, the pedagogical formation of the educational system.

Введение. Современное российское социокультурное пространство и действующие в его рамках субъекты в виде структур общества, индивидов, социальных институтов, различных сфер деятельности и т.д. характеризуется, в первую очередь, значительными социально значимыми преобразованиями в технической, экономической и социальной сферах жизнедеятельности. Ключевым элементом этого пространства, его культуры и сущности является человеческий капитал, который по совместительству приходится и главным, обеспечивающим стабильность, прогресс и эффективность, ресурсом.

Сегодня социум нуждается в образованных, обученных, смысленных, самостоятельных, самоорганизованных, ответственных и творчески мыслящих трудовых единицах, способных преобразовать не только собственную сферу профессиональной деятельности, но и все социокультурное пространство в целом. Такие люди способны модернизировать саму структуру высшей школы и ее принципов профессиональной подготовки, а также ее позиционирование с точки зрения организации образовательно-воспитательного процесса. Воспитательная система, являющаяся составным элементом этого процесса, современной высшей школы потенциально способна не только обеспечить достойное вовлечение личности в профессиональную деятельность, но и поспособствовать ее полноценной социализации и успешной профессиональной адаптации, конструированию верной профессиональной культуры. Именно с этой целью в высших школах разрабатываются и осваиваются новейшие воспитательные системы, реализующие их концепции и модели, которые направлены на упорядочение и оптимизацию целого ряда социальных, психологических, физических влияний, оказываемых на личность студента, формирование условий для ее успешной социализации и развития. Кроме того, такая система в первую очередь интегрирует все педагогические воспитательные воздействия, которые направлены на обучающихся, в единообразный системный педагогический процесс, обеспечивающий в определенных социально-педагогических условиях реализацию целей и задач воспитания.

К исследованию социальной и других ролей воспитательной системы высшей школы в обществе как отражения специфики ее культуры обращаются такие отечественные ученые, как Д.В. Григорьев, Б.В. Куприянов, П.В. Степанов, Е.В. Демидова, Н.В. Козлова, В.Н. Корчагин и другие.

Изложение основного материала статьи. Воспитательный процесс – концептуально сложная структура, динамическая система, направленная на социальное развитие личности обучающегося. Она служит не только для организации образовательного процесса, его оптимизации и модернизации, но и для возвращения социально активной, социально ответственной, ценностно ориентированной личности, умеющей самореализовываться и придерживаться принципов самодисциплины. Для наиболее эффективного осуществления такого развития человека необходима целостная реализация воспитательного процесса посредством формирования принципиально новой, целенаправленной и личностно ориентированной воспитательной системы, которая, обладая крайне сложной структурой, включает такие элементы:

- результаты целенаправленного целеполагания – цели, которые выражены в исходной концепции, иными словами совокупность идей, на реализацию которых она направлена;
- практическая деятельность, которая направлена на обеспечение эффективной, стабильной и качественной реализации такой концепции;
- основные и дополнительные субъекты воспитательной деятельности: организаторы, управленцы, педагоги, обучающиеся и другие возможные участники;
- рождающиеся в процессе воспитательной и коммуникативной деятельности взаимоотношения, что позволяет интегрировать субъектов в некую общность, группу, своеобразный социум;
- среда воспитательной системы, освоенная и модернизированная входящими в нее субъектами;
- основное управление, которое обеспечивает интеграцию компонентов в целостный комплекс и способствует его всестороннему развитию.

Важно отметить, что воспитательная система не является стандартизированной, общей для всех высших школ страны, не формируется на уровне государства, а является локальной мерой, создается посредством применения навыков и знаний непосредственно всех субъектов образовательно-воспитательного процесса. В связи с этим она представляется нам непрерывно, динамично развивающийся феномен, активно вошедший в отечественную педагогическую практику и имеющий непосредственно социальную направленность и значение. Процесс развития воспитательной системы противоречив, имеет нелинейную динамику: система может двигаться как по пути развития, так и по пути спада, угасания, может оставаться на одном этапе, а может и вовсе не появиться [2]. Обратимся к рассмотрению теоретической базы, связанной с социальной направленностью воспитательной системы высшей школы.

В.Н. Корчагин считает, что социальная роль представляет собой «интегративное проявление жизни человека» [4]. По его словам, она обладает самыми разнообразными факторами и элементами, которые проявляются в виде и ожидания к личности выпускника со стороны социума, и его ценностей, норм, профессиональной и социальной деятельности, поведении, в его отношении, личностной культуре. Социальные роли в первую очередь являются некими индикаторами выполнения или невыполнения задач воспитания и самовоспитания, а также проявляются как компоненты содержания воспитания. Такое содержание реализуется при таких условиях, как:

- педагогическое регулирование освоения и выполнения молодым человеком объективных социальных ролей, регулирование процесса становления его гражданского и социального самосознания;
- активная деятельность студента с области освоения и овладения социальными ролями, ключевым аспектом которой является ее самосовершенствование, самовоспитание [4].

Именно последний аспект, по нашему мнению, можно считать главным фактором, позволяющим наиболее полно и всецело раскрыть сущность процесса воспитания как системного, ориентированного на индивидуальность, удовлетворение ее социальных потребностей. Обычно оно регулирование осуществляется с помощью реализации педагогом системы объективных воспитательных функций, которые находятся в соотношении, гармонизированном и синергетическом взаимодействии, что позволяет им составить единую комплексную структуру воспитательной деятельности педагога в рамках воспитательной системы высшей школы [4].

Одной из ключевых ролей, которую играет воспитательная система вуза, является роль социального воспитания личности, основные принципы которой отражаются во многих работах научного характера психологов, социологов и педагогов. Рассмотрим ключевые принципы социального воспитания личности:

– принцип природосообразности, заключающийся в подробном, целостном изучении способностей, наклонностей, задатков и потенциальных умений обучающегося. Этот принцип направлен не просто на диагностику способностей студента, но и на организацию процесса их становления и развития. Важно отметить, что этот принцип является основой для дальнейшего эффективного личностного становления, в процессе которого обучающийся будет способен на самореализацию нестандартными путями, на самоактуализацию и на проявление объективного критического мышления, что крайне важно не только с точки зрения профессиональной подготовки, но и с ценностно-ориентированной;

– принцип народности, который состоит в исследовании и учете национальной культуры, традиций, родного языка, фольклора и т.д. в процессе становления гражданской сознательности, предшествующей и сопутствующей гражданской активности, выражению гражданской позиции, патриотизму и верности отчизне;

– принцип гуманности, основанный на признании уникальности, индивидуальности каждого обучающегося, а также его физического, духовного, эмоционального, социального и нравственного развития. Этот принцип в основном проявляется в милосердии, проявлении понимания и поддержке в кризисной для студента ситуации посредством помощи ему на пути становления личностной ориентации, в стремлении к самоопределению, помощи в самореализации не только в вузе как студента, но и как члена семьи, как важного участника культурных, правовых, социальных, государственных и общественных отношений;

– принцип социальной ответственности, проявляющийся в понимании и осознании обществом ответственности за реализацию личности в творчестве, приобретении знаний, удовлетворении в общении. Чаще всего он выражается в формировании условий для развития одаренных обучающихся, а также для обучающихся в сложных жизненных ситуациях, социально или физически ущемленных, социально не адаптированных и т.д.

Помимо этого, интересно обратить внимание на такую воспитательную систему, которая опирается на компетентностный и проектный подходы, которые являются главными формирующими звеньями одной цепи и составляют основной воспитательный потенциал такой системы в высшей школе. Так, компетентностный подход – основа формирования исключительно важных социальных компетенций у обучающихся, о которых мы упоминали ранее. Именно целостное осознание и отождествление социальных компетенций создает базу предпосылок для успешного выполнения ими в перспективе профессиональных профильных задач, а также эффективного коммуницирования, взаимодействия с субъектами окружающего студента социокультурного пространства.

Второй, проектный подход реализуется посредством принципов системности и саморазвития и предполагает опережающее отражение действительности, которое связано в первую очередь с целеполаганием, прогнозированием, формированием теорий, концепций, программ. Именно проектирование – один из ведущих, популярных и наиболее эффективных аспектов творчества студенческого сообщества, благодаря ему полностью реализуется система деятельности, основанная на планировании, прогнозировании, принятии решений, научном исследовании. Проектирование в целом – крайне эффективная технология для саморазвития студента, его творческого становления, поскольку предусматривает становление творческой единицы путем воплощения собственных идей через целеполагание, непосредственно практическую деятельность, презентацию и аналитику в совокупности с объективной критической рефлексией.

Применение таких подходов в практической деятельности позволяет вскрыть факторы и условия, не только обеспечивающие формирование социальной компетентности обучающихся, но и определяющие наиболее актуальные и значимые составляющие процесса проектирования формирования социальной компетентности путем реализации социального потенциала студенческой молодежи.

Н.В. Козлова укоренилась во мнении, что воспитательная деятельность обязательно должна осуществляться исключительно посредством системы деятельностей и отношений, связанной исключительно с социальной активностью [3]. Этот же автор утверждает, что управление воспитательной деятельностью осуществляется обучение, координацию и ее контроль структурных подразделений высшей школы, а именно:

– воплощение внутривузовских и внешних социальных, культурных, гуманитарных, спортивных, просветительских и других проектов, программ и идей;

– организацию деятельности структурных подразделений вуза по профилактической работе;

– мониторинг, социологические и социально-психологические исследования, связанные с проблемами внутривузовской жизни и непосредственно воспитательной работы;

– внедрение и реализацию в практику внеаудиторной работы научных достижений, результатов социологических исследований;

– организацию деятельности органов студенческого самоуправления;

– воспитательную деятельность, проводимую в высшей школе на разных уровнях управления;

– деятельность ответственных лиц (управленцев в сфере образования и воспитания, педагогов, организаторов и т. д.) в структурных подразделениях, которые отвечают непосредственно за выполнение воспитательной деятельности, наставников, тьюторов, кураторов учебных групп;

– распространение наиболее благоприятного, положительного опыта работы в образовательных структурах не только конкретного вуза, но и в других вузах, находящихся в едином социокультурном пространстве региона или области [3].

Еще одним важным элементом в процессе выявления социальных ролей воспитательной системы можно назвать формирование и становление системы ценностей студентов в контексте национального воспитательного идеала, который, во-первых, соответствует целям и задачам социализации, а во-вторых – представляет собой ключевую цель всего процесса образования, высоконравственное представление о личности, на воспитание, обучение и развитие которого направлены ресурсы основных субъектов национальной жизни: государства, семьи, школы, политических партий, религиозных и общественных организаций [2]. Таким образом, роль, которую выполняет воспитательная система вуза, – национальная, направленная на возвращение гражданственности, гуманизма, патриотизма и социальной ответственности в личности молодого человека, что всегда было и остается до сих пор важнейшей целью всего образования, поскольку оно изначально направлено на удовлетворение социальных нужд и потребностей.

Д.В. Григорьев, Б.В. Куприянов и П.В. Степанов сходятся во мнении, что современное учебное заведение как целостная воспитательная система основывается на принципах порядочности,

интеллигентности, благородства и ставит их во главу образовательно-воспитательного процесса (вместо, например, академических знаний), поскольку находится в социокультурном пространстве страны и ориентируется на социум, его мнение и свое позиционирование в его структуре. Важно войти в систему социума хотя бы для дальнейшего развития и эффективного функционирования как отдельной единицы. Именно в связи с этим, со слов авторов, приоритетной целью в этом случае является формирование благоприятных условий для развития ценностных отношений обучающегося к окружающему миру, к другим людям, к самому себе, ко всем членам общества [1].

Выводы. Резюмируя вышесказанное, хотелось бы отметить, что воспитательная система современного вуза имеет крайне сложную и многогранную структуру, включая в себя все компоненты жизнедеятельности и функционирования каждого современного человека. Крайне важно, что именно она формирует тот социальный потенциал, которым выпускник, будущий профессионал, будет пользоваться всю оставшуюся жизнь, постоянно пополняя и совершенствуя его, реализовывая его по-новому. В связи с этим воспитательные системы сегодня включают в основные задачи выполнение социальных ролей в обществе, посредством чего отражают специфику своей культуры. Эти социальные роли не просто проявляют культуру воспитательных систем, но и культуру всего высшего учебного заведения, поскольку являются активной и многофункциональной его частью. Важно также отметить, что такие системы готовят студентов к жизни в социуме, возвращая в них не только важного, конкурентоспособного и обогащенного знаниями профессионала, но и сильную личность, не боящуюся трудностей, а преодолевающую их, и социально активного и ответственного гражданина своей страны, патриота, самореализовавшегося во всех сферах своей жизнедеятельности.

Литература:

1. Григорьев Д.В., Куприянов Б.В., Степанов П.В. Управление развитием воспитательной системы образовательного учреждения / Д.В. Григорьев, Б.В. Куприянов, П.В. Степанов. – ФГБНУ, 2017.
2. Демидова Е.В. Роль воспитательной среды и уклада образовательного учреждения в социализации учащихся // Эксперимент и инновации в школе / Е.В. Демидова. – 2012. – № 5.
3. Козлова Н.В. Роль воспитательной системы вуза в формировании социальной компетентности обучающихся // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки / Н.В. Козлова. – 2011. – № 2.
4. Корчагин В.Н. Становление и развитие системно-синергетической парадигмы в педагогике / В.Н. Корчагин. – Казань, 2005.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Гушин Алексей Владимирович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Нижегородская государственная консерватория имени М.И. Глинки (г. Нижний Новгород);

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна

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

кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Анжелика Аркадьевна

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

ПРОБЛЕМА СОЗДАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ СТРАТЕГИИ ВЫСШЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье акцентируется необходимость разработки и создания информационной стратегии в современной высшей образовательной организации, как необходимого условия эффективного развития вуза и повышения его конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. Проведен анализ нормативных документов определяющих содержание стратегической деятельности ведущих педагогических вузов России в области развития их электронной информационно-образовательной среды, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий и информатизации в целом. Показаны основные сложности, возможные подходы к формированию информационной стратегии, и её оптимальной интеграции в основной план развития вуза.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, электронная информационно-образовательная среда, цифровизация, высшая образовательная организация.

Annotation. The article emphasizes the need to develop and create an information strategy in a modern higher educational organization, as a necessary condition for the effective development of the university and increase its competitiveness in the market of educational services. The analysis of regulatory documents determining the content of the strategic activities of leading pedagogical universities in Russia in the field of development of their electronic information and educational environment, e-learning, distance learning technologies and informatization in general is carried out. The main difficulties, possible approaches to the formation of an information strategy, and its optimal integration into the main plan for the development of the university are shown.

Keywords: information and communication technologies, e-learning, distance education technologies, electronic information and educational environment, digitalization, higher educational organization.

Введение. Современная высшая образовательная организация находится в постоянной конкурентной борьбе за своего абитуриента, федеральные и региональные гранты, высокие рейтинги в образовательных, научных и статистических исследованиях различных агентств и ассоциаций [7, 9, 14]. И, конечно же, трудно добиться реальных успехов не имея хорошо проработанного всестороннего плана развития или стратегии открывающей более понятные, простые и эффективные пути достижения главных целей организации с применением потенциала информационно-коммуникационных технологий [10, 11, 13].

Формулировка цели статьи – теоретически обосновать необходимость разработки информационной стратегии современной высшей образовательной организации, определить приоритетные направления её развития, обозначить зоны ответственности за реализацию основных задач информационной стратегии среди руководящего, обслуживающего ИТ-персонала, профессорско-преподавательского состава, студентов в условиях всеобщей цифровизации высшей школы.

Изложение основного материала статьи. Сегодня будет трудно найти вуз, который бы открыто, не заявлял о том, что ведет стратегическое управление. Однако, как показывает анализ нормативных документов, определяющих содержание стратегической деятельности вузов, очень редко эта работа согласуется с направлениями информатизации, цифровизации, развитием информационно-технологического обеспечения основных направлений деятельности высших образовательных организаций [6, 8, 12]. На наш взгляд информационная стратегия, план информатизации, или цифровизации (можно назвать как угодно, но общей сути содержания это не меняет), не может рассматриваться отдельно от общей стратегии вуза. Сегодня ни одна высшая образовательная организация не может обойтись в своей деятельности без потенциала информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (ЭО и ДОТ), электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) [1, 2, 4]. Поэтому, если следовать этим логическим направлениям, которые были обозначены, то и задачи ответственной службы за информационное обеспечение и развитие (СИОР) должны быть направлены на поддержку этих целей. И наоборот, если выбрана другая общая стратегия (возможно, более эффективная), информационная стратегия должна следовать ей.

Если стратегия вуза оформлена в виде документа, прошла обсуждение в подразделениях и утверждена ученым советом и ректором, СИОР может брать ее за основу. Но даже если стратегия не доведена до уровня документа, руководство и коллектив используют в своей работе соответствующие принципы, традиции и целевые ориентиры. Это позволяет считать, что стратегия в той или иной форме все-таки есть, и руководитель СИОР имеет возможность отталкиваться от ее основных положений.

Мы провели анализ имеющихся документов на информационных порталах наиболее известных вузов, которые относятся к группе педагогических, лингвистических и гуманитарных. Были выбраны 20 вузов, имеющих высокий рейтинг по версии сайта <https://gaex-ru.com/>. Из них только в семи случаях мы обнаружили информацию о стратегических документах, размещенную на официальном сайте высшей образовательной организации. В таблице показаны наиболее типичные приоритетные задачи, которые обозначены в этих документах (индивидуальные «отклонения» мы опускаем).

Таблица

Результаты анализа стратегических документов вузов

Название вуза	Образование	Наука	Кадровый потенциал	Воспитание	Социальное партнерство
Красноярский государственный педагогический университет	1	2			3
Московский педагогический государственный университет	1	2	3	4	5
Оренбургский государственный педагогический университет	1	2			
Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (С.-Петербург)	1	2	3		4
Уральский государственный педагогический университет	1	2	3	4	
Челябинский государственный педагогический университет	1	2			
Ярославский государственный педагогический университет	4	3	1		2

Казалось бы, большинство вузов ставит образовательные и научные цели на первые места, что создает предпосылки для формирования и реализации единого подхода к ИТ-развитию и информационным стратегиям. Однако при сходстве целей способы достижения этих целей существенно различаются. Мы отметим только две основных причины, по которым это происходит.

Во-первых, вузы находятся в различных стартовых позициях. Лидеру приходится пробовать возможные варианты и планировать их параллельное развитие, поскольку не всегда можно четко выделить наилучший путь к успеху. Аутсайдеры могут использовать опыт лидеров и формировать более четкие программы развития, опираясь на уже известные результаты и применяя отработанные технологии. Это позволяет догонять лидеров, но по мере приближения к ним готовых рецептов становится все меньше.

Во-вторых, информационная стратегия предполагает комплексные решения, ориентированные сразу на всё множество приоритетных целей. Например, освоение сотрудниками и студентами средств электронного обучения поддерживает решение учебных, научных и кадровых задач. Отсюда в каждом вузе складывается своя особая ситуация с развитием информационных технологий, и оптимальные решения также различаются.

В целом можно сказать, что общая стратегия вуза обозначает перспективные цели, то есть вершины, которые еще предстоит освоить. Информационная стратегия в большей степени закрепляет удачные коммуникационные решения. При этом следует особо отметить, что она исходит не только из анализа опыта данного вуза, но и из опыта других высших образовательных организаций, а зачастую – коммерческих организаций, бизнес учреждений или производственных предприятий.

Информационная стратегия ориентирована на обеспечение оптимального уровня коммуникаций для всего вуза, для всех субъектов и процессов. Здесь требуются комплексные решения, и оценка проводится

совсем другим образом. Поэтому, несмотря на кажущуюся органическую взаимосвязь приоритетных задач вуза в целом и перспективных задач СИОР, акценты в этих стратегиях расставляются по-разному, хотя они и нацелены на один результат.

Именно поэтому СИОР многих вузов сталкиваются с трудностями эффективного взаимодействия с остальными службами и структурами образовательной организации. Они не решают типовые задачи, они играют обеспечивающую роль в решении главной задачи вуза, а она в различных вузах понимается по-разному. Частично это связано с объективными обстоятельствами, а частично зависит от выбора руководства (одна и та же проблема может решаться различными способами и на разных конкурентных программных платформах).

Предположим, мы говорим о Программе работы на год, аналитик (руководитель, и/или лидер) проекта рассматривает ту самую идеальную, мощную и полноценную, полностью разработанную и уже где-то внедренную аппаратно-программную систему, которую мы решили внедрить и начали исследование. Движение к этому идеалу разбивается на фазы или стадии, и первая стадия объявляется оперативным планом. В силу того, что даже идеальная система не выглядит как нечто целое, появляются разделы плана – развитие коммуникаций, развитие учебной базы, развитие управления наукой, поддержка бухгалтерских программ и так далее.

Все это правильно, все это необходимо. Но не достаточно. Ведь помимо самой системы должны развиваться и специалисты, владеющие ею, способные, сопровождать и обслуживать ее. Должны развиваться пользователи, постигающие суть работы со сложными информационными особенностями интерфейса системы и её функциональными возможностями. Должна развиваться интеграция вуза с глобальными ресурсами (например, с электронными библиотеками ведущих вузов), с партнерами, что позволяет ускорять работу за счет интеграции и разделения труда, с инфраструктурой (ИС средних и профессиональных учебных заведений, ИС Министерства, региональные информационные ресурсы и т.п.) [3, 5].

Почему мы говорим об этом сегодня, почему мы не занимались этим 20 или 30 лет назад? Потому что в силу относительной простоты старых систем их использование не носило массового характера, предоставляемые функции были понятны пользователю, а в информационной интеграции с партнерами не было необходимости. Отсутствие достаточного количества потребных продуктов на рынке приводило к тому, что каждая вторая СИОР разрабатывала собственные программные системы, считая это более рентабельным и эффективным.

В информационной стратегии желательно «убить двух зайцев» – обеспечить поддержку главных стратегических направлений, обозначенных вузом, а также соблюсти баланс между уровнем применяемой техники, программного обеспечения, обслуживающего персонала, уровнем развития информационных компетенций пользователя (информационной грамотности и культуры), уровнем развития коммуникаций и интеграции с внешними партнерами.

И если одна часть подробно прописана в стратегии вуза, то другая там отсутствует вообще или может быть сформулирована исходя из общих профессиональных соображений сегодняшнего дня в абстрактном виде. Другими словами, прежде чем предлагать свои решения, разработчики стратегии должны изучить и зафиксировать основные положения современного подхода к информатизации высшей образовательной организации.

Тогда на пересечении целевых задач и рекомендуемых технологий мы и получим главные стратегические задачи для вуза в направлении информатизации. В одних случаях это будет дополнительное оснащение техникой, в других – развитие ДО и ЭИОС, в третьих – укрепление АСУ ВУЗ и так далее. Но в любом случае стратегическая задача имеет целью выравнивание баланса между различными целевыми системами, между уровнем информационной готовности развития вуза и принятыми сегодня нормами в этой области, между факультетами, между социальными группами – партнерами, обществом и государством.

В таком виде стратегия будет принята руководством и коллективом без особых проблем. Во-первых, там говорится все о тех же задачах, которые уже прошли обсуждение и закрепились в общей стратегии вуза. Во-вторых, поскольку эти задачи не могут быть решены сразу и полностью, предлагается некоторое промежуточное решение, что тоже ясно и понятно коллективу. В-третьих, разработчики стратегии апеллируют к опыту других вузов, что говорит об их компетенции.

Каждый руководитель высшей образовательной организации общается со своими коллегами из других вузов и время от времени получает информацию о той или иной информационной системе. В ряде случаев опыт «друзей» побуждает его построить аналогичные системы и у себя. К сожалению и зачастую, он видит только ветви, а не корни, и не всегда выбирает то, что может вырасти на почве его вуза. Но если представить ему полный и подробный анализ состояния данной задачи в других вузах (достаточно брать только передовые), то эта аргументация будет принята.

Наконец, не последнее место здесь занимает и финансовый вопрос. Здесь срабатывает обычная в таких случаях практика – руководитель готов оплатить небольшой проект, чтобы продолжить его в случае успеха. А большую программу он не всегда готов поддерживать, даже если она вполне обоснована. Более того, в основной информационной стратегии можно вообще не отражать вопросы финансирования. Эти вопросы решаются на втором этапе, когда рассматриваются частные пункты стратегии.

Выводы. Применим для определенности простой и понятный подход к формированию информационной стратегии. Для каждой цели, обозначенной в общей стратегии вуза, найдем предварительное информационное решение. Затем проведем оценку его эффективности с учетом затрат на приобретение (разработку), внедрение, сопровождение и эксплуатацию, а также на возможность перспективного использования для достижения сразу нескольких целевых задач, о чем говорилось выше. С этой точки зрения появляются один или два-три проекта, которые претендуют на наиболее высокую актуальность. Такого рода подход является достаточно распространенным и не требует специального обоснования.

На практике учитываются также и многочисленные второстепенные обстоятельства. Дело в том, что текущие задачи не только являются продолжением старых проектов, но и создают плацдарм для подготовки к освоению новых технологий и подходов. Это выражается в перспективном росте разработчиков и сотрудников сопровождения, в компетенции и опыте пользователей, в опыте использования тех или иных организационных подходов, процедур, процессов планирования и отчетности и т.п.

Литература:

1. Гушин А.В. Дидактические условия реализации методологии развития информационно-технологического обеспечения педагогического образования // Приволжский научный журнал. 2013. № 4 (28). С. 235-239.
2. Гушин А.В., Филатова О.Н. Информационно-коммуникационная культура педагога как ведущий аспект перехода педагогического образования в новое качественное состояние // Фундаментальные исследования. 2014. № 8-2. С. 454-458.
3. Гушин, А.В. Модель проект-концепции электронной информационно-образовательной среды педагогического вуза // Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]. – 2016. – № 3; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=24515>
4. Каменева, Н.А. Вопросы формирования информационной образовательной среды вуза // Вестник Московского финансово-юридического университета. 2016. №4. С. 269-276.
5. Кириллова И.К., Сорокина О.А. Развитие мотивации достижения студентов вуза // Казанская наука. 2015. № 10. С. 300-302.
6. Кормилицына, Т.В. Новая педагогика и электронное обучение: история и современность // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2018. – Т. 7. – № 3. – С. 8-14.
7. Маркова С.М. Ретроспективный анализ развития профессионального образования в России // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №3. С. 3.
8. Методика оценки электронной информационно-образовательной среды педагогического вуза / Т.В. Добудько, С.В. Горбатов, А.В. Добудько, О.И. Пугач // Самарский научный вестник. 2018. 7 (3 (24)). С. 311-316
9. Мялкина Е.В. Диагностика качества образования в вузе // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №3. С. 4.
10. Одарич И.Н. Проектная деятельность в образовательном процессе вуза // Научен вектор на Балканите. 2017. № 1. С. 18-21.
11. Профессиональное образование в современном цифровом пространстве / Ю.Н. Петров, О.Н. Филатова. // Нижегородское образование. 2019 №1. – С. 30-33.
12. Седых Е.П. Система нормативного правового обеспечения проектного управления в образовании // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №1. С. 1.
13. Шарипов Ф.Ф., Насридинова Г.Р. Внедрение информационных технологий в систему гуманитарного образования // Вестник Таджикского национального университета. 2015. № 3-4. С. 230-231.
14. Шукурзод Т.А., Шарипов Ф.Ф. Информатизация образовательного процесса вуза - основа повышения качества подготовки будущих специалистов // Наука и школа. 2011. № 6. С. 54-56.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, преподаватель Дедюхина Ольга Владимировна
Российская академия музыки имени Гнесиных (г. Москва)

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В предлагаемой статье раскрывается организация творческой, инновационной деятельности педагога-музыканта учреждения дополнительного образования, которая способствует определению и дальнейшему развитию потенциальных возможностей ребенка. В этой связи возрастают требования к профессиональной культуре педагога, его психолого-педагогической подготовке, уровню его компетентности.

Ключевые слова: педагог-музыкант, творческая деятельность, ансамбль, ансамбль флейтистов, коллективное творчество, инновационная деятельность.

Annotation. The proposed article reveals the organization creative, innovative activity of the teacher-musician of the institution of additional education, which contributes to the identification and further development of the potential capabilities of the child. In this regard, the requirements for the professional culture of the teacher, his psychological and pedagogical training, and the level of his competence are increasing.

Keywords: teacher-musician, creative activity, ensemble, ensemble of flautists, collective creativity, innovative activity.

Введение. Сфера учреждений дополнительного образования создает особые возможности для развития образования в целом, в том числе для расширения доступа к глобальным знаниям и информации, опережающего обновления его содержания в соответствии с задачами перспективного развития страны. Фактически эта сфера становится инновационной площадкой для отработки образовательных моделей и технологий будущего, а персонализация дополнительного образования определяется как ведущий тренд развития образования в XXI веке [1].

Разработка и внедрение дополнительных общеобразовательных общеразвивающих программ в учреждении дополнительного образования, способствует и динамике профессионального роста, формирования профессиональной компетентности педагога-музыканта.

Изложение основного материала статьи. В ГБОУ ДО ЦТР и МЭО «Радость» реализуются образовательные общеразвивающие программы, направленные на формирование у воспитанников в классах духовых инструментов навыков игры в ансамбле. Ансамблевое исполнительство является сложной творческой деятельностью, поскольку предъявляет воспитанникам новые технические трудности, требует от них более острого слухового контроля и эмоционального отношения к исполняемой музыке, средствам ее интонационно-художественного воплощения.

С первых шагов обучения на флейте необходимо заинтересовать воспитанника в коллективном исполнительском творчестве. «Если удастся заинтересовать ребенка на пути к сложному миру музыки,

вызвать ощущение радости творчества в соприкосновении с ней, то можно считать, что основная часть задачи педагога решена, только достигнув заинтересованности ребенка на первых встречах с музыкой можно постепенно вводить его в более узкий круг профессиональных умений и навыков», - говорил Народный артист России, профессор А.В. Корнеев [2].

Музыкальное исполнительство в составе творческого коллектива – ансамбля – имеет большое значение на формирование исполнительской техники флейтиста; способствует его исполнительскому росту; расширяет музыкальный кругозор, музыкально-слуховые восприятия; воспитывает музыкально-эстетический вкус; способствует дружеским взаимоотношениям, дисциплинирует; воспитывает такие существенные качества, как взаимоуважение, ответственность за общее дело.

«Для игры в ансамбле человеческие качества важнее музыкальных...Если прекрасный музыкант не обладает скромностью, гибкостью, терпением, не хочет слышать партнера, он не добьется хороших результатов в ансамбле...Необходимо довериться интонации партнера, только тогда усилия каждого превратятся в музыку», - говорил Р.Б. Баршай [3].

В центре «Радость» создан ансамбль флейтистов «Созвездие». На сегодняшний день он объединяет более 40 воспитанников, желающих обучаться ансамблевому исполнительству вне зависимости от возраста и уровня подготовки.

Важную роль в работе с ансамблем играет репертуар. Педагогу необходимо искать разнообразный музыкальный материал, который позволяет развить у воспитанников не просто навыки ансамблевого музицирования с разными инструментами (фортепиано, гобой, скрипка, труба бас-гитара, ударные инструменты и др.), но и научиться использовать выразительные возможности своего инструмента в различных стилях, жанрах.

Подбор репертуара полностью ложится на плечи педагога-музыканта. Необходимо продумывать и учитывать исполнительские задачи, которые будут поставлены перед воспитанниками в ходе разучивания произведения.

Ансамблевый репертуар должен состоять из:

- произведений композиторов-классиков;
- пьес программного, жанрового характера;
- полифонических пьес;
- произведений современных авторов;
- эстрадных, популярных мелодий.

Необходимо учитывать, что подобранные для воспитанников произведения, должны быть доступны в плане технического исполнительства и интересны, понятны по программному содержанию.

Репертуар ансамбля флейтистов представлен разнообразной стилиевой и жанровой палитрой популярных эстрадных, классических композиций разных стран мира, детскими песнями: «В траве сидел кузнечик» из мультипликационного фильма «Приключения Незнайки и его друзей» выдающегося советского композитора В. Шаинского, чья музыка была чрезвычайно популярна; рождественской песней «Веселые колокольчики» американского композитора XIX века Дж. Пьерпонта, инструментована для ансамбля флейт (можно исполнять и в ансамбле блокфлейт) и фортепиано, бас-гитары и ударных инструментов.

В репертуар следует включать пьесы патриотической тематики. Такие произведения придают торжественность концерту, выражая идейную направленность и решая социально-педагогические задачи. Репертуар ансамбля «Созвездие» включает:

- обработку популярной песни М. Фрадкина «Случайный вальс», написанной композитором в 1943 году;
- переложение музыки Джона Таунера Уильямса написанной к кинофильму «Список Шиндлера», повествующем о событиях второй мировой войны;
- переложение популярной песни О. Газманова «Москва» для солиста и ансамбля флейт;
- попури на темы военных песен «Навстречу Победе» в обработке Д. Коростелева для ансамбля флейт, фортепиано, бас-гитары и ударной установки.

Другая категория пьес – популярные мелодии разных стран мира. Знакомство с ними – начало формирования межнациональной культуры общения, развитие гуманных взаимоотношений. Включенные в репертуар ансамбля «Созвездия» сочинения отличаются ярким образным содержанием, красочной мелодикой, ритмикой, гармонией, колористичностью аранжировок, что обуславливает легкость восприятия воспитанников к данной музыке, стимулирует интерес к занятиям в творческом коллективе:

- «Бразилейра» из сюиты «Скарамуш» французского композитора Д. Мийо;
- «Рио-рита» - пасадобль 30-х годов немецкого композитора Э. Сантеухини;
- мелодия из кинофильма «Игрушка» французского композитора В.Косма, инструментована для ансамбля флейт, фортепиано, бас-гитары и ударных инструментов;
- «Сырба» - румынский народный хороводный танец французского композитора В.Космы из кинофильма «Высокий блондин в черном ботинке», инструментован для ансамбля флейт, фортепиано, скрипки, трубы, бас-гитары и ударной установки;
- «Бесаме мучо» - песня в жанре кубинского болеро, написанная в 1940 году мексиканской пианисткой К. Веласкес, инструментована для флейты, гобоя, фортепиано, бас-гитары и ударной установки.

Изучая в ансамбле популярные музыкальные произведения композиторов разных стран, учащийся познакомится с музыкальным языком и культурой другой страны, освоит принципы изменения характера звукоизвлечения, построения фразы, динамики в зависимости от стиля и жанра произведения.

Пьесы композиторов-классиков развивают интерес к познанию классической музыки, учат воспитанников понимать характер музыкальных образов, знакомят с чувством формы. Популярнейший «Марш Радецкого», написанный в 1848 году австрийским композитором Йоганном Штраусом в честь фельдмаршала графа Радецкого, всегда с воодушевлением исполняется воспитанниками и воспринимается публикой.

Пьесы современных композиторов – это знакомство с непрерывной эволюцией звука на протяжении веков, что позволяет воспитанникам изучить стиль исполнения современной музыки и пользоваться своеобразными приемами игры на инструменте, в ансамбле. В ансамбле флейтистов воспитанники исполняют произведения современных композиторов: пьесы «Вьюга», «Былина» М. Ченцова и миниатюру «Дыхание весны» О. Ченцовой.

Музыкальный материал, собранный педагогами ансамбля направлен на формирование у воспитанников навыков ансамблевого исполнительства – достижение артикуляционной, интонационной и тембровой слитности, достижение метро-ритмического единства, динамического и тембрового баланса.

Большое значение при выборе пьес имеет и качество инструментовки, аранжировки, переложения. Педагоги используют разные инструментальные составы ансамблей. Безусловно, решение этих задач будет способствовать совершенствованию у воспитанников умения работать с сольным репертуаром, поскольку интонационный, ритмический, тембровый слух, навык контроля звуковедения, артикуляции и динамики, развитие которых интенсифицируется в процессе обучения в ансамбле, являются важнейшими навыками и в сольном музицировании.

Стилевое многообразие репертуара, также направлено на решение важнейшей задачи музыкального воспитания – формирования в обучающихся понимания инвариантности выразительных возможностей инструмента и обусловленности применения конкретного комплекса выразительных средств стилем и жанром композиции.

Важно отметить, что музыкальный материал, исполняемый в ансамбле рассчитан на исполнителей с разным уровнем подготовки: от флейтистов, которые только начали осваивать инструмент и пока могут исполнять очень простые последовательности звуков, до учащихся, работающих с достаточно сложными программами, а также для профессиональных музыкантов.

Флейтистам с достаточно большим игровым опытом могут быть отданы первые или вторые партии. Самым юным исполнителям может быть доверено исполнение третьей, четвертой партии (в зависимости от того, для какого количества флейт инструментовано сочинение). Для начинающих флейтистов игра в ансамбле с более опытными музыкантами очень важна с точки зрения развития их исполнительских навыков.

Количество флейтистов, которые могут быть задействованы в каждом произведении, не ограничено. Количество исполнителей на одну партию в каждом из произведений может быть равным пяти-шести, что дает возможность задействовать в исполнении всех учащихся класса флейты (или всех желающих флейтистов, обучающихся в образовательном учреждении).

Несмотря на простоту фактуры и образного содержания сочинений, не следует привлекать к участию в ансамбле учащихся с первых месяцев обучения искусству игры на флейте. У них еще не сформированы базовые навыки игры: звукоизвлечения, техники исполнительского дыхания, динамического диапазона, контроля интонации и т.д. По той же причине педагогу необходимо строго следить за соблюдением учащимися высокой (в контексте их возможностей) культуры исполнения: не допускать форсированности звучания инструментов даже в наиболее экспрессивных эпизодах музыкальных произведений, нарушений интонации и ритмики.

При соблюдении этих условий, при корректной организации учебного процесса в ансамблевом исполнительстве, работа над музыкальным материалом является для воспитанников полезной, увлекательной творческой деятельностью.

Методика работы над новым произведением в ансамбле делится на три этапа.

Первый этап – знакомство с пьесой, изучение общего исполнительского плана.

Второй этап – освоение, техническая проработка музыкального материала.

Третий этап – исполнение произведения с начала до конца без остановок.

Педагог должен помочь разобрать каждую партию ансамблевого произведения. Воспитанники ее закрепляют в домашних условиях. На репетиции ансамбля сложные моменты (технические и интонационные) прорабатываются в медленном темпе. Также идет работа над каждым отдельным фрагментом, фразой пьесы для последующего их соединения в осмысленный музыкальный материал.

Помимо решения технических, динамических, звуковысотных задач, педагог раскрывает драматургические, жанровые особенности исполняемого произведения.

При разучивании пьесы педагог объясняет воспитанникам логику каждой партии – где звучит главная мелодия, где поддерживающее гармонию звучание. Воспитанники должны усвоить понятия мелодической горизонтали и гармонической вертикали. Это поможет слышать не только свою партию, но и партии других участников ансамбля.

Ансамблевое исполнительство предполагает у воспитанников навыка чтения нот с листа. Эта достаточно сложная сторона музыкально-педагогического процесса имеет несколько ступеней:

- распознавание нотных символов;
- перевод символов в музыкально-двигательные представления;
- воспроизведение мелодии.

Для развития навыка чтения по нотам на начальном этапе требуется знакомство с простыми пьесами, этюдами, упражнениями. Постепенное усложнение материала позволяет овладеть скоростью, качеством навыка чтения с листа. Этот процесс требует высокой концентрации внимания и активизации двигательных умений.

Репетиции ансамбля должны проходить регулярно, в установленное расписанием время. Воспитанникам следует осознать, что наличие творческой дисциплины неотъемлемая часть работы в коллективе. Она формирует чувство коллективизма, причастности к пропаганде музыкальной культуры.

На репетиции воспитанникам следует приходить за несколько минут до начала занятия. Это необходимо для того, чтобы настроить инструмент, подготовить ноты, вспомнить свою партию.

Итогом коллективного музицирования является концерт. Педагогу, работая над программой ансамбля, не стоит забывать о готовности воспитанников к выступлению:

- уметь выйти и уйти со сцены;
- знать свое место в ансамбле;
- придерживаться четкости, продуманности действий всего коллектива;
- выбрать концертную форму для выступления;
- поддерживать устойчивое внимание во время выступления;
- умение видеть и слышать всех участников ансамбля.

После каждого концерта педагогу и воспитанникам следует обсудить игру, проанализировать плюсы и минусы исполнения. Просмотр видеозаписи поможет сформировать объективную, обоснованную оценку выступления, что позволит наметить пути дальнейшего роста участников ансамбля.

Регулярные ансамблевые репетиции, выступления совершенствуют у воспитанников музыкально-слуховое восприятие, музыкально-эстетический вкус, мотивируют творческую потребность в самовыражении, повышают интерес к коллективной творческой деятельности.

Выводы. Научить общению с произведениями искусств — это большая задача. Которая стоит перед педагогов – музыкантов в системе дополнительного образования. Получая обширную информацию, как правило, отсутствующую в прежнем опыте, ученик, под руководством преподавателя, сознательно применяет полученные знания на практике. С другой стороны, интенсивная познавательная деятельность ребенка превращает деятельность педагога в целенаправленный, познавательный процесс, а также способствует саморазвитию, самореализации, компетентности и непрерывному профессиональному раскрытию педагогического потенциала.

Литература:

1. Концепция развития дополнительного образования детей утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р

2. Дегтярев, А.Л. Учителя и ученики. Актуальные вопросы современного музыкального исполнительства и обучения игре на духовых инструментах / А.Л. Дегтярев. – М.: Изд-во Моск. Гуманит. ун-та, 2008. – С. 28

3. Дегтярев, А.Л. Учителя и ученики. Актуальные вопросы современного музыкального исполнительства и обучения игре на духовых инструментах / А.Л. Дегтярев. – М.: Изд-во Моск. Гуманит. ун-та, 2008. – С. 156

Педагогика

УДК 378.147-054.6

старший преподаватель Джур Елена Владимировна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил "Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина" в г. Сызрани (г. Сызрань);

преподаватель Куликова Татьяна Даниловна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил "Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина" в г. Сызрани (г. Сызрань);

преподаватель Сычева Галина Петровна

Филиал Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил "Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина" в г. Сызрани (г. Сызрань)

ОБУЧЕНИЕ ИЗУЧАЮЩЕМУ ВИДУ ЧТЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. В статье говорится о роли чтения при обучении языку специальности иностранных учащихся. Целью чтения является получение и переработка текстовой информации. С этой точки зрения чтение относят к рецептивным видам речевой деятельности. Авторы характеризуют виды чтения в зависимости от целевой установки. Особое место в работе занимает изучающее чтение текстов по специальности, так как зрелое чтение способствует успеху при обучении устной речи, особенно если тематическим источником чтения и устной речи является один и тот же текст.

Ключевые слова: просмотровое чтение, поисковое чтение, ознакомительное чтение, изучающее чтение, зрелое чтение, смысловая иерархия текста, послетекстовые упражнения.

Annotation. The article discusses the role of reading in teaching foreign students the specialty language. The purpose of reading is to obtain and process textual information. From this point of view, reading is considered a receptive type of speech activity. The authors characterize the types of reading depending on the target setting. A special place in the work is occupied by the student reading texts in the specialty, since mature reading contributes to success in teaching oral speech, especially if the thematic source of reading and oral speech is the same text.

Keywords: viewing reading, search reading, introductory reading, learning reading, mature reading, semantic hierarchy of the text, post-text exercises.

Введение. Умение воспринимать и понимать информацию очень важно как для носителей языка, так и для иностранцев. Это особенно актуально, когда мы говорим о языковой подготовке будущих российских и иностранных специалистов. В связи с этим одной из главных задач в преподавании русского языка как иностранного является обучение студентов и слушателей такому рецептивному виду речевой деятельности, как чтение.

Чтение – это процесс декодирования графических знаков в смысл. Чтение на неродном языке – процесс декодирования чужих знаков в мысль, оформленную средствами родного языка, поэтому-то не всегда иностранец понимает то, что им прочитано. Один из авторов словаря "Термины преподавания русского языка как иностранного" Борис Алексеевич Глухов определяет чтение как вид речевой деятельности по восприятию и переработке графически зафиксированного содержания текста в смысл в соответствии с коммуникативной установкой [2, с. 127]. В методике преподавания языка различают чтение как средство обучения и чтение как цель обучения. Следуя методическому принципу коммуникативности, мы будем говорить о чтении как о средстве обучения устной речи.

Изложение основного материала статьи. Вследствие общности психологических механизмов, анализаторов в разных видах речевой деятельности чтение оказывается очень эффективным средством обучения иностранному языку [2, с. 130], а роль чтения в формировании словарного запаса трудно переоценить, поэтому во вводно-фонетическом курсе много внимания уделяется формированию навыков чтения вслух, так как оно позволяет овладеть соответствием графической и звуковой систем языка, правилами интонационного оформления предложений. На этом этапе иностранец уподобляется ребенку, которому для овладения родным языком необходимо с первых минут жизни слышать родную речь, иностранцу же для успешного освоения изучаемого языка необходимо слышать чужую речь и повторять за носителем отдельные слова, предложения, поэтому так важно овладеть беглым чтением на начальном этапе.

Отметим, что человек, изучающий иностранный язык, уже владеет навыками чтения на родном языке, и невольно он переносит эти навыки на чтение на иностранном языке. Нередко можно встретить учащихся, которые переводят каждое слово в тексте, что необязательно, не нужно и даже вредно. Чтение на иностранном языке требует особых приемов: читающему необходимо понять текст по известным словам, контексту, используя фоновые знания. Двуязычный словарь, безусловно, нужен, но не для перевода каждого непонятого слова. С целью облегчения понимания прочитанного на предтекстовом этапе выполняются упражнения на словообразование и распознавание однокоренных слов.

Следует отметить, что умение читать складывается из техники чтения и понимания прочитанного, поэтому нельзя пренебрегать таким видом чтения, как чтение про себя. Иногда преподаватель злоупотребляет чтением вслух, неустанно работая над совершенствованием произносительных навыков, забывая о том, что читать вслух наши учащиеся не будут, так как перед ними ставятся другие задачи, а именно: из огромного потока информации найти нужную, понять инструкцию, статью по специальности, уметь провести речевую коммуникацию, поэтому чтение про себя с последующей проверкой понимания прочитанного и выходом в речь по теме текста – вот основные виды работы с научным текстом при обучении языку специальности.

Успехом в чтении является понимание прочитанного. Когда человек берет в руки текст для чтения, он должен осознавать, зачем он читает, тогда выбирается правильная тактика и достигается цель. В зависимости от целевой установки выделяют просмотровое, поисковое, ознакомительное и изучающее чтение.

Целью просмотрового чтения является получение общего представления о теме и проблеме текста. Достаточно прочесть заголовок текста, подзаголовки, первое и последнее предложения, чтобы решить, нужно ли читать данный текст.

При поисковом чтении читающий ищет конкретную информацию, о наличии которой ему стало известно из каких-либо источников (слова преподавателя, ссылки в другом тексте и т.д.). При нахождении информации чтение прекращается.

Ознакомительное чтение – это чтение, направленное на восприятие только основной информации, подробностями при этом пренебрегают. Это чтение в быстром темпе, так как читающему важно получить информацию о проблематике затронутых в тексте вопросов, ему не нужно ничего запоминать, поскольку работая с этими данными он не планирует.

Изучающее чтение предполагает длительное запоминание информации и дальнейшую работу с ней, поэтому такое чтение медленное, с повторением прочитанного, выписками. Читающему нужно не только полно понять текст, но и критически осмыслить его содержание.

В зависимости от цели чтения учащийся выбирает нужную стратегию, и от того, насколько правильно он умеет комбинировать виды чтения для обработки поступающей информации, зависит сформированность зрелого чтения.

При обучении языку специальности в рамках изучения русского языка как иностранного мы используем все выше перечисленные виды чтения, однако ведущим видом чтения на I курсе является изучающее чтение, которому отводится в I – II семестрах не менее 30% времени; меньше внимания уделяется просмотровому и ознакомительному чтению. Скорость изучающего чтения должна быть не ниже 40 – 50 слов в минуту при полноте восприятия до 90%; скорость ознакомительного чтения не ниже 100 слов в минуту при полноте восприятия до 70%.

Материалом для обучения изучающему чтению служит учебный текст профессиональной направленности. Тексты обрабатываются на занятиях на трех уровнях: на уровне слова – введение и закрепление новых слов, тренировка в произношении, в словообразовании, морфологии, лексической сочетаемости; на уровне предложения – анализ грамматики каждого предложения и грамматических связей между предложениями; на уровне текста – анализ структуры и типа текста.

В методике существует два подхода к заданиям для чтения: структурный и коммуникативный. Мы, имея дело с научным текстом, не отдаем предпочтения какому-то одному подходу, а используем их в комплексе, исходя из принципа: от простого – к сложному, от слова – к предложению, от предложения – к тексту. Поэтому если в предтекстовых упражнениях мы следуем структурному подходу, то в послетекстовых – коммуникативному, так как учебный текст в обучении РКИ – это не самоцель, а лишь средство для обучения успешной профессиональной коммуникации.

На изучение текстов по специальности обычно отводится три занятия, на которых формируются и совершенствуются умения во всех видах речевой деятельности.

Первое занятие посвящено введению новых лексических единиц, отработке произношения и закреплению навыка их употребления в лексико-грамматических упражнениях. На первом этапе работы с текстом большое внимание уделяется технике чтения, так как нередко слушатели переносят свое внимание с содержания текста к форме выражения, если читают недостаточно хорошо на изучаемом языке.

Второе и третье занятия посвящены работе с текстом. Используются такие виды чтения, как просмотровое и изучающее, выполняются притекстовые и послетекстовые упражнения.

Для обучения просмотровому чтению можно использовать следующие упражнения:

- прочитайте название текста, определите содержание по заголовку;
- прочитайте первое предложение, скажите, о чем в нем говорится;
- прочитайте последнее предложение, скажите, о чем в нем говорится;
- прочитайте заголовки, скажите, какова проблематика данного текста.

Уровень понимания содержания текста проверяется с помощью послетекстовых упражнений:

- из ряда предложений найдите в тексте соответствующее им по смыслу;
- из нескольких предложений выберите одно, удовлетворяющее содержанию текста;
- выберите из ряда готовых ответов наиболее полный и соответствующий содержанию;
- разделите текст на смысловые части, озаглавьте каждую из них;
- назовите наиболее интересные вопросы / данные, содержащиеся в тексте; укажите, где можно использовать эти сведения;

– прочитайте текст и составьте /дорисуйте схему.

Изучающее чтение – чтение с пониманием информации, детальное чтение, при котором вырабатывается ценнейшее умение – разбираться в смысловой иерархии текста [1, с. 132]. В современной методике обучения применяется метод сортировки текста: разные по смысловой значимости части текста окрашиваются разным

цветом; например, главное выделяется красным, доказательства – синим, примеры – желтым. По окончании сортировки учащиеся объясняют свой выбор.

Приведем пример работы с конкретным текстом «Вертолет и его свойства». Работа начинается с выполнения предтекстовых упражнений. На этом этапе преподаватель объясняет значение новых слов (задание 1) и добивается правильного и беглого чтения введенных лексических единиц. Поскольку это текст по специальности, он насыщен технической терминологией. Если общенаучную лексику можно объяснить с помощью синонимов и контекста, то для понимания терминов используется наглядность (схемы, чертежи, фото) и словарь.

Задание 1. Прочитайте слова и словосочетания, значение незнакомых слов определите по словарю.

аппарат (-а, м.р.), летательный аппарат
свойство (-а, ср.р.)
взлёт (-а, м.р.), вертикальный взлёт
посадка (-и, ж.р.), вертикальная посадка
балка (-и, ж.р.), хвостовая балка
вращение (-я, ср.р.)
манёвренность (-и, ж.р.)
площадка (-и, ж.р.)
сила (-ы, ж.р.)
расположение (-я, ср.р.), продольное расположение, поперечное расположение
винт (-а, м.р.), несущий винт (НВ), рулевой винт (РВ)
соосные винты, перекрещивающиеся винты
одновинтовой вертолёт, двухвинтовой вертолёт

Следующие задания направлены на объяснение грамматических явлений и тренировку их употребления в речи: согласование прилагательных с существительными в роде и числе при обязательном соблюдении лексической сочетаемости (задание 2); образование существительных от глаголов (задание 3); анализ словосочетаний (задание 4); изменение словосочетаний типа *прилагательное + существительное* по падежам (задание 5); правильное употребление лексических единиц (задание 6).

Задание 2. Составьте словосочетания: подберите к существительным подходящие по смыслу прилагательные, измените, если это необходимо, их окончания.

аппарат	продольный
взлёт	механический
винт	хвостовой
задача	одновинтовой
балка	летательный
привод	рулевой
расположение	различный
вертолёт	вертикальный

Задание 3. Назовите глаголы, от которых образованы следующие существительные:

взлет, посадка, вращение, расположение, выполнение.

Задание 4. Прочитайте словосочетания, определите модель:

обладает свойствами, совершать вертикальный взлет, висеть в воздухе, строятся по нескольким схемам, благодаря своим свойствам, садиться на ограниченных по размерам площадках.

Задание 5. Слова и словосочетания из скобок поставьте в нужной форме.

1. Одновинтовые вертолёт с (механический привод) несущего винта имеют рулевой винт на (хвостовая балка).

2. Вертолёт способен перемещаться в любом направлении за счёт сил, возникающих при вращении одного или (несколько несущих винтов).

3. Вертолёт стали успешно использоваться для выполнения (различные задачи).

Задание 6. Поставьте вместо точек нужные глаголы.

1. Вертолёт ... свойствами совершать вертикальный взлёт и посадку, неподвижно ... в воздухе.

2. Вертолёт способен ... в любом направлении.

3. ... одновинтовые и двухвинтовые вертолёт.

4. Двухвинтовые вертолёт ... по нескольким схемам.

Слова для справок: перемещаться, строиться, обладать, висеть, различать.

Задание 7. Определите содержание текста по заголовку. Как вы думаете, о чем можно узнать из текста с таким названием. Можете ли вы сказать об известных вам свойствах вертолета? Прочитайте текст.

Вертолет и его свойства

Вертолёт – это летательный аппарат тяжелее воздуха. Он обладает свойствами совершать вертикальный взлёт и посадку, неподвижно висеть в воздухе и перемещаться в любом направлении за счёт сил, возникающих при вращении одного или нескольких несущих винтов.

Различают одновинтовые и двухвинтовые вертолёт.

Одновинтовые вертолёт с механическим приводом несущего винта имеют рулевой винт на хвостовой балке.

Двухвинтовые вертолёт строятся по нескольким схемам:

– с продольным расположением винтов;

– с соосными винтами;

– с поперечным расположением винтов;

– с перекрещивающимися винтами.

Вертолёт стали успешно использоваться для выполнения различных задач благодаря своим свойствам: способности вертикально взлетать и садиться на ограниченных по размерам необорудованных площадках, манёвренности.

Задание 8. Ответьте на вопросы.

1. Какими свойствами обладает вертолёт?

2. Какие вертолёт различают?

3. Что имеют одновинтовые вертолёты?
4. По каким схемам строятся двухвинтовые вертолёты?
5. Для чего стали использоваться вертолёты?
6. Благодаря чему стали использоваться вертолёты?

Задание 9. Закончите предложения.

1. Различают . . .
2. Вертолёт обладает свойствами . . .
3. Двухвинтовые вертолёты строятся . . .
4. Вертолёты стали успешно . . .
5. Одновинтовые вертолёты . . .

Задание 10. Найдите в тексте предложения, построенные по следующим моделям:

- 1) что – это что;
- 2) что обладает чем;
- 3) что стало использоваться для чего;
- 4) что имеет что.

Задание 11. Используя данные словосочетания, постройте предложения по следующим моделям:

вертикальный взлёт и посадка;	что может совершать что;
различные задачи;	что используется для чего;
несколько схем;	что строится по чему.

Задание 12. Поставьте вопросы к каждому предложению текста.

Задание 13. Ответьте на поставленные вопросы без опоры на текст.

Задание 14. Заполните таблицу (дана левая часть таблицы, а правую необходимо заполнить).

<i>Определение</i>	Летательный аппарат тяжелее воздуха
<i>Свойства вертолета</i>	Вертикальный взлет и вертикальная посадка
	Висение в воздухе
	Перемещение в любом направлении
<i>Виды вертолетов</i>	Одновинтовые и двухвинтовые
<i>Схемы двухвинтовых вертолетов</i>	Соосная
	Продольная
	Поперечная
	С перекрещивающимися винтами

Завершается работа с текстом связным монологическим высказыванием или диалогом, потому что изучающее чтение текста – это дорога к связной речи. Чтобы помочь учащимся не потерять логику высказывания, составляется план или схема текста.

Обязательным компонентом курса обучения русскому языку как иностранному является дополнительное, или внеаудиторное, чтение, которое имеет своей целью формирование умений самостоятельной работы с литературой на русском языке, развитие и совершенствование умений в различных видах чтения, закрепление грамматики для чтения и расширение лексического запаса обучаемых. В течение всего периода изучения русского языка иностранные студенты выполняют задания по дополнительному чтению в объеме 20-30 тысяч печатных знаков в семестр, разрабатывают рефераты в рамках тематики, предусмотренной программой, готовят выступления для заседаний научного кружка. Для самостоятельной работы с текстом можно предложить следующие виды заданий:

1. Ответить на вопросы.
2. Найти эквиваленты в родном языке к русским словам, словосочетаниям, предложениям из текста.
3. Рассказать по-русски содержание определенного абзаца.
4. Сказать одним предложением, о чем идет речь в указанном абзаце.
5. Составить план текста.
6. Рассказать по плану содержание текста.
7. Озаглавить текст.
8. Озаглавить абзац текста.
9. Объяснить цифры, встречающиеся в тексте.
10. Поставить вопросы к тексту.
11. Составить аннотацию.
12. Составить реферат, прочитав несколько текстов.
13. Прочитать тексты, найти новую информацию.
14. Дать свою оценку событиям, фактам, указанным в тексте.

Чтобы чтение на изучаемом языке приносило радость и ощущение успеха, к выбору текстов для внеаудиторного чтения нужно подходить творчески и исходить из способностей и возможностей каждого учащегося, а не среднестатистического студента.

Выводы. Подводя итоги, отметим, что чтение присутствует уже на первых занятиях по русскому языку как иностранному и постоянно сопровождает его изучение. Процесс обучения языку далеко не всегда начинается с развития навыков устной речи – слушания и говорения. Есть категория учащихся, которые заинтересованы главным образом в умении читать на иностранном языке, поэтому при обучении языку специальности большое значение имеет формирование умений в различных видах чтения. Сформированные речевые умения позволяют нашим выпускникам вести профессиональную деятельность в условиях, когда от их навыков зависит успешная профессиональная коммуникация с носителями изучаемого языка.

Литература:

1. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. 4-е изд., испр. – М.: Рус.яз. – 1988. – 157 с.
2. Методика / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Рус.яз. – 1988 (Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов). – 180 с.

УДК 37.026.9

кандидат педагогических наук, доцент Евдокимова Марина Германовна

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

ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается вопрос об использовании проектной методики в процессе обучения профессиональному иностранному языку. Предъявляемая методика включает методологическую основу для проектирования модели становления гуманистической направленности учебного процесса как объективного фактора для формирования профессиональной компетенции обучающихся образовательных организаций МВД России. Профессиональная компетенция включает не только критерии применения знаний, умений и навыков в построении речевой иноязычной деятельности по заданной ситуации, но и включения личностных качеств, намерений обучающихся в принятии решений совместного труда.

Ключевые слова: проектная методика, профессиональная компетенция, формированию корпоративной культуры, речевая деятельность, профессиональная деятельность, модели становления гуманистической направленности.

Annotation. This article deals with the use of project methods in the process of teaching a professional foreign language. The proposed methodology includes a methodological basis for designing a model for the formation of the humanistic orientation of the educational process as an objective factor for the formation of professional competence of students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Professional competence includes not only the criteria for the application of knowledge, skills in building speech activity in a foreign language according to a given situation, but also the inclusion of personal qualities, intentions of students in making joint work decisions.

Keywords: project method, professional competence, the formation of corporate culture, speech activity, professional activity, models of the formation of a humanistic orientation.

Введение. В свете непрерывного образования, когда для каждого обучающегося открываются обширные возможности, заниматься самообразованием, повышением квалификации, процесс изучения дисциплины «Иностранный язык» в образовательных организациях МВД России направлен на формирование общекультурной компетенции (ОК-11).

Следует заметить, что общекультурная компетенция исторически оправдана, так как история человеческой культуры – это история человеческого разума. Исторический опыт поколений воплощён в созданных культурных ценностях. Б.Ф. Кваша, В.С. Олейников утверждают, что при общении человека с ценностями прошлого культура человеческого рода как бы переливается в духовный мир личности, способствуя ее интеллектуальному и нравственному развитию [6, с. 50].

Осмысление компетенции будущего специалиста на современном этапе, как полагают Г.А. Китайгородская, Е.С. Устинова, И.Ю. Шехтер должно быть определено не только автономными аналитическими, но интегративными способностями обучающегося. Динамичность развития общества продиктовано конкурентоспособностью выпускника на рынке, как высшая оценка эффективности системы образования, а это значит, что наличие диплома не является (по словам Васильевой Е.А.) «предопределением профессиональной деятельности» [2, с. 3], так как необходима качественная профессиональная подготовка и переподготовка, а значит повышение профессиональной компетентности. Однако, как отмечает Сорокоумов С.П. «формирование профессиональной компетентности – это процесс, растянутый во времени, требующий постоянного самообразования, куда входит и период обучения в вузе (в меньшей степени), и вся последующая послевузовская производственная деятельность. Поэтому, в представленной статье будет идти речь о формировании профессиональной компетенции в образовательном процессе.

Авторы акмеологического подхода Б.Ф. Кваша, В.С. Олейников полагают, что результатами профессионального образования должны быть, во-первых, «количественные и качественные оценки сформированности персональной базовой культуры обучающегося в профессиональной деятельности по типам ориентации и подготовки, во-вторых, оценки уровня его конкурентоспособности» [6, с. 92].

Изложение основного материала статьи. Свободное владение профессиональным языком продиктовано современными условиями политических и экономических изменений в России, расширения международного партнёрства и сотрудничество среди сотрудников правоохранительных органов, что повлекло к поиску новых форм педагогических технологий в изучении и преподавании иностранного языка и его профессионализации (формировании профессиональной компетенции) в образовательных учреждениях МВД России.

Актуальность избранной темы исследования обусловлена поставленной в государственном образовательном стандарте целью – готовить специалистов, «способных продолжить обучение и вести профессиональную деятельность в иноязычной среде.

Проблемам интерактивного обучения студентов иностранному языку на современном этапе посвятили свои работы Л.Ш. Гегечкори, Н.И. Гез, О.А. Громова, Г.А. Китайгородская, Е.С. Устинова, И.Ю. Шехтер и другие. Анализ названных работ показывает, что возрос интерес к личности как к объекту изучения и обучения, к её творческим возможностям. Различные методики направлены на комплексное развитие личности обучаемого, на включение его в высокомотивированную учебную деятельность, направленную на содержание обучения, построенного по принципу «диалог культур». В учебном процессе тогда складываются доверительные отношения среди курсантов и последних с преподавателем. Умение будущих специалистов вести беседу на иностранном языке позволяет говорить не только о навыках пользования языковыми средствами, но и об умении отстоять свою точку зрения с позиции профессионала в данной области знаний. В этом отношении учебно-воспитательная деятельность преподавателей становится мощным фактором качественной подготовки специалистов. На это указывали известные авторы: Л.И. Анциферова, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Х.И. Лийметс, Н.В. Кузьмина, Г.И. Щукина и другие.

Одной из современных образовательных технологий интенсивного обучения, способствующей формированию культуры целеполагания (ценностных ориентаций, потребностей, интересов, целей, мотивов) в профессиональной деятельности является проектная методика.

Исходя из содержания основных методов реализации целей нового образования, следует выделить такие, как продуктивность методов развития обучения и последовательность формирования основ персональной базовой культуры личности [6, с. 71]. Репродуктивные методы обучения не способствуют активному саморазвитию обучающегося в учебно-познавательной деятельности, что препятствует автономному мышлению, решению коммуникативных задач, как будущего специалиста. На практике сотруднику правоохранительных органов приходится решать разные вопросы, о пропаже вещей, о дорожно-транспортном происшествии, об ориентации по городу с иностранными гражданами. Как полагает Борзенко Н.А. «обучающихся следует обучить во время их учёбы в вузе. В связи с этим, необходимо сделать упор на перенос внимания с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность учащегося» [1].

Проектная методика является актуальной с позиции решения от проблемных вопросов, применения знаний не только лингвистических, но и междисциплинарных, умения ориентироваться в огромном информационном пространстве, до создания собственного речевого продукта.

В связи с чем, была разработана авторская методика проекта «Раскрытие преступления дорожно-транспортного средства» в группе СЭ (Судебная экспертиза) на основе изученной темы «Транспортные средства и их техническое состояние», «Фазы горения», «Комплекующий материал транспортного средства».

Основополагающими критериями этой методики являются следующие:

1. предъявление коммуникативной задачи (фотография пострадавшего транспортного средства, свидетель, протокол сотрудника оперативной группы);
2. применение четырёх видов речевой деятельности (говорение: опрос, диалог, монолог – заключительная речь);
3. реализация общеобразовательных задач (применение языковых средств в речевой деятельности); развивающих задач (прогнозирование познавательных теоретических результатов); воспитательных задач (умение работать в команде, проявление толерантности, профессиональной компетентности в решении вопроса); практической задачи (умение работать с документами, аудиозаписями, вести записи, опрос), стратегической задачи (выстраивать логическую цепочку доказательной базы).

Проектная работа представляет завершение изучения темы и включает следующие этапы работы:

1. Закрепление лексических терминов: лексическая отработка в тренировочном упражнении, сопоставление, группировка.
2. Поисковое чтение текстов: восстановление содержания текста «Fire stages», «Traffic Regulations» и «Vehicle Technical Condition». Развитие навыков письменной речи посредством заполнения документации.
3. Прослушивание аудиотекста и распознавание необходимой информации из аутентичной речи.
4. Развитие навыков устной речи каждого участника проекта посредством составления заключения по рассматриваемому делу и обсуждение в подгруппе всех деталей для вынесения заключительного вердикта.

Составление монологического высказывания: заключение экспертизы по состоянию транспортного средства в результате пожара или дорожно-транспортного происшествия.

Группа курсантов делится на 2 подгруппы, далее каждый участник проекта наделяется ролью: следователь, эксперт-криминалист, свидетель, сотрудники патрульно-постовой службы (ППС). На первом этапе проверяется уровень владения терминологической лексикой по комплектованию транспортного средства. Предъявляется раздаточный материал: фотография с легковым автомобилем и набор карточек комплекующих деталей. Сотрудники ППС на скорость должны собрать комплекующий материал автомобиля. Эксперты криминалисты выполняют задание на знание лексического минимума по фазе горения, сопоставляя тип горения с его описанием на месте происшествия. Следователи определяют состояние транспортного средства по внешним признакам, соотнеся их с описанием протокола.

На втором этапе предъявляется возможность работы с текстом и далее с протоколами. Для этого команды по жребию вытягивают фото транспортного средства с разной легендой. Например, это может быть сгоревшее транспортное средство, или повреждение транспортного средства в результате дорожно-транспортного происшествия. Каждому участнику дается задание изучить текст протокола первичного осмотра и дать собственную характеристику повреждения: выяснить причину, характер, процент повреждения транспортного средства.

На третьем этапе всем участникам предлагается прослушать диалог сотрудника оперативной группы, который опрашивает свидетелей на месте происшествия, далее выполнить задания на понимание прослушанного. Далее каждый обучающийся опрашивает свидетеля, взяв за основу содержание аудиотекста. Выполняется задание на выяснение причины дорожно-транспортного происшествия:

1. Define the reason of the accident (Fire accident /road accident?).
2. Fill in the suitable words and phrases from the bank of list above to complete the description of the text.

Witness on scene, point of impact, collision, injuries, in working order, damage, ran.

Vehicle 1 ... a red light striking vehicle 2. was passenger side door of vehicle 2. ... caused minor ..., primarily to vehicle 2. Both vehicles are No ... reported. One gave his name and phone number: Mark Taylor (555-1212). Witness agrees with driver of vehicle 2.

Свидетель продумывает свою версию увиденного происшествия. Умение вести диалог-опрос и далее заполнить протокол является продуктивным материалом для заключительного этапа.

Последний этап проектной работы является самым ответственным. В каждой группе проводится дискуссия по заданной коммуникативной задаче, где необходимо представить не только доказательную базу согласно выбранной роли, но умение ее выразить языковыми средствами. Соответственно на этом этапе будет очевиден уровень сформированности языковой и профессиональной компетенции. Совместно обсуждение фактов и описательной характеристики по поврежденному транспортному средству в каждой подгруппе также способствует формированию корпоративной культуры каждого участника проектной методики, то есть умение работать слаженно и, в тоже время, автономно, доказывая состоятельность своей гипотезы, которая может быть как одной из методов профессионального решения поставленной практической задачи.

Иными словами как было замечено в ранних работах Евдокимовой М.Г. «интенция каждой языковой личности вносилась как новый вклад не только в формировании всеобщей речевой деятельности, но и в сплочение коллектива, как доказательство того, что успешность решения задачи – это совместный творческий труд, формирующий как когнитивные способности каждого обучающегося, так и профессиональный навык работать сообща благодаря «установлению и поддержанию межличностного контакта» [4, с. 377].

Выводы. Общепрофессиональная ориентация проектной методики представляет интегративную модель, которая включает языковые средства для овладения профессионально значимыми элементами предметного содержания, свойственного другим дисциплинам. А это значит, что сущность и содержание этой ролевой игры нацелена на реализацию междисциплинарных связей, что создаёт дополнительную мотивацию изучения иностранного языка.

В процессе проведения ролевой игры обучающиеся структурируют собственное речевое поведение исходя из предложенной коммуникативной задачи, следовательно, педагогический процесс реализовал личностно-ориентированный подход в обучении. Внедрение диалоговых технологий (дискуссии) стало рефлексией на владение материала по теме и использование профессиональных компетенций междисциплинарного цикла.

Подводя итог выше сказанному, следует заметить, что средствами иностранного языка также можно спроектировать «модель становления гуманистической направленности учебного процесса» (по Каримовой Т.С.) [5, с. 25], которая способствует «становлению и укреплению гуманистической направленности у субъектов образовательного процесса в военизированной образовательной организации правоохранительного профиля». Таким образом, проектная методика как одна из инновационных форм обучения «позволяет курсантам: максимально проявить свою субъектную позицию» [5, с. 25]; «осознать свою профессиональную деятельность через включение личностных качеств» [7, с. 324].

Литература:

1. Борзенко Н.А. Метод проектов как эффективный метод преподавания профессионального иностранного языка в неязыковом вузе [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. – С. 161-163. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/146/6967/> (дата обращения: 12.03.2020).
2. Васильева Е.А. Развитие интерпретативной компетентности студентов в процессе высшего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. – СПб.: СПб ГУ, 2008. – 149 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход, М., 1991.
4. Евдокимова М.Г. Проблемное обучение как естественный процесс формирования социальной группы (на примере обучения профессиональному иностранному языку) // Научный дайджест Восточно-Сибирского института МВД России. – 2019. № 2 (2). – С. 371-377.
5. Каримова Т.С. Модель становления гуманистической направленности образовательной организации правоохранительного профиля // «Modern humanities Success /Успехи гуманитарных наук». – 2019. – № 6. – 329 с.
6. Кваша Б.Ф., Олейников В.С., Щеглов А.В. Акмеология: методологический аспект, Учебное пособие. / Под ред. В.С. Олейникова. СПб: СПбГУ, СПб Академия МВД России, – 1998. – 108 с.
7. Сорокоумов С.П. Определения «Профессиональная компетенция» и «Профессиональная компетентность» в системе вузовской подготовки // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/opredeleniya-professionalnaya-kompetentsiya-i-professionalnaya-kompetentnost-v-sisteme-vuzovskoy-podgotovki> (дата обращения: 17.03.2020).
8. Скуднова Т.Д. Антропологический подход к профессиональной подготовке специалистов // Известия ЮФУ. Технические науки. 2006. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/antropologicheskij-podhod-k-professionalnoy-podgotovke-spetsialistov> (дата обращения: 13.03.2020).

Педагогика

УДК 378.14

магистрант Екимова Ксения Владимировна

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

магистрант Демакова Ольга Владимировна

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

кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Светлана Анатольевна

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

РОЛЬ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается роль нормативно-правового обеспечения в повышении качества образования. Авторы анализируют различные точки зрения сущности нормативно-правового обеспечения и его влияние на развитие непрерывного образования. Определена цель и основные направления нормативно-правового обеспечения в учебном заведении. Выявлена эффективность нормативно-правовой документации как основного инструмента управления образовательной организацией.

Ключевые слова: нормативно-правовое обеспечение, образовательная организация, педагогический процесс, образовательная система, нормативно-правовые акты.

Annotation. The article considers the role of legal support in improving the quality of education. The authors analyze various points of view of the essence of legal support and its impact on the development of continuing

education. The purpose and main directions of legal support in the educational institution are defined. The effectiveness of legal documentation as the main tool for managing an educational organization is revealed.

Keywords: legal support, educational organization, pedagogical process, educational system, legal acts.

Введение. Нормативно-правовое обеспечение обладает сложной характеристикой, которая объединяет в себе различные факторы, а именно педагогические, экономические, социальные, юридические. Построение нормативно-правового обеспечения в образовательном учреждении происходит в следствии происходящих в образовательной практике определенных процессов, выполняющих функцию интеграции педагогических, управленческих, социально-экономических знаний, а также требований к функционированию самого учебного заведения.

Определена гипотеза исследования, суть которой заключается в том, что для эффективного построения процесса обучения в образовательной организации необходимо исследовать нормативно-правовое в качестве социально-педагогического явления, поскольку с помощью него происходит формирование всеобщего образовательного пространства, а также постановка современных целей и задач сферы образования.

Выявление роли нормативно-правового обеспечения образовательной организации в повышении качества образования является на сегодняшний день актуальной проблемой.

Изложение основного материала статьи. Правотворчество – это деятельность органов государственной власти, непосредственно связанная с подготовкой, принятием, изменением и иными действиями касательно нормативно-правовых актов. Здесь норма права является источником воли людей.

Правовое регулирование определяется как результативное воздействие на социум посредством специально выстроенной системой правовых средств.

Нормативное регулирование – особый комплекс норм, регламентирующих взаимодействие людей в социуме и с окружающей средой.

Основываясь на вышеперечисленные факты получается, что с юридической точки зрения нормативно-правовое обеспечение представляет собой упорядоченную систему законодательных актов, функция которых является упорядочивание возникающих в социальном институте общественных отношений и поддержание их функционирования.

При исследовании экономического аспекта нормативно-правового обеспечения можно отметить то, что он является не менее важным по своей специфике, так как проявляется в выстраивании финансовых взаимоотношений, регулировании стабильного протекания экономических процессов, функционирования системы заработной платы, осуществлении основных направлений внебюджетной деятельности образовательной организации (оказание дополнительных платных образовательных услуг).

Именно в следствии воздействия экономической науки на педагогику произошло вхождение понятия «обеспечение» в данную отрасль, под которым понимается используемый в экономической сфере комплекс мер и средств, необходимый для устойчивого протекания определенных процессов в экономике, воплощение задуманных проектов по реализации ее стабильного функционирования, а также предотвращение противозаконной деятельности.

Непрерывное образование – это довольно сложный процесс, результатом которого является устойчивое развитие личности, проходящей этапы получения образования в специальных государственных и общественных учреждениях. В таком случае значимость нормативно-правового обеспечения состоит в том, что оно проектирует условия для обеспечения связи между всеми уровнями непрерывного образования и сохранения ее вариативности. Многообразие непрерывного образования выражается путем построения нескольких уровней и формобразования, а также в существовании различных видов и типов образовательных организаций.

В системе непрерывного образования нормативно-правовое обеспечение выступает как его структура, поскольку благодаря ему обеспечивается единство и эффективность при выработке педагогических установок и их комплексном воплощении, а также реализовывается взаимосвязь между видами деятельности педагогов и учащихся, которые с каждым годом все более усложняются.

Исходя из вышесказанного, правильно выстроенная система нормативно-правового обеспечения предоставляет возможность разрешения в непрерывном образовании ряда противоречий между:

- представленными личными возможностями, в соответствии с которыми она может стремиться к самореализации и профессиональному росту в существующих подсистемах непрерывного образования;
- задачами, формами и методами обучения, профессиональными установками и требованиями на всех ступенях непрерывного образования;
- увеличивающимися требованиями научно-технического прогресса к подготовке специалиста, а также приемлемыми сроками обучения.

Цель – это основной и наиболее важный вектор движения любого явления. Рассматривая нормативно-правовое обеспечение образовательной организации, представляется возможным выделить несколько аспектов целей: педагогический, предполагающий создание новых учебных программ и учебных планов, планов самого учебного занятия, а также проектов при условии их дальнейшего воплощения в целях увеличения эффективности педагогического процесса; социально-психологический аспект, связанный с оказанием социально-психологической помощи участникам педагогического процесса, в обеспечении социальной защиты и поддержки учащихся; экономической аспект, заключающийся в обеспечении развития учебного заведения как субъекта хозяйственных отношений, увеличение спектра различных дополнительных платных образовательных услуг, привлечение выгодных финансовых ресурсов, расширение диапазона дополнительных платных образовательных услуг.

Следовательно, цель нормативно-правового обеспечения может быть рассмотрена как сложная социально-педагогическая категория, которая включает в себя мысленное предвосхищение результата жизнедеятельности образовательного учреждения в соответствии с нормативно-педагогической документацией. Благодаря этой цели происходит реализация и направление таких видов деятельности, как педагогическая, научно-исследовательская, методическая, административно-управленческая.

Цель нормативно-правового обеспечения в общеобразовательном учреждении – это обеспечение проведения государственной политики в области образования, заключающейся в защите образовательного пространства, реализации общедоступного для граждан образования, свобода и плюрализм в образовании, создание необходимых условий для развития личности, поддержание качества образования.

Опираясь на актуальные в настоящий момент социально-экономические потребности, нормативно-правовое обеспечение конкретизирует цели и задачи образования, берет во внимание особые региональные условия и национальные особенности работы учебных заведений, на каждой ступени образования, осуществляет привязку целей и задач воспитания обучающихся с динамикой их развития и психофизиологическими возможностями.

Эффективность работы и развития образовательной организации полностью зависит от имеющейся системы нормативно-правовой документации, предполагающую связь системы властных предписаний государства с самой образовательной системой и образовательным учреждением.

В настоящее время нормативно-правовая база в системе образования отличается своим многообразием. Регламентирующие те или иные отношения в сфере образования правовые нормы находятся в многочисленных Федеральных Законах и указах Президента российской Федерации. Принятые нормативно-правовые акты в целом направлены на регулирование сферы образования, однако стоит отметить, что большинство из них нуждаются в корректировке и расширения правового поля в интересах развития системы образования. Правовой основой обеспечения деятельности системы образования является Конституция РФ (ст.43 - каждый человек имеет право на образование).

Рассмотрение теоретических источников с одной стороны демонстрирует актуальность нормативно-правового обеспечения в системе образования, а с другой стороны, показывает его отсутствие как отдельного и самостоятельного социально-педагогического явления в учебном заведении.

Нормативно-правовое обеспечение является одним из необходимых условий профессионально-личностного роста как в деятельности самого педагога, так и обучающегося. Нормативно-правовое обеспечение – это своего рода средство построения единого образовательного пространства, систематизирующее способы по достижению прогнозируемых результатов в учебном процессе.

Нормативно-правовое обеспечение – это эффективное средство управления педагогической системой, благодаря которому возможно не просто сохранение ее целостности, но и проявление воздействия на ее отдельные структурные элементы. Сущность и значимость нормативно-правового обеспечения в качестве средства управления довольно ценна, поскольку происходит воздействие на управляемую систему и ее перевод на новый высокий уровень, целенаправленное влияние на возникающие в процессе функционирования педагогической системы взаимоотношения, внедрение новых технологий, более усовершенствованных форм и средств организации труда педагогических работников.

Благодаря неотъемлемому влиянию образовательной системы на возникающие в социуме процессы, а также происходящим в духовной сфере изменениям, в результате которых она становится уже субъектом управления, формируется представление о нормативно-правовом обеспечении как о средстве управления образовательной организацией.

Принимая во внимание различные педагогические, правовые, социальные и экономические факторы нормативно-правовое обеспечение является одним из основных способов результативного разрешения проблем, возникающих при управлении образовательным учреждением.

В соответствии с перечисленными положениями авторы статьи предлагают рассматривать нормативно-правовое обеспечение как фактор:

- устанавливающий порядок, правила организации образовательного процесса и пути его дальнейшего совершенствования,
- определяющий существующие взаимосвязи в системе социально-педагогических отношений внутри учебного заведения,
- закрепляющий порядок установления отношений одного образовательного учреждения с другими административными, общественными, научными организациями.

Выделение нормативно-правового обеспечения как интегративной категории, позволяет нам выделить его следующие основные направления:

- упорядочивание образовательных процессов, сохранение качества образования в учебном заведении;
- сохранение режима деятельности учебного заведения, который подразумевает его анализ, проектирование и развитие;
- построение педагогического процесса и иных видов деятельности образовательной организации;
- средство управления самим учебным заведением.

В ходе реализации данных направлений в качестве результата образовательное учреждение получает надежные и достоверные данные, с помощью которых выстраивает перспективные пути развития образовательной системы.

Правовой аспект нормативно-правового обеспечения довольно детально обозначен в молодой комплексной предметно-ориентированной отрасли права - образовательном праве.

Образовательное право представляет собой комплекс установленных государством правил поведения для регулирования образовательных отношений. Поскольку это новая отрасль права, включающая качественно особый вид общественных отношений, она требует обособленного юридического регулирования. При изучении образовательного права применяются понятия, непосредственно связанные со сферой образования, а именно федеральный государственный образовательный стандарт, образовательная программа, учебный план, график учебного процесса, формы получения образования, тип и вид образовательной организации, государственная аккредитация и лицензирование образовательного учреждения и многие другие.

Тем не менее, авторы данной статьи придерживаются мнения невозможности рассмотрения нормативно-правовое обеспечение лишь с юридической точки зрения. Нормативно-правовое обеспечение - это комплексное социально-педагогическое явление, влияющее на качество и эффективность образовательного процесса, а потому для его реализации должны быть применимы иные методы и средства (педагогические, психологические, социальные).

На современном этапе развития работа образовательных организаций напрямую связана с довольно большим количеством нормативных актов, положений, распоряжений и иных правовых документов, принятых на каждом уровне управления образования и регулирующих деятельность учебного заведения. Кроме того, в функции руководителя образовательной организации также входит разработка отдельных нормативных локальных актов.

Локальные акты – это одни из важнейших мобилизующих документов, выступающих в качестве инструмента управления образовательной организацией. Они нацелены на обеспечение функционирования и развития всей учебно-воспитательной системы. Поскольку локальные нормативные акты могут быть приняты как руководителем, так и коллективом работников, они являются своего рода моделью их деятельности.

То есть вся нормативно-правовая документация (законы, программы, приказы, указы), утвержденная на различных уровнях управления образования выступает в качестве методов и средств, используемых при нормативно-правовом обеспечении образовательного процесса. В правовых документах происходит расширение круга прав учебного заведения и его обязанностей перед социумом. Данная особенность находит свое отражение во влиянии на качественную характеристику образовательного процесса, установлении дальнейших путей профессионального развития работников образовательной организации и развития личности обучающегося.

Выводы. Таким образом, роль нормативно-правового обеспечения выражается в контроле за качеством образования и соотношении параметров «продукции» с заданными нормами и предупреждении возможных случаев получения некачественной «продукции».

Нормативно-правовая документация необходима для управления образовательным процессом, его постоянным контролем и отслеживанием для получения различных факторов, данных, оказывающих влияние на его развитие, а также для выработки эффективных решений по регулированию и коррекции образовательного процесса. В таком случае с помощью нормативно-правового обеспечения предоставляется возможность приема информации о протекании образовательного процесса, выявления и анализа его проблем, постановка целей на дальнейшее развитие образовательного процесса, планирования задач по реализации этих целей, организации педагогических работников и учащихся на достижение плана, контроль полученных результатов, на основании которых проводится исследование как самого образовательного процесса, так и управления им.

В свете последних социально-экономических реформ кардинально меняется роль нормативно-правового обеспечения. Раньше это считалось лишь формальной стороной образования, однако в настоящий момент нормативно-правовое обеспечение – неотъемлемая и первостепенная деятельность всей образовательной организации, ориентированная на реализацию целей государства в области образования, а также потребностей самого общества. Другими словами, сегодня нормативно-правовое обеспечение образовательного процесса – эффективный инструмент создания внутри образовательного учреждения единого социально-педагогического пространства, обеспечения качественной стороны обучения и профессионального роста педагогических работников, а также реализация условий развития личности с максимальным учетом возможностей каждого обучающегося и специфики самого образовательного учреждения.

Литература:

1. Конституция Российской Федерации от 12 декабря 1993 г.: по сост. на 30.12. 2008 г. // Собрание законодательства РФ. – 2009. – № 4. – Ст. 445.
2. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации от 31 декабря 2012 г. N 53 (часть I) ст. 7598.
3. Екимова К.В., Пирогова А.А. Моделирование нормативно-правового обеспечения деятельности образовательной организации // Гуманитарные науки и естествознание: проблемы, идеи, инновации. 2019. N1. С. 128-131
4. Коршунов С.В. Четверть века системе стандартизации образования в Российской Федерации // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 3. С. 23-37.
5. Седых Е.П. Система нормативного правового обеспечения проектного управления в образовании // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 1 (26). С. 1.
6. Цыплакова С.А., Быстрова Н.В. Модели оценки качества деятельности образовательных организаций // Наука и практика регионов. 2019. № 2 (15). С. 102-104.
7. Цыплакова С.А., Леонова В.Н., Пескова Н.В. Ведущие концепции оценки качества профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 284-287.

Педагогика

УДК 373

**заместитель начальника кафедры физической подготовки и спорта,
кандидат исторических наук, доцент Епифанцев Андрей Анатольевич**
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Краснодарский университет
Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

О НЕОБХОДИМОСТИ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДИДАКТИКИ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к проблеме изменения роли педагога в связи с глобальной трансформацией образовательной среды, связанной не только с возрастанием личной ответственности за выбор и осуществление своего образования, но и необходимости выступать в качестве не только транслятора информации, организатора обучения, но и со-организатора личностного самообразования, консультанта.

Ключевые слова: педагогический процесс, инновационная дидактика, цифровизация современного образования, интерактивная компетентность обучающихся, способность к самообразовательной деятельности, клиповость и многоканальность восприятия информации.

Annotation. The article considers approaches to the problem of changing the role of a teacher in connection with the global transformation of the educational environment, associated not only with increasing personal responsibility for the choice and implementation of their education, but also the need to act as not only a translator of information, an organizer of training, but also a co-organizer of personal self-education, a consultant.

Keywords: pedagogical process, innovative didactics, digitalization of modern education, interactive competence of students, ability to self-educational activities, clip and multi-channel perception of information.

Введение. В настоящее время прослеживается рост технического прогресса, принося удивительные изобретения, которые каждый год становятся достоянием потребителей. Образовательные организации сегодня: школы, дошкольные организации, вузы не остались в стороне от этих скоротечных изменений. Информационные технологии набирают все больше оборотов и становятся более популярными. Учащиеся и воспитанники сегодня не испытывают дискомфорта и принимают информационные технологии за должное. Цифровые инструменты: поиск информации в интернете, тестирование, создание и редактирование текста, мультимедиа презентации, моделирование анимации, работа в сетевом сообществе класса, создание моделей и анимации, работа с интерактивной доской, цифровой фотокамерой, монтирование роликов - все они при разумном подходе помогают в работе педагога и оказывают самое благоприятное влияние на процесс обучения.

Пожалуй, наиболее значимым технологическим изобретением новейшего времени в работе является интернет. Еще одно поколение назад, невозможно было представить, что он предоставит огромные возможности педагогу и учащимся. Объем образовательной информации настолько огромен, что педагог привлекает учеников к новому уровню педагогического общения. Подключая к компьютеру проектор, педагог получает возможность делиться своими дидактическими материалами, презентациями, видео, мультипликацией со всем классом. Наряду с этим, педагог совершенствует свое профессиональное мастерство, не дожидаясь повышения квалификации. При таком эффективном использовании инструмента визуализации учебной информации темп и качество обучения увеличиваются. Следующим из популярных цифровых инструментов, которые эффективно применяются в работе, является интерактивная доска и ее аналоги, интерактивные проводные и беспроводные приставки, которые помогают в практике. С помощью интерактивной доски педагог создает занятия в детском саду с игровыми элементами и познавательные, интерактивные уроки в школе. Ученики и воспитанники любят работать с доской и выполнять интерактивные учебные задания [1].

Так же стали привлекательными в использовании цифровые фотоаппараты (камеры), имеющие возможность видеосъемки. Вовлекая разными способами учащихся в учебную деятельность, педагог приобщает учеников к съемкам различных объектов природы, объектов культурного наследия, работе над проектами и фотоотчетами, создание собственных документальных, игровых видеороликов и мультипликаций.

Обладать такими инструментами и эффективно их использовать в своей работе - желание каждого педагога. Такое стремление обусловлено тем, что в российских школах появились смешанные уроки, на которых педагогу помогают цифровые технологии. С одной стороны, по мнению меньшинства педагогов нашей школы и дошкольных организаций, цифровизация не сможет заменить педагога. Потому, что цифра не предполагает замену учителя. Она ведет к тому, что у педагога появляется больше времени на индивидуальную работу с ребенком, на осмысление результатов и рефлексии. Уже значительно ощущается поддержка и помощь в кропотливых операциях. Наряду с тем, что возникают первые весомые решения в сфере искусственного интеллекта, которые пока не могут доходчиво объяснить материал у доски вместо педагога, создаются технологии виртуальной реальности, которые позволяют применять цифровые тренажеры, что увеличивает масштаб изучаемых технологий. По мнению многих педагогов, цифровые или компьютерные технологии в руках учителя с большим опытом используются лишь в качестве дополнительного инструмента. Так как без учителя ни одна «технология» работать не будет. Сегодня большинство педагогов и родителей обеспокоены негативностью влияния цифровых и компьютерных технологий на главное достояние России - наших детей [2].

Изложение основного материала статьи. Как сделать пребывание в цифровой среде максимально комфортным и для педагога, и для обучающегося? Этот вопрос сегодня волнует практически всех. Для детей сегодня пребывание в цифровой среде не является достаточно комфортным, т.к. педагоги и учащиеся находятся в совершенно разных моделях цифровой среды. У обучающихся есть свой цифровой мир, в который педагоги пока не пришли. Учительский мир пока не взаимодействует с цифровым миром ребенка. Это одна из серьезных опасностей, потому что пока нет инструментов, благодаря которым педагоги оказались бы на стороне учащихся.

На сегодняшний день одной из главных задач модели цифровой образовательной среды заключается в том, чтобы дать учащимся эти инструменты, тем самым сделав его мир приближенным к миру образования, в котором будет происходить продуктивное и интерактивное взаимодействие. Проблема взаимодействия цифровых миров педагога и учащегося должна решаться, и чтобы это воплотить, нужно понимать: какой он-современный обучающийся? Как он развивается? Что для него важно, значимо и ценно?

В ряде социологических исследований подтвержден тот факт, что если раньше разрыв между поколениями был незначительным, на основе чего было совсем не сложно использовать в образовательной среде известные и апробированные педагогические технологии, то сейчас все происходит настолько быстро, что искать ответ нужно в принципиально другом способе взаимодействия педагога и обучающегося. Существенными характеристиками современных учащихся являются скорость и особенности психических функций. Сегодня нужно совершенно по-новому взглянуть на тот оптимум технологий, позволяющих успешно реализовать процесс педагогической работы, т.к. целевая аудитория мыслит по-другому, способна работать по-другому в отличие от процессов взаимодействия в ходе использования устаревших педагогических технологий.

Отличительные особенности современных учащихся-это клиповость и мультиканальность восприятия. Соответственно, когда мы пользуемся старой дидактикой, которая рассчитана на продолжительное время обучения, то все, что мы транслируем, остается вне поля усвоения обучающегося.

По мнению противников цифровой школы, на мышление людей крайне неблагоприятно влияет использование современных IT-технологий. При этом у детей само восприятие информации становится все более и более поверхностным. Например, тексты сейчас бегло просматривают, то есть скачут по поверхности, а раньше их читали. Вместо попытки вникнуть в тему, школьники путешествуют по Интернету, т.е. скользят по поверхности информации. Из-за чего ребенок привыкает к постоянной смене информации и требует новой, а не стремится осмыслить какую-либо тему.

Западные исследователи считают, что современные дети - это поколение «Википедии». Они не читают книг, всю необходимую информацию они ищут в глобальной сети Интернет. Но самая главная проблема заключается не в том, что дети мало читают и плохо запоминают текст, а в том, что они плохо понимают чужие мысли и не понимают смысла прочитанного, поэтому написать сочинение или изложение для них очень сложно. Ученики быстро забывают то, чему их недавно учили и не могут осилить произведения классической литературы. Активное использование социальных сетей ведет к негативным последствиям для развития мозга ребенка, что тормозит развитие личности [3].

Знания, которые передаются от старшего поколения младшему, при замещении их цифровыми технологиями, приведут к утрате навыков самостоятельного мышления. В результате подрастающее поколение будет зависеть от управляющей силы, которая контролирует информационные и цифровые потоки. Все эти доводы и опасения заслуживают самого пристального внимания.

Настоящий учитель в эпоху цифровизации, должен уметь поддерживать отношение в социальных сетях с родителями и педагогами, а также, чтобы изучать возможности за пределами класса. Роль учителя изменится в лучшую сторону, если постоянно проверять, обновлять и оценивать учебные стратегии, чтобы выровнять их с культурной, технологической и педагогической этикой 21 века [4].

Так как на сегодняшний день цифровая составляющая находится на переднем плане, то от учителя требуется новое мышление, новая концептуальная основа, которая рассматривает технологическую основу не как конечный результат, а как способ достижения образовательной цели.

Несомненно, в процессе образования немаловажную позицию занимают и родители, которые являются участниками образовательного процесса, роль которых бесценна. Учитель должен расти вместе с новыми технологическими новообразованиями, и соответствовать требованиям родителей. По большинству мнений педагогов современной школы и родителей, а если еще взять педагогов из глубинки нашей страны, то можно сделать вывод, что большинство не готовы менять классическое образование на цифровизацию. Но не стоит и отрицать то, что современный мир стал более быстрым и «цифровым», а быстрый и перенасыщенный мир меняет человека. Цифровизация лишь должна помогать в работе педагога. Так как с внедрением в школы информационно-образовательных инструментов, у каждого учителя есть свои предпочтения, свой опыт работы, свои взгляды. И любой педагог должен знать, что он ответственен за результат своей работы.

Уже сейчас в образовательную среду проникли серьезные изменения, связанные с цифровизацией. Факт в том, что, если заглянуть в будущее, мы сможем увидеть новые возможности и новые проблемы, которые порождает система электронного образования. К основным возможностям хотелось бы отнести решение проблем доступности образования, разнообразие инструментов передачи знаний, расширение возможностей выбора форм обучения. Наряду с этим цифровые технологии значительно расширяют возможности предъявления учебной информации. А также вовлекут обучающихся в процесс обучения и воспитания, будут способствовать наиболее широкому раскрытию их творческих способностей, активизации познавательной деятельности. Применение графики, цвета, звука всех современных средств видеотехники воссоздадут реальную обстановку действительности. Позволят наглядно представить результат своих действий.

Однако, в настоящее время цифровизация сталкивается с такими существенными сложностями как проблемы социализации и передачи не явного знания. А также с такими проблемами, как примитивизация компетенций, слабый контроль качества образовательных продуктов, низкая интерактивность, имитация качественного образования. Поэтому дальнейшая цифровизация должна обеспечить повышение качества образования, так как открываются совершенно новые возможности [3].

Идея цифровизации стала воплощаться в жизнь. Многие в ней видят панацею, полагая, что она позволит перевести обучение совсем в другой формат. Ставка делается на самообучение и самоконтроль учащихся. Среди экспертов есть мнение, что традиционная школа ориентирована на среднего ученика с преобладанием пассивных методов обучения. При таком подходе не учитывается разный темп усвоения знаний детьми, вся информация дается в готовом виде и практически нет пособий для самостоятельного приобретения знаний школьниками. Да и проверить правильность выполнения каждого задания у них невозможно, следовательно, у учителя нет полной картины усвоения материала учениками.

Для решения этих проблем предлагаются идеи психолога Берриса Ф. Скиннера, заключающиеся в следующем: необходимо перевести процесс освоения учащимися новых знаний на самообучение, а успеваемость - на самоконтроль. Тем более, что сейчас компьютерные технологии и Интернет позволяют это сделать [4].

К сожалению, подавляющее большинство школьников пока не способны к самообучению и, тем более, к самоконтролю. Не сядут они сами за компьютер, не будут добровольно добывать знания, не станут заново изучать тему, в которой по итогам теста обнаружили пробелы.

Очень небольшой процент детей и подростков настолько организованны и мотивированны, чтобы учиться самостоятельно. Пока что главным мотиватором для них является отметка. Дети не понимают ценность знаний, они работают лишь за «цифру» в журнале. Сами учащиеся, даже старшие, не могут спросить с себя. Им нужна внешняя мотивация. Им нужен человек, который принудит. Так устроены наши дети, по крайней мере, их подавляющее большинство. Но пока это не альтернатива традиционной школе, а самообучение и самоконтроль, на которые эксперты возлагают большие надежды, приемлемы лишь для небольшого процента наших школьников. Сегодня нужно создать новую дидактику, связанную с цифровой средой, рассчитанную на то, чтобы развивались нейронные модели восприятия изучаемого материала.

В настоящее время существуют организации, которые проводят измерения цифровой грамотности учащихся и педагогов. Сейчас очевидна разница в уровнях цифровой грамотности учащегося и педагога. И в этих различиях есть весьма важные нюансы. Компонент цифровой грамотности, связанный с поиском информации у обучающихся значительно выше, но возникает ряд проблем, связанных с таким феноменом, как «цифровое потребление». Обучающиеся сегодня готовы к потреблению цифрового контента, но далеки от совершенства сам этот контент. Тот контент, который сегодня предлагается учащимся, далеко не всегда находит отклик в их восприятии.

Найти знания и присвоить их-это две разные составляющие процесса обучения. Обучающиеся сегодня способны быстро найти информацию, а присвоить знания они умеют недостаточно хорошо. Другого способа, кроме создания инновационной дидактики с широким спектром практических задач, актуальных для учащихся, сегодня нет. И решаться эти задачи должны именно с помощью цифровых средств и технологий. Очевидна диспропорция между навыками работы в цифровой среде и умениями работать с информацией.

Выводы. Умение работать с информацией – это довольно сложная деятельность, включающая в себя не только навыки быстрого поиска, но и понимание, выбор главного, анализ, систематизация, выбор решения той проблемы, для актуализации которой инициирован поиск информации. На основании вышеизложенного можно прийти к выводу, что сегодня на первый план выходит технология развития критического мышления. Она сегодня релевантна вызовам современных реалий, связанных с большим потоком информации.

Литература:

1. Варганова Е.Л. Индустрия российских медиа: цифровое будущее: академическая монография / Е.Л. Варганова, А.В. Вырковский, М.И. Максеенко, С.С. Смирнов. — М.: МедиаМир, 2017 — 160 с.
2. Введение в «Цифровую» экономику / А.В. Кешелава, В.Г. Буданов, В.Ю. Румянцев [и др.]; под общ. ред. А.В. Кешелава; гл. «цифр.» конс. И.А. Зимненко. — ВНИИ Геосистем, 2017 — 28 с.
3. Ястребов Г.А., Пинская М.А., Косарецкий С.Г. Использование контекстных данных в системе оценки качества образования: опыт разработки и апробация инструментария // Вопросы образования. 2014. № 4. С. 58-95.
4. Подпорин И.В. Специфика формирования мотивации профессионального самообразования курсантов вузов МВД // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2015. № 2 (158). С. 202-207.

Педагогика

УДК 373.21

кандидат педагогических наук Жукова Анна Михайловна

Тюменский государственный институт культуры (г. Тюмень);

кандидат педагогических наук, доцент Прокофьева Ирина Владимировна

Тюменский государственный институт культуры (г. Тюмень)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассмотрены ключевые вопросы музыкально-театральной деятельности дошкольников. Описаны её основные функции в дошкольном детстве, формы организации в дошкольном образовательном учреждении. Предложены рекомендации по созданию театральной студии в детском саду и алгоритм работы над детским музыкальным спектаклем, перечислены этапы формирования музыкально-театрального мастерства у дошкольников, сформулированы принципы разучивания музыкального и текстового материала спектакля, приведены правила репетиционной работы с детьми.

Ключевые слова: педагогика музыкального образования, музыкально-театральная деятельность, формы музыкально-театральной деятельности дошкольников, алгоритм работы над детским музыкальным спектаклем.

Annotation. The article discusses the key issues of musical and theatrical activities of preschoolers. Its main functions in preschool childhood, forms of organization in a preschool educational institution are described. Recommendations for the creation of a theater studio in a kindergarten and an algorithm for working on a children's musical performance are proposed, the stages of the formation of musical and theater skills among preschool children are listed, the principles of learning the musical and textual material of the performance are formulated, the rules of rehearsal work with children are given.

Keywords: pedagogy of music education, musical and theatrical activity, forms of musical and theatrical activity of preschool children, algorithm of work on a children's musical performance.

Введение. Музыкально-театральная деятельность в педагогике музыкального образования детей является одним из наиболее изучаемых явлений. Оно рассмотрено в работах отечественных и зарубежных педагогов-музыкантов прошлого (Б.В. Асафьев, Н.А. Ветлугина, К. Орф, Б.Л. Яворский) и современности (Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева, З.А. Гаврилова, О.П. Радьнова, В.Н. Чепуров). Ему уделяют внимание в своих работах педагоги и психологи (Л.М. Борухзон, Т.С. Григорьева, Е.В. Мигунова, Н.Ф. Сорокина, А.В. Уханова, А.В. Щеткин и другие).

Музыкально-театральная деятельность рассматривается ими как средство эстетического воспитания; основа развития творческих способностей; условие становления музыкальной культуры и формирования эмоциональной отзывчивости.

Музыкальная деятельность во взаимосвязи с театральной задействует и физический, и психический уровни развития личности в комплексе интеллектуального и эмоционального аспектов, учит понимать самого себя, активно, творчески действовать и делать выбор в различных ситуациях, помогает выработать навыки самовыражения.

Изложение основного материала статьи. В контексте современных требований к образованию и воспитанию детей важны такие функции музыкально-театральной деятельности как:

- развитие эмоционального опыта детей в распознавании своих чувств и осмыслении основных эмоций: радости и печали; страха и отваги; грусти и радости; обиды и прощения и других; обсуждение чувств, переживаний и превращение их в предмет искусства;
- развитие качеств эмпатии в распознавании эмоциональных состояний человека по мимике, жестам, постановки себя на место другого человека, нахождения способов содействия;
- создание ощущения дружеского участия, возможности ухода от одиночества, общности единомышленников, живущих одними духовными ценностями, благоприятного эмоционального фона;
- создание условий для развития коммуникативной сферы детей посредством подражания мимике, голосовым интонациям, усвоению правил и навыков сотрудничества;
- развитие диалоговых форм общения через освоение хронологически, логически, эмоционально выверенных, заученных во время подготовки к спектаклю диалогов героев в разных ситуациях, которые в качестве готового речевого материала затем применяются детьми в свободном речевом общении;

– развитие качеств самоуважения через ощущение себя главным действующим лицом, понимание собственной значимости, общение со взрослым на равных в ситуации постановки, переживание ситуации успеха;

– усвоение социально-значимых моделей поведения, достойных подражания, формирование адекватного отношения к отрицательным действиям героев за счет того, что театральное действие воспринимается ребенком как реальность;

– укрепление навыков коллективной работы и коллективной деятельности, формируемых на занятиях, репетициях и в практике выступлений;

– развитие рефлексивных качеств мышления через развитие качеств наблюдения и анализа.

Музыкально-театральные постановки всегда были привлекательной формой общения детей и музыки, примеры этого можно встретить и в исторических описаниях практики домашнего воспитания дворянских детей, в отечественном программно-методическом творчестве по предметам эстетического цикла, начиная с 20-х годов XX века, в современных музыкально-педагогических исследованиях и образовательной практике.

Несмотря на это, все еще недостаточно раскрыт вопрос самого начального этапа вовлечения детей в музыкально-театральную деятельность на общем уровне, который А.В. Луначарский называл игрой в театр и для которого характерно сочетание серьезной работы по постановке и выполнению различных театральных задач, связанных с подготовкой и исполнением детских спектаклей.

По словам Э.Б. Абдуллина, популярность музыкально-театральной деятельности в теории и практике музыкального обучения и воспитания, объясняется тем, что данная деятельность обладает уникальными, только ей присущими возможностями привлечения детей к музыке, раскрытия перед ними богатства и многообразия музыкального искусства, формирования у них потребности общения с ним [1, с. 324].

Музыкально-театральная деятельность актуальна на любой ступени обучения и воспитания подрастающего поколения, но наиболее развита и применима в системе дошкольного образования детей. Дошкольники выражают активное желание участвовать в музыкальной театризации, в связи с тем, что её процесс и результат увлекателен, ярок и реализует потребность участников в самовыражении и самоутверждении.

В современной справочной литературе нет единого подхода к толкованию понятий «театральная деятельность», «музыкально-театральная деятельность», поэтому обратимся к изучению определений, составляющих данные термины.

В толковом словаре русского языка одним из определений к слову «театральный» является следующее – «сложившийся в театре, относящийся к числу условных приемов, принятых в театре» [3].

Деятельность на современном этапе развития психолого-педагогических наук традиционно трактуется как «процесс (процессы) активного взаимодействия субъекта с объектом, во время которого субъект удовлетворяет какие-либо свои потребности, достигает цели. Деятельностью можно назвать любую активность человека, которой он сам придает некоторый смысл. Деятельность характеризует сознательную сторону личности человека (в отличие от поведения)» [4, с. 389].

Таким образом, театральную деятельность можно определить как осознанно-творческую активность человека, направленную на решение определенных художественных задач средствами театрального языка. Привнесение в сферу театральности деятельности музыкального компонента расширяет её и к театральному языку мимики и жестов добавляется музыкальный язык мыслей и чувств. Обобщив все вышеизложенное можно сформулировать определение «музыкально-театральной деятельности».

Музыкально-театральная деятельность – это осознанно-творческая активность человека, направленная на решение определенных художественных задач средствами выразительности, присущими музыкальному и театральному искусствам.

В дошкольном образовательном учреждении музыкально-театральная деятельность может быть организована в таких *формах* как:

- структурный компонент занятия;
- компонент культурно-досуговой деятельности;
- организованная самостоятельная деятельность детей (игры с куклами, сюжетно-ролевые игры);
- занятие в музыкально-театральной студии (дополнительная образовательная услуга).

Наибольшие возможности музыкально-театральной деятельности могут быть проявлены в рамках *музыкально-театральной студии*.

Ориентиром для разработки образовательной программы музыкально-театральной студии в детском саду могут выступить следующие программы: Э.Г. Чурилова «Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников»; А.Е. Антипина «Театрализованная деятельность в детском саду»; М.Д. Маханева «Театральные занятия в детском саду»; А.В. Щеткин «Театрализованная деятельность в детском саду», Е.Г. Савина «Театральные ступеньки» (программа предназначена для ДМШ и ДШИ).

Успешность работы по организации музыкально-театральной студии в дошкольном образовательном учреждении зависит от соблюдения ряда апробированных на практике рекомендаций. Этими рекомендациями могут являться:

- системность проведения, стабильность расписания;
- направленность не столько на постановку музыкального представления, сколько на сам процесс музыкально-театральной деятельности и развитие музыкальных и театральных способностей детей;
- активное применение методов обучения как театральной педагогики (театризация, упражнение, этюд, драматизация), так и педагогики музыкального образования (метод моделирования художественно-творческого процесса (Л.В. Школяр, Е.Д. Критская), метод импровизации, метод художественного движения (Л.Н. Алексеева), метод пластического интонирования (В. Коэн)) [2, с. 49-54];
- использование в музыкально-театральной работе приемов психологического развития воспитанников музыкально-театральной студии.

Немаловажное значение в формировании музыкально-театральных умений дошкольников приобретает принцип последовательности и преемственности.

Выводы. На основе проведенного исследования, можно констатировать, что *этапами формирования музыкально-театрального мастерства дошкольников являются:*

- 1) этап знакомства со средствами выразительности актера на сцене;

2) этап освоения отдельных средств выразительности актера (интонации, мимике, жесту, пластике и так далее) в форме этюдов и упражнений;

3) этап совершенствования полученных актерских умений в непосредственной музыкально-театральной деятельности.

Теоретические поиски и практическая деятельность позволили сформулировать *алгоритм работы над детским музыкальным спектаклем*:

– выбор литературной основы будущей постановки и её обсуждение с участниками музыкально-театральной студии;

- адаптация текста;
- определение ключевых эпизодов и их пересказ детьми;
- инсценировка фрагментов;
- совместный поиск с детьми музыкально-пластического решения отдельных образов;
- разучивание вокальных номеров и танцев;
- разучивание ролей и работа над выразительностью речи и пластикой в сценических условиях;
- закрепление отдельных мизансцен;
- отработка эпизодов и сцен с декорациями, реквизитом и музыкальным оформлением;
- репетиция всей пьесы;
- премьера спектакля;
- обсуждение с детьми результатов премьерного показа;
- повторные показы спектакля.

При проведении репетиционной работы с участниками музыкального спектакля дошкольного возраста необходимо соблюдать *ряд правил*:

– проводить репетиционную работу в игровой форме и с соблюдением временных нормативов, установленных в дошкольном учреждении;

– учитывать пожелания ребенка в работе над ролью, предлагать, а не навязывать свои варианты сценического воплощения образа;

– учить детей культуре взаимодействия, ограничивать их возможные негативные высказывания в отношении творческих проявлений других участников постановки;

– создавать ситуацию успеха для всех детей, поручать ведущие роли не только наиболее активным и способным.

Практическая работа с дошкольниками в музыкально-театральной студии позволила определить *ряд принципов разучивания музыкального и текстового материала спектакля*. Ими являются:

- учет психологических особенностей ребенка;
- обучение через игру;
- подбор доступного и привлекательного материала, созвучного образному миру дошкольника;
- создание ситуации успеха и радости сотворчества.

Соблюдение перечисленных принципов и рекомендаций позволяет руководителю музыкально-театральной студии в дошкольном образовательном учреждении успешно и грамотно проводить работу по музыкально-театральному воспитанию детей.

Теоретические материалы данной статьи могут быть полезны исследователям, изучающим пропедевтический этап становления музыкально-театрального мастерства у детей.

Литература:

1. Абдуллин, Э.Б. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – Москва: Академия, 2004. – 336 с.

2. Затымина, Т.А. Современный урок музыки: методика конструирования, сценарии проведения, тестовый контроль / Т.А. Затымина. – Москва: Глобус, 2007. – 176 с.

3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова // Режим доступа: <http://www.ozhegov.ru>.

4. Педагогический словарь: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, [и др.] // Москва: Академия, 2008. – 352 с.

Педагогика

УДК 372

кандидат педагогических наук Задворная Марина Станиславовна

Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования

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

ИССЛЕДОВАНИЕ КАЧЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОНСУЛЬТАЦИОННЫХ ЦЕНТРОВ, ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Аннотация. В статье рассматривается траектория развития деятельности консультационных центров, созданных в дошкольных образовательных организациях Санкт-Петербурга для осуществления методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям, чьи дети получают дошкольное образование в форме семейного.

Ключевые слова: дошкольное образование, семейное образование, качество дошкольного образования, консультационный центр, консультативная помощь.

Annotation. The article considers the trajectory of development of consulting centers established in pre-school educational organizations of St. Petersburg for the implementation of methodological, psychological, pedagogical, diagnostic and Advisory assistance to parents whose children receive pre-school education in the form of family education.

Keywords: preschool education, family education, quality of preschool education, consulting center, consulting assistance.

Введение. В последние годы в мировой практике возросло осознание значимости качественного дошкольного образования как самой результативной инвестиции как в человека так и в развитие государства. В современном мире развитие стран происходит быстрыми темпами за счет высокой рождаемости, государственной заботы о благополучии семей с маленькими детьми, а также развитой системы дошкольного образования. В числе ключевых задач федерального проекта «Поддержка семей, имеющих детей» национального проекта «Образование» – создание благоприятных условий для раннего развития детей до трех лет и реализация программ психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям детей, получающих дошкольное образование в семье.

Изложение основного материала статьи. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ одним из направлений работы дошкольных образовательных организаций (далее – ДОО) является работа с родителями детей. В современных условиях актуальная проблема вовлечения родителей в образовательный процесс ДОО решается с помощью «...обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи, повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей» [6].

Благодаря Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) утвержденному Министерством образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013г. № 1155, родители детей дошкольного возраста вправе выбрать форму получения их детьми дошкольного образования, поэтому особо важен поиск более разнообразных и современных способов оказания консультационной помощи родителям выбравшим для своих детей семейную форму получения дошкольного образования [2]. Поэтому центральной задачей становится обеспечение качества дошкольного образования, понимаемое в современной теории дошкольной педагогики как соответствие стандарту и запросам потребителей образовательных услуг, в качестве которых выступают родители (законные представители) дошкольников. В целях повышения компетентности родителей в вопросах воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста во многих субъектах Российской Федерации функционируют консультационные центры (далее – КЦ) на базе ДОО, Санкт-Петербург не стал исключением. Открытие КЦ стало одним из вариантов решения проблемы качества дошкольного образования в условиях его вариативности.

В Санкт-Петербурге численность воспитанников ДОО в период с 2014 по 2019 годы возросла с 217286 до 274832 человек [5, с. 21]. В 2018-2019 учебном году услуги дошкольного образования оказывали 1203 образовательных организации (включая частные детские сады).

Данные исследования «Об итогах мониторинга деятельности консультативных центров, созданных на базе образовательных учреждений Санкт-Петербурга» проведенного в 2019 году, показывают, что на базе ДОО Санкт-Петербурга в 2017-2018 годах успешно функционировало 84 КЦ. К концу 2019 года в городе планировалось функционирование 106 КЦ [3].

В январе - феврале 2020 года в Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования проводилось «Исследование качества деятельности консультационных центров, созданных на базе ДОО Санкт-Петербурга» (репрезентативная выборка насчитывала 18 информационно-методических центров (далее – ИМЦ) и 108 руководителей ДОО Санкт-Петербурга).

Цель исследования – выявление траектории развития деятельности КЦ, созданных на базе ДОО Санкт-Петербурга для осуществления методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям, чьи дети получают дошкольное образование в форме семейного; определение эффективности созданных организационно-педагогических условий в плане обеспечения качества дошкольного образования и реализации ключевых задач национального проекта «Образование».

Для реализации цели исследования поставлены следующие задачи:

1. Выявить и изучить складывающуюся систему работы КЦ, позитивную траекторию развития и ресурсные дефициты организационно-педагогических условий, обеспечивающих методическую, психолого-педагогическую, диагностическую и консультативную помощь родителям в реализации основных задач дошкольного образования в форме семейного.

2. Выявить тенденции, характеризующие приоритетные направления, формы и методы консультативной работы КЦ, позволяющие родителям получать конкретные рекомендации по развитию своего ребенка, его успешной социализации и индивидуализации в соответствии с целевыми ориентирами дошкольного образования; описать актуальную социо-культурную ситуацию взаимодействия сотрудников центра с родителями и ребенком с точки зрения запросов родителей, а также учета психологических и индивидуальных особенностей современных детей дошкольного возраста.

3. Рассмотреть кадровые условия реализации консультационной работы в центрах, созданных для родителей, чьи дети не посещают детские сады.

В этом контексте значимо изучение динамики результативности функционирующих КЦ, созданных на базе ДОО разных районов Санкт-Петербурга в целях обеспечения доступной, адресной, гибкой и эффективной помощи родителям в семейном дошкольном образовании.

По данным Управления ФСГС по Санкт-Петербургу [1, с. 10], на 1 января 2019 года численность постоянного населения города в возрасте до 1 года составляла 62074 человека, в возрасте от 1 года до 6 лет - 381067 дошкольников. Общее количество детей в возрасте от рождения до 6 лет включительно в 2019 году увеличилось на 3661 человек. При этом число детей до 6 лет уменьшилось по сравнению с предыдущим годом на 2856 человек, а число детей от 1 года до 6 лет – возросло на 7344.

Сравнительный анализ данных о количестве КЦ, созданных на базе ДОО города за 2017-18, 2018-19 и 2019-20 учебный год, свидетельствует о положительной динамике (рис. 1).

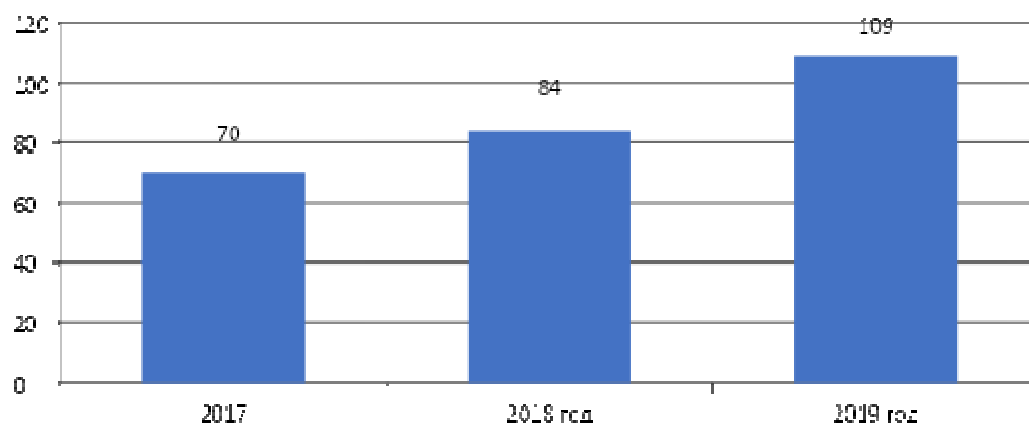


Рисунок 1. Диаграмма динамики численности консультационных центров Санкт-Петербурга

По данным, полученным от ИМЦ, в 2018 году количество КЦ увеличилось на 14, в 2019 – еще на 25. Таким образом, на момент мониторинга в Санкт-Петербурге функционировало 109 КЦ, в том числе 105 на базе ДОО.

Мониторинг свидетельствует и о положительной динамике удовлетворения запросов родителей, дети которых получают дошкольное образование в форме семейного, на оказание бесплатной консультативно-методической помощи (рис. 2).

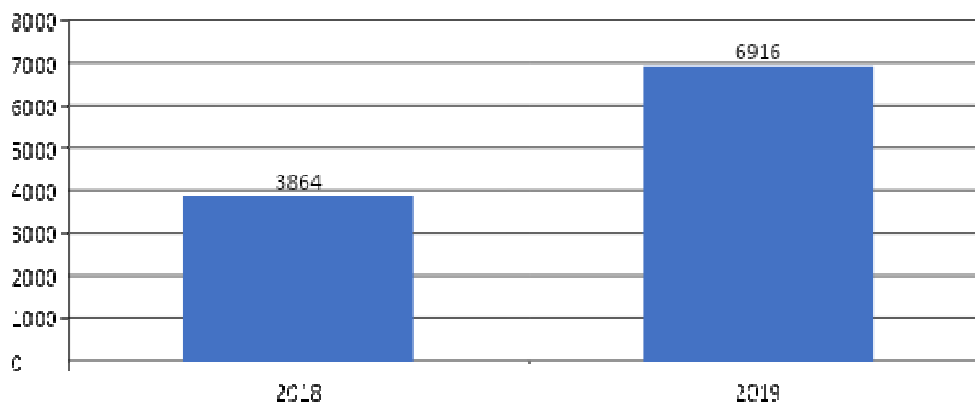


Рисунок 2. Диаграмма о количестве человек, получивших помощь в КЦ на базе ДОО Санкт-Петербурга

Количество родителей, получивших помощь в КЦ, увеличилось за год на 44,12% и составило 6916, что на 3052 человека больше, чем в прошлом году. Полученные результаты дают основание утверждать, что в настоящее время 4,04% родителей, осуществляющих семейную форму дошкольного образования и проживающих в Санкт-Петербурге, реализовали свое право на получение бесплатной консультационной помощи, что несколько выше общероссийского показателя. Кроме того, наиболее населенные дошкольниками районы города в настоящее время имеют больше КЦ (рис. 3). Так, существенно увеличилось количество КЦ во Фрунзенском районе стало больше на 15 КЦ, а в Красногвардейском районе на 4.

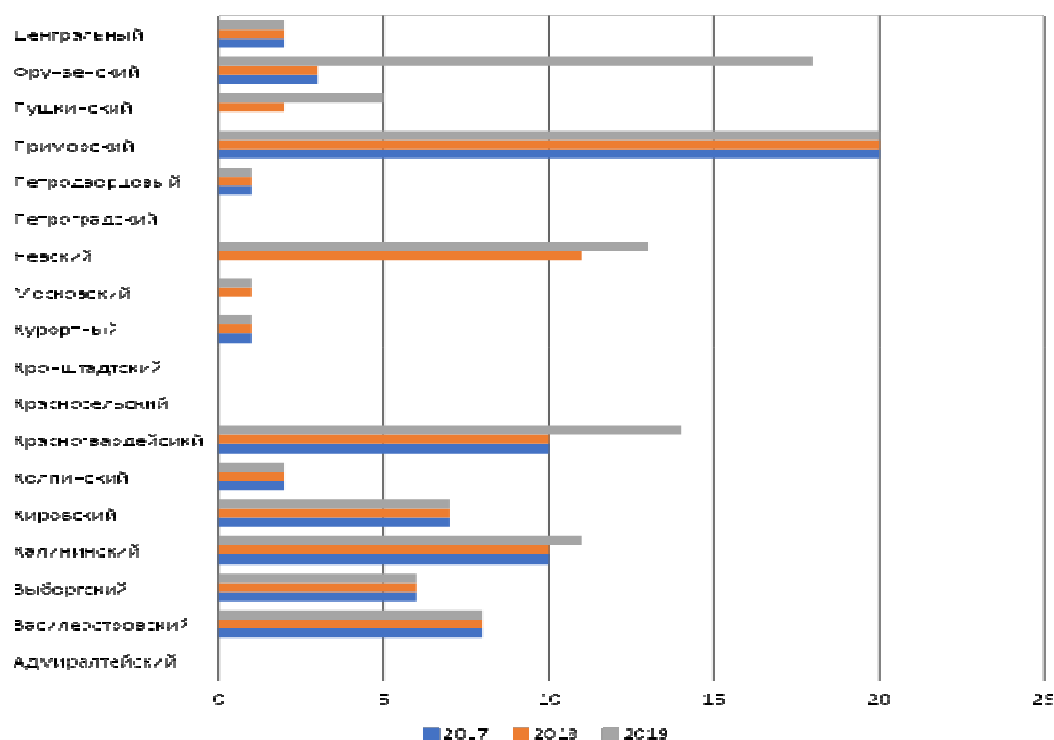


Рисунок 3. Диаграмма динамики развития КЦ по административным районам Санкт-Петербурга

КЦ функционируют именно в тех административных районах Санкт-Петербурга, где потенциально более высока в них потребность для родителей дошкольников, не посещающих детские сады. Сопоставление данных о численности детей дошкольного возраста, проживающих в разных административных районах Санкт-Петербурга, с данными о количестве дошкольников, не посещающих ДОО, позволяет прогнозировать потребность в дальнейшем создании КЦ в условиях Санкт-Петербурга.

Таким образом, нами сделан вывод о том, что данный вид деятельности – консультативная помощь родителям детей, не посещающих ДОО, – относительно новый, но востребованный и очевидно, что количество КЦ в городе с каждым годом увеличивается: от 70 в 2017 году до 109 в 2019 году. Это позволяет сделать важные шаги в реализации прав всех жителей Санкт-Петербурга на качественное дошкольное образование в новой форме его организации. Подтверждением тому является открытие еще двух КЦ в Санкт-Петербурге к концу 2020 года.

Анализ деятельности методистов по дошкольному образованию ИМЦ также свидетельствует о наличии работы по организации предоставления методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи родителям (законным представителям), обеспечивающим получение детьми дошкольного образования в форме семейного образования. Активность методистов по дошкольному образованию ИМЦ районов выразилась в организации мероприятий, направленных на организацию КЦ. В этих целях методистами по дошкольному образованию были организованы 24 семинара, что больше на 5 и 17 круглых столов, что на 8 больше, чем в 2018 году. В 15-ти районах информация о КЦ размещена на сайте ИМЦ или сайтах ДОО, в которых организованы КЦ. Появились и доступны для родителей методические разработки, ориентированные на актуальные проблемы семейного дошкольного образования.

Мониторинг свидетельствует о позитивной динамике социальной востребованности КЦ родителями дошкольников. По экспертной оценке, методистов по дошкольному образованию ИМЦ, осуществляемой по 5-ти бальной шкале, данная социальная востребованность по сравнению с прошлым годом возросла на 1 балл и составила 3,46 балла, что свидетельствует о последовательном и поступательном развитии консультативного движения и признании данного вида деятельности в обществе. Проведенный мониторинг косвенно свидетельствует, что новая форма организации дошкольного образования как семейного достаточно успешно входит в жизнь семей имеющих детей раннего и дошкольного возраста.

В открытом варианте ответа о причинах не результативной работы КЦ респондентами были высказаны следующие замечания:

1. штатное расписание ДОО не предполагает наличие КЦ;
2. отсутствует информация о КЦ в медицинских учреждениях, которые посещают родители с детьми дошкольного возраста, что не позволяет широко информировать родителей об оказании бесплатной консультационной помощи;
3. отсутствуют методические разработки по организации КЦ и их работе;
4. родители недостаточно получения только консультаций, их интересует серия коррекционных занятий, поэтому они чаще обращаются в ЦППС и другие подобные организации;
5. ограниченность технических возможностей ДОО для дистанционного консультирования;
6. отсутствие финансирования КЦ.

Однако несмотря на проблемы существующие в организации работы КЦ исследование показало, что функционирующие в Санкт-Петербурге КЦ успешно реализуют все основные функции: информационную, диагностическую, консультативную, координационно-организационную, аналитическую и методическую. Успешно реализуются консультативная и координационно-организаторская функции (соответственно 4,4 и

4,3 балла из 5). На 4 балла выполняется методическая функция – разработка методического обеспечения деятельности КЦ и методическое сопровождение педагогов КЦ. Кроме того, за 2019 год разработано достаточное количество материалов, способных оказать методическую помощь ДОО, на базе которого функционирует КЦ.

На 3,9 балла респондентами оценены диагностическая и аналитическая функции КЦ и несколько ниже – 3 балла – оценка информационной функции, которая позволяет обеспечить сбор информации о детях дошкольного возраста, не посещающих ДОО, а также выявить социальный запрос по месторасположению КЦ. Информационная функция является наиболее проблемной для реализации, с точки зрения методистов ИМЦ, что связано с ограниченными ресурсами КЦ, трудностями аналитической работы, отсутствием межведомственного взаимодействия.

Нельзя не отметить, что работа КЦ осуществляется в 4-х основных направлениях: психолого-педагогическое просвещение родителей, психолого-педагогическое консультирование, психолого-педагогическая диагностика, коррекционно-развивающая работа. Мониторинг свидетельствует об изменении вектора основной деятельности КЦ: большинство (94,4%) стали концентрировать свою деятельность на психолого-педагогическом консультировании и просвещении родителей (78,7%), а также психолого-педагогической диагностике (59,3%), что соответствует запросам родителей. В целях дальнейшего совершенствования консультационной службы целесообразна ориентировка на коррекционно-развивающую работу с детьми, получающими дошкольное образование в форме семейного.

В настоящее время в 14 административных районах Санкт-Петербурга из 18 функционируют 109 КЦ, что на 3 больше, чем планировалось к концу 2019 года. В целом выдерживается принцип пропорциональности в организации предоставления консультативной помощи родителям (законным представителям) ребенка в разных административных районах города как мегаполиса в соответствии с численностью проживающих в административном районе детей дошкольного возраста, получающих дошкольное образование в форме семейного образования.

Характерна положительная динамика удовлетворения запросов родителей на профессиональную помощь в реализации семейного дошкольного образования. В КЦ Санкт-Петербурга в 2019 году была оказана консультативная помощь 6916 родителям детей, не посещающих ДОО, что примерно на 80% (3052 родителей) больше, чем в предыдущем году (3864).

Сохраняется тенденция привлечения к работе в КЦ наиболее квалифицированных педагогических кадров. По экспертным оценкам руководителей, преобладающим является высокий уровень готовности к консультативной деятельности (69%), что позволяет характеризовать как удовлетворительную степень соответствия профессионально-личностных качеств специалистов консультационных центров требованиям разрабатываемого профессионального стандарта «Педагог дошкольного образования» [4].

Оптимальны круг специалистов, осуществляющих консультационную помощь: учителя-логопеды (91,7%); педагоги-психологи (76,9%); инструкторы по физической культуре (61,1%); музыкальные руководители (60,2%). Условия, созданные в ДОО позволяют осуществлять консультирование на самые сложные и актуальные темы, волнующие родителей.

Скорректирован и режим работы консультационных центров, большинство (57%) из которых перешли на гибкий график работы (по запросу родителей). Перспективы совершенствования деятельности КЦ в данном направлении в современных условиях связаны с более детальным изучением запросов родителей, живущих в разных административных районах Санкт-Петербурга.

Выводы. Совершенствование современной системы дошкольного образования ориентировано на обеспечение ее качества в соответствии с требованиями ФГОС для всех детей дошкольного возраста, вне зависимости от выбранной их родителями формы – в ДОО или в форме семейного дошкольного образования. Одним из основных требований к дошкольному образованию, изложенных в ФГОС дошкольного образования, является право родителей (законных представителей) на обеспечение равных возможностей для каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования в его разных организационных формах [3, с. 14]. В целях более полного удовлетворения прав родителей (законных представителей) на получение методической, психолого-педагогической, диагностической и консультативной помощи без взимания платы усилено внимание к информационно-просветительской составляющей консультативной помощи. Общее число обращений родителей в консультационные центры возросло в 4 раза и достигло 12554. При сохранении явного преобладания единичных (79%), на 8% по сравнению с прошлым годом увеличилось количество повторных обращений. Сохраняется тенденция привлечения к работе в консультационных центрах наиболее квалифицированных педагогических кадров. По экспертным оценкам руководителей ДОО, преобладающим (69%) является высокий уровень готовности педагогов к консультативной деятельности. Мониторинг позволил также выявить важные тенденции в совершенствовании информационной составляющей деятельности консультационных центров для родителей, реализующих дошкольное образование в форме семейного образования. Все вышеизложенное позволяет сделать вывод, что созданные в Санкт-Петербурге организационно-педагогические условия функционирования КЦ на базе ДОО в целом достаточно эффективны в плане обеспечения качества дошкольного образования и реализации ключевых задач национального проекта «Образование».

Литература:

1. Возрастно-половой состав населения Санкт-Петербурга на 1 января 2019 года. Статистический бюллетень. – СПб.: Петростат, 2019. - 57 с.
2. Задворная М.С. Консультационный центр в ДОО - средство информационно-просветительской и психолого-педагогической поддержки родителей дошкольников / М.С. Задворная // Вопросы педагогики. - 2020. - № 2-2. - С. 76-80.
3. Задворная М.С. Организация консультационных центров для родителей, обеспечивающих получение детьми дошкольного образования в форме семейного: учебно-методическое пособие / М.С. Задворная, Т.А. Овечкина - СПб.: Свое издательство, 2019. - 66 с.
4. Крулехт М.В. Консультационные центры для родителей дошкольников: итоги мониторинга деятельности / М.В. Крулехт, Е.Б. Ковалева // Детский сад будущего: ориентир на успех каждого ребенка: сб. научных статей Выпуск 7. – СПб, 2019. - С. 197-204.
5. Петербургская школа в цифрах и фактах. – СПб.: Комитет по Образованию, 2019. – 64 с.

УДК 37.018.43

**старший преподаватель кафедры огневой подготовки,
полковник полиции Зимин Лев Анатольевич**

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

**старший преподаватель кафедры специальных дисциплин,
подполковник полиции Саранцев Александр Александрович**

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

**старший преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки,
подполковник полиции Рудниченко Андрей Владимирович**

Волгодонский филиал Федерального государственного казенного образовательного учреждения высшего образования «Ростовский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (ВФ ФГКОУ ВО РЮИ МВД России) (г. Волгодонск)

**О ПРОБЛЕМНЫХ АСПЕКТАХ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ В
СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с использованием дистанционных технологий на разных уровнях образовательной среды, проанализированы проблемы реализации данного формата процесса обучения, а также приведены практические рекомендации по оптимизации внедрения ДОТ и профилактики масштабного стресса в среде обучающихся, педагогов и родителей.

Ключевые слова: образовательная среда, дистанционное обучение, онлайн-платформы, цифровизация образования.

Annotation. The article deals with issues related to the use of distance technologies at different levels of the educational environment, analyzes the problems of implementing this format of the learning process, and provides practical recommendations for optimizing the implementation of DOT and preventing large-scale stress among students, teachers and parents.

Keywords: educational environment, distance learning, online platforms, digitalization of education.

Введение. Студенты российских вузов и колледжей сейчас также учатся из дома. Министерство науки и высшего образования формирует общую базу онлайн-курсов, которые предоставляют российские университеты своим обучающимся. Высшее образование в переходе к онлайн-обучению имеет заметное преимущество: многие вузы и до карантина проводили часть лекций дистанционно или прибегали к услугам онлайн-платформ. По данным, представленным экспертами Института прогрессивного образования, которые изучили и проанализировали мнения рунет-сообщества о первых итогах такого перехода. Рабочая группа аналитиков провела экспресс-мониторинг интернета и систематизировала основные жалобы на онлайн-уроки от учителей, школьников и их родителей. В дайджест исследования вошли запросы поисковой выдачи ведущих систем (Яндекс, Google, Рамблер и Mail.ru), а также социальные сети, наиболее популярные среди россиян (ВКонтакте, Одноклассники и Facebook).

"В период с 23 по 25 марта в социальных сетях было обнаружено более 18 тысяч сообщений с негативной интонацией, связанных с переходом на дистанционную форму получения образовательных услуг. Институт прогрессивного образования выделил в круге референтных откликов пять типов наиболее распространенных жалоб", – говорится в результатах исследования.

Изложение основного материала статьи. Первая проблема, с которой столкнулись сегодня образовательные организации, это большое количество технических сбоев, психосоматический дисбаланс педагогов на фоне стресса и возрастающий объем нагрузки. В первую очередь пользователи оказались недовольны техническими сбоями во время дистанционной работы. Как правило, чаще всего пользователи жалуются на техническую неготовность интернет-ресурсов, рекомендованных школами, к дистанционному формату работы с большой нагрузкой. В этой связи у всех участников образовательного процесса возникали сложности с авторизацией и личным кабинетом, отправкой и проверкой домашнего задания. «С серверов периодически пропадали выставленные ранее оценки, отмечали пользователи из разных субъектов РФ», – говорится в материалах, представленных экспертами Института прогрессивного образования [1].

Большое количество претензий звучит в адрес педагогов и уровня их цифровых навыков. По данным экспертов, свыше 25% комментариев были посвящены цифровым компетенциям учителей. При этом авторы сообщений отмечают, что у работников школ зачастую отсутствует понимание методик онлайн-преподавания и навыков удаленной передачи знаний, в связи с чем дистанционные занятия превращаются в систему самообразования [2].

Многие педагоги, по оценкам пользователей, просто выкладывают в социальные сети домашнее задание, например, самостоятельно изучить параграф учебника и законспектировать его. Чтобы усвоить материал по-настоящему, школьникам приходится брать дополнительные уроки на специализированных онлайн-площадках. Вместе с тем почти 5,5% жалоб относятся к проблеме возросшей нагрузки на школьников и учителей. Родители сетуют на то, что домашние задания присылают в большом объеме, а учителя вынуждены, помимо основных занятий, которые не везде отменены, очень плотно готовиться к урокам в интернете, общается в материалах.

На сегодняшний день, готовность школ и вузов к дистанционному формату обучения серьезно отличается. Очевидно, что школам, в отличие от вузовских программ "цифровых университетов", не хватает

постоянной практики работы в режиме онлайн. Хотя большинство уроков проводится с использованием информационных технологий, это лишь вкрапления в офлайн-методику. Выяснилось, что ряд школьников жалуются на платные задания. "Более 13% участников тематических коммуникаций также обратили внимание, что часть занятий на образовательных платформах остается платной. Особенно это заметно, по оценкам родителей, в разделах контрольных и проверочных работ. Несмотря на то, что многие онлайн-школы временно открыли бесплатный доступ к своим ресурсам и библиотекам, значительная доля контента, рекомендуемого образовательными учреждениями, требует вложений. И даже сами учителя ограничены в выборе бесплатных заданий", – говорится в материалах [3].

Помимо этого, 10% сообщений связаны с жалобами на недостаток необходимого оборудования для онлайн-обучения. Никто и никогда в современной России не анализировал, готовы ли дети к дистанционному формату обучения. Не у каждого в доме есть стабильный высокоскоростной интернет, необходимый для виртуальных уроков. А в условиях, когда и родители вынуждены работать удаленно, детям порой просто не хватает компьютеров. В особой зоне риска здесь находятся многодетные и малоимущие семьи. Сегодня в этой связи необходима разъяснительная работа с родителями, потому что уровень масштабного стресса превысил все максимальные пределы. В первую очередь, всем родителям нужно сохранять и поддерживать привычный распорядок и ритм дня (время сна и бодрствования, время начала уроков, их продолжительность, «переменки» и пр.). Резкие изменения режима могут вызвать существенные перестройки адаптивных возможностей ребенка и привести к излишнему напряжению и стрессу. Во-вторых, нужно постараться сохранить спокойное, адекватное и критичное отношение к происходящему. Эмоциональное состояние ребенка напрямую зависит от состояния взрослого. Опыт родителей из других стран показывает, что потребуется некоторое время на адаптацию к режиму самоизоляции, и это нормальный процесс. В-третьих, не стоит погружаться в длительные обсуждения пандемии и ее рисков, нужно вести себя спокойно и сдержанно, но при этом не избегать ответов на вопросы детей о вирусе, но и не смаковать подробности «ужасов» из интернета. В-четвертых, нужно постараться разобраться в рекомендациях школы по организации дистанционного обучения детей, ориентироваться только на официальную информацию от классного руководителя и администрации учебного заведения. Школе также нужно время для организации учебы онлайн. Существует целый ряд ресурсов, помогающих и родителям, и педагогам в дистанционном обучении (учи.ру (uchi.ru), Умназия (umnazia.ru) и др.). Многие родители уже используют эти платформы, поскольку они содержательно связаны с образовательными программами.

В-пятых, нужно предпринять все усилия, чтобы сделать дистанционные уроки привлекательнее для ребенка, попробовать «освоить» некоторые из них совместно: например, можно задать ребенку вопросы, поучаствовать в дискуссии, и тогда урок превратится в увлекательную, познавательную игру-занятие. Таким образом, дети будут более мотивированы, а родители смогут лучше узнать и понять их. В-шестых, целесообразно постараться уменьшить информационный поток из новостей и лент в социальных сетях. Для того чтобы быть в курсе актуальных событий, достаточно выбрать один новостной источник и посещать его не чаще 1-2 раз в день (например, утром - после утренних дел, ритуалов, важно какое-то время побыть в покое, и вечером, но не позже чем за 2 часа до сна). Это поможет сохранить спокойствие. Одновременно важно оставаться в контакте с близкими и друзьями. В разговорах нужно стараться не концентрироваться на темах, посвященных коронавирусу, и иных вызывающих тревогу событиях. В-седьмых, нужно посоветовать ребенку избегать общения в социальных сетях. Они переполнены «информационным шумом», а иногда и дезинформацией. Нужно выбрать один из мессенджеров (например, Telegram, WhatsApp, Viber), и попробовать перенести туда важную переписку, нужно избегать частого посещения чатов с обсуждением актуальной ситуации в мире. Достаточно заходить туда 1-2 раза в день. Любой чат в мессенджерах можно поставить на бесшумный режим и читать сообщения лишь при необходимости. В-восьмых, нужно организовать периоды самостоятельной активности ребенка. Его не нужно все время развлекать и занимать. В то же время нужно включить в распорядок совместные занятия, которые давно откладывались. Главная идея в том, что пребывание дома - не «наказание», а ресурс для освоения новых навыков, получения знаний, для интересных дел. В-девятых, нужно подсказать ребенку идеи виртуальных конкурсов и других позитивных активностей. Провести их можно в чате среди одноклассников и друзей. Подросткам можно предложить вести собственные видеоблоги на интересную тему (спорт, музыка, кино, кулинария).

Когда все переходит в онлайн-режим, растет риск технических сбоев. Если вуз уже имел опыт дистанционной работы, проблем такого рода возникнуть не должно. Преподаватели одновременно ведут электронные и письменные ведомости. Еще можно преподавателю и студенту переписываться через вузовскую информационную систему или через рабочую почту преподавателя. Это нужно для того, чтобы преподаватель подтвердил оценку. Не все в сложившейся ситуации рады отдыху и отсутствию полноценных занятий. Некоторым обучающимся прожить без постоянных очных занятий очень трудно. И здесь может возникнуть другой дискуссионный вопрос: влияет ли формат обучения (очный или онлайн) на результативность студента? Администрация вузов в любом случае должна выполнять свои обязательства перед студентами полностью. Поэтому вместо очных пар ей необходимо предложить студентам другую форму работы. Сейчас вузы применяют два основных подхода. В первом адаптируют готовые онлайн-курсы в образовательные программы. Это могут быть как готовые курсы на онлайн-платформах, так и собственные разработки вузов. Сейчас многие платные курсы для студентов вузы сделали бесплатными на время карантина. Во втором подходе вузы переходят на дистанционный формат с помощью университетских и внешних информационных платформ. У некоторых высших учебных заведений уже есть свои платформы, на которых преподаватели проводят лекции и семинары. Понятно, что дистанционное обучение не сможет полностью заменить студентам живое общение с преподавателями, но пока другого выхода в сложившейся ситуации нет [4].

О том, что эффективность постоянного обучения студентов в онлайн-режиме вызывает сомнения, говорят и в других вузах. Многие профессора давно практикуют коммуникацию со студентами как минимум через университетскую почту, даже это все еще касается далеко не всех преподавателей. Кризис вынудил сделать то, что раньше казалось необязательным. Кризисная ситуация, связанная с риском распространения коронавируса, для инфраструктуры электронного образования «оказалась испытанием»: одно дело - использовать онлайн-форматы по потребности, другое - практически не иметь альтернативы. Позитивный момент - всплеск активности преподавателей по созданию онлайн-курсов и электронных учебных

материалов. Важно также, что университеты сегодня активно делятся опытом, мощностями и всеми возможными ресурсами в сфере онлайн-обучения [5].

Если часть вузов, особенно в регионах, столкнулась с неподготовленностью преподавателей и используемых платформ, то некоторые, напротив, пострадали от недоступности работы с высокотехнологичным оборудованием на карантине. В ряде продвинутых, элитных университетов решение о выборе конкретных дистанционных образовательных технологий остается за преподавателем и факультетом, связь со студентами поддерживают через удобные для них социальные сети и мессенджеры, но возникли сложности с проведением лабораторных работ. По некоторым дисциплинам компьютерных симуляторов лабораторий не существует, а те, что есть, зачастую не соответствуют уровню сложности наших программ.

Сегодня эксперты ряда крупных вузов говорят о том, что в самой сложной ситуации оказались предметы, завязанные на лабораторной базе, которую почти невозможно перевести в онлайн: «Даже самые радикальные реформаторы высшего образования не предполагали, что в 2020 году в стране окажется возможным только онлайн-обучение. Если карантин затянется, то будет происходить естественный отбор образовательных технологий, полезные идеи будут закрепляться, неудачные варианты отбраковываться».

При этом студенты перспективу полного перехода в онлайн на ближайшее время и готовность к нему оценивают скептически. Обобщив данные студенческих форумов и публикаций на эту тему в СМИ, хотелось бы привести ряд цитат представителей целевой аудитории образовательной среды: «...семинары в вузе «без проблем» проводят при помощи платформы Zoom, а вот отмена аудиторных лекций привела к тому, что вместо них преподаватели присылают «шаблонные презентации без пояснений» и в несколько раз увеличивают количество домашних заданий...»; «... должны проводиться регулярные вебинары, но так как большинство преподавателей пожилого возраста, у них постоянно возникают проблемы с платформой (в вузе используют корпоративную платформу Microsoft Teams), и если занятия из-за этого срываются, задают большое количество домашней работы, чтобы как-то это компенсировать. В итоге с ней приходится разбираться самостоятельно, а специализированной литературы по нашему направлению в свободном доступе почти нет ...»; «...переход на онлайн-обучение из-за пандемии у выпускного курса совпал с экзаменами, поэтому все перевели в письменный вид, оставив один устный экзамен через Zoom: «Дальше у нас только практика и диплом. Даже защита диплома планируется онлайн, и пока никто не понимает, как это будет происходить» [6].

Выводы. Сейчас вынужденный переход в онлайн выявил плюсы и минусы дистанционной системы обучения. Главный плюс заключается в том, что для многих студентов экран гаджета снимает психологический блок. Они охотнее начинают участвовать в обсуждении. Те, кто, вчера, сидя в аудитории, предпочел бы отмолчаться, теперь проявляют активность. Минус - требование высокой самодисциплины от учащихся.

Прогнозирование цифровой революции в образовании - тема не новая, и при этом, те вузы, которые готовились к ней, воспринимают новую реальность легче. Сегодня легче будет тем образовательным организациям, которые смогут создать и реализовать модели, позволяющие прогнозировать активность студентов онлайн-курсов, модели, позволяющие отслеживать активность студента внутри курса - например, просмотрит ли он видеолекцию, и прочтет ли необходимый материал. Есть данные эмпирических исследования по апробации и внедрению таких моделей, например, в высшей школе экономики. Исследование с использованием модели выявило, что 65% студентов имеют нулевую активность уже на второй неделе обучения, и только у 5% студентов активность в ходе обучения повышается.

Литература:

1. Кузнецова О.В. Дистанционное обучение: за и против // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 8-2. – С. 362-364; URL: <https://applied-research.ru> (дата обращения: 09.04.2020).
2. Зимин Л.А. О создании педагогических условий для применения информационных и дистанционных образовательных технологий в вузах МВД // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2018. № 1 (77). С. 37-40.
3. Зимин Л.А. О создании педагогических условий непрерывного профессионального тактико-специального образования // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2017. № 4 (76). С. 21-24.
4. Подпорин И.В., Карабаш Д.В. Формирование готовности курсантов к самообразовательной деятельности в процессе обучения в образовательных организациях МВД России // Краснодар, 2017.
5. Подпорин И.В. Специфика формирования мотивации профессионального самообразования курсантов вузов МВД // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2015. № 2 (158). С. 202-207.
6. Боцоева А.В., Гучетль С.К., Кульбит Ю.С. О ресурсах цифровизации высшего образования в контексте перехода на инновационный уровень // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: –Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. – Ч. 2. – 353 с. С. 59-61.

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Светлана Анатольевна

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

магистрант Бекетова Юлия Александровна

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

магистрант Демакова Ольга Владимировна

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

ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ

Аннотация. В данной статье рассматриваются различные технологии обучения при подготовке специалистов в области декоративно-прикладного искусства. Авторами определено, что декоративно-прикладное искусство как дисциплина очень часто выступает в роли дополнительного курса. В учебные программы вносят лишь основные виды декоративно-прикладного искусства, такие как, батик, бумагопластика, различные виды росписей и лепка, но декоративно-прикладное искусство имеет безграничное число различных видов искусств. В связи со спецификой обучения декоративно-прикладному искусству невозможно использование всех существующих методов, педагог может прибегнуть к таким методам как: объяснительно-иллюстративный, демонстрационный метод, и различные виды упражнений.

Ключевые слова: технология, профессиональное образование, декоративно-прикладное искусство.

Annotation. This article discusses various educational technologies in the training of specialists in the field of arts and crafts. The authors determined that arts and crafts as a discipline very often acts as an additional course. Only the main types of arts and crafts, such as batik, paper plastic, various types of murals and modeling, are introduced into the curriculum, but arts and crafts have an unlimited number of different kinds of arts. Due to the specifics of teaching arts and crafts it is impossible to use all existing methods, the teacher can resort to such methods as: explanatory, illustrative, demonstration method, and various types of exercises.

Keywords: technology, professional education, arts and crafts.

Введение. Современный мир невозможно представить без различных декоративных украшений. Витрины, одежда, интерьеры, бижутерия, мебель, машины и многое другое, человек стремится преобразить, сделать красивым и ярким. Придание различным предметам эстетического вида это дело дизайнеров и художников.

При обучении дизайну для каждого его вида составляется своя программа обучения, которая учитывает все особенности и нюансы конкретного вида дизайна. Существуют и основополагающие дисциплины, которые присутствуют в программах всех разновидностей дизайна, например, рисунок, живопись, колористика и композиция. Есть дисциплины которые изучают в некоторых видах дизайна, а есть и такие, которые подлежат изучению лишь в одной области дизайна.

Декоративно-прикладное искусство как дисциплина очень часто выступает в роли дополнительного курса. В учебные программы вносят лишь основные виды декоративно-прикладного искусства, такие как, батик, бумагопластика, различные виды росписей и лепка, но декоративно-прикладное искусство имеет безграничное число различных видов искусств. Многие из них имеют давнюю историю, а некоторые только рождаются.

На сегодняшний день стало очень модно заниматься рукоделием и декоративно-прикладным искусством, и знание новых или давно забытых декоративно-прикладных искусств является актуальным как для обучающихся, которые получают профессию в сфере дизайна и искусства, так и для простых рукодельниц самоучек.

Изложение основного материала статьи. В сфере декоративного искусства выделяются:

- монументально-декоративное искусство (создание архитектурного декора, росписей, рельефов, статуй, витражей, мозаик, а также парковой скульптуры);
- декоративно-прикладное искусство (бытовые художественные изделия);
- оформительское искусство (оформление театральных постановок, празднеств, экспозиций выставок, музеев, витрин и т.д.)

Таким образом, декоративно-прикладное искусство — искусство создания предметов быта, предназначенных для удовлетворения как практических, так и художественно-эстетических потребностей человека.

По мнению Косогоровой Л.В. произведения декоративно-прикладного искусства обладают эстетическим качеством, рассчитаны на художественный эффект, служат для оформления быта и интерьера. Произведениями декоративно-прикладного искусства являются одежда, декоративные ткани, ковры, мебель, художественное стекло, фарфор, фаянс, ювелирные и другие художественные изделия.

Из этого следует, что сущность обучения декоративно-прикладному искусству это формирование у обучающихся знаний, умений и навыков в художественной сфере. В процессе их формирования обучающийся должен получить определенные теоретические и практические знания и умения, а именно:

- сформировать у обучающихся знания о роли в жизни как отдельного человека, так и в жизни общества;
- сформировать знания русском народном искусстве и его значении в традиционном декоративно-прикладном творчестве;
- развить у обучающихся образное и пространственное мышление, воображение и фантазию;
- изучить законы и закономерности декоративно-прикладного искусства;
- иметь чувство стиля и цветовой гармонии;

– уметь грамотно использовать средства художественной выразительности в создании декоративного образа (линия, ритм, силуэт, цвет, пропорции, форму, композиция и т.д.);
– иметь навыки работы с различными материалами и в различных техниках декоративно-прикладного искусства;

– уметь воспринимать и обсуждать произведения декоративно-прикладного искусства.

А педагог в свою очередь должен создать благоприятные условия для освоения и приобретения обучающимися знаний, умений и навыков в декоративно-прикладном искусстве и направлять действия обучающегося в нужное направление, для достижения высоких результатов.

Для достижения поставленных целей и решения требуемых задач педагог в процессе обучения использует наиболее эффективные методы и средства обучения, а также различные технологии обучения.

Классифицируется больше количество различных технологий обучения. В процессе исследования необходимо рассмотреть те, которые наиболее подходят для обучения декоративно-прикладному искусству.

– Традиционная (репродуктивная) технология:

Обучающемуся отводится роль и исполнительские функции репродуктивного характера. Действия педагога связаны с объяснением, показом действий, оценкой их выполнения обучающимися и корректировкой.

Данная технология используется при любом обучении, во всех направлениях, т.к. без объяснения педагога и показа аналогичных примеров обучение утратит свою сущность.

– Технология коллективного взаимодействия:

Авторами данной технологии являются Ривин А.Г., Архипова В.В., Дьяченко В.К., Соколов А.С. Данная технология широко используется, в том числе она применяется и в обучении декоративно-прикладному искусству. Прежде всего технология коллективного взаимодействия применяется для того чтобы сплотить коллектив обучающихся, научить их работать вместе, распределять работу на всех и нести ответственность за свою работу перед всей командой. Результатом такой работы является некий большой проект или изделие декоративно-прикладного искусства, с которым каждый отдельный обучающийся в одиночку и за ограниченный промежуток времени справиться не сможет.

– Технология проблемного обучения:

Большой вклад в теорию проблемного обучения внесли ученые Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин, М.И. Махмудов, В. Окунь и др.

Данная технология направлена на развитие самостоятельности и поиска творческого решения поставленной задачи, благодаря этому ее применение возможно при обучении декоративно-прикладному искусству. К примеру, каждый раз когда педагог задает оформление или изготовление чего-либо (интерьера, деревянных изделий и других различных предметов) обучающийся ставится перед проблемой: в каком стиле, цвете, технике выполнять заданную работу.

Обучающиеся начинают искать идеи и решение поставленной задачи, решая в каком стиле и в какой технике выполнять изделие, одновременно исследуя виды тех самых стилей и техники изготовления данной работы. По результату работы обучающиеся получают готовые художественные изделия, отметим, что при равно заданной задаче у разных обучающихся получаются разные изделия, так как уровень творческой и исследовательской деятельности у обучающихся разный, также во время исследования обучающиеся приобретают теоретические задания и практические умения.

– Технология проектного обучения:

Данная технология в большей мере направлена на практическое обучение, что делает ее основной при подготовке художников, дизайнеров и мастеров в сфере декоративно-прикладного искусства.

– Технология творческих мастерских. Актуальность данной технологии в том, что она может быть использована не только в случае изучения нового материала, но и при повторении и закреплении ранее изученного.

Как и педагогические технологии, при обучении декоративно-прикладному искусству, педагог выбирает наиболее подходящие к данной специфике образовательного процесса методы и средства обучения.

При обучении декоративно-прикладному искусству возможно использование таких методов как: диалогический метод, монологический метод, объяснение, демонстрационный метод, иллюстративный метод и различные виды упражнений.

Словесные методы, при обучении декоративно-прикладному искусству, имеют место быть, но они занимают лишь небольшую часть среди других методов и обязательно используются смежно с практическими методами обучения. С помощью монологического метода педагог ставит задачу перед обучающимися, объясняет тему и намечает основные цели занятия, которые должны быть достигнуты по окончании работы.

При помощи диалогического метода обучающиеся могут выяснить как разрешить те или иные трудности, возникающие в ходе их работы.

Метод объяснения помогает педагогу передать обучающимся имеющиеся у него знания и опыт в данной сфере. С помощью этого метода обучающиеся получают теоретические знания, которые сразу же применяют на практике. При данном методе педагог сообщает, излагает знания в готовом виде, а обучающиеся усваивают их и могут воспроизвести.

При обучении декоративно-прикладному искусству наиболее приоритетными являются наглядные и практические методы. По сути все обучение художников, декораторов, дизайнеров и мастеров различных направлений в декоративно-прикладном искусстве это практические упражнения с применением иллюстраций и различных демонстрационных материалов, моделей и макетов.

Иллюстративный и демонстрационный методы помогают педагогу при объяснении алгоритма выполнения различных упражнений. Различные демонстрационные и иллюстративные материалы, при обучении декоративно-прикладному искусству, формируют у обучающихся конкретные наглядные представления об изучаемых предметах, явлениях и событиях. Используя наглядные средства в процессе обучения обучающиеся могут рассматривать, анализировать и извлекать необходимую для себя информацию. Достоинства обоих этих методов заключается в том, что обучающиеся не только слышат, но и видят изучаемый объект или явление, что помогает более простому усвоению данного материала. Недостатком наглядных методов выступает то, что у разных людей доминируют разные виды памяти: у кого-то более развита словесная память, а у кого-то – образная.

При обучении в сфере декоративно-прикладного искусства наиболее широко используется метод упражнения. Обучающиеся выполняют различные репродуктивные, графические упражнения, после чего переходят к творческим упражнениям, где используют полученные знания, умения и навыки в различных комбинациях, придумывая и проектируя все новые работы и изделия.

Данный метод способствует расширению возможностей творческого самовыражения обучающегося и формированию его различных способностей.

Достоинство творческих упражнений выражается в том, что они способствуют творческому развитию обучающихся, а недостаток – творческих упражнений в том, что они не дают конкретных знаний.

Выводы. Таким образом, сущность обучения декоративно-прикладному искусству заключается в формировании у обучающихся компетенций, знаний, умений и навыков в сфере декоративно-прикладного искусства.

В связи со спецификой обучения декоративно-прикладному искусству невозможно использование всех существующих методов, педагог может прибегнуть к таким методам как: объяснительно-иллюстративный, демонстрационный метод, и различные виды упражнений.

При обучении декоративно-прикладному искусству наиболее приоритетными являются наглядные и практические методы. По сути, все обучение художников, декораторов, мастеров различных направлений в декоративно-прикладном искусстве это практические упражнения с применением иллюстраций и различных демонстрационных материалов, моделей и макетов.

Литература:

1. Ваганова О.И. Интерактивные технологии в подготовке бакалавра профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2014. № 2 (6). С. 12.
2. Ваганова О.И., Иляшенко Л.К. Основные направления реализации технологий студентоцентрированного обучения в вузе // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 3 (24). С. 2.
3. Кривоногова А.С., Цыплакова С.А. Технология реализации проектной деятельности педагога профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2015. № 1 (9). С. 16.
4. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7 № 1 (26). С. 2.
5. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Педагогические основы профессионально-педагогического образования // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 1. С. 38-43.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Светлана Анатольевна

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

магистрант Ларина Наталья Юрьевна

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

магистрант Чехова Екатерина Юрьевна

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

ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В данной статье проводится исследование оценки деятельности педагогических работников образовательной организации. Комплексная оценка деятельности педагогических работников является на сегодняшний день актуальной проблемой. Определено, что оценка качества преподавательской деятельности дает достоверное представление об уровне подготовке выпускников и эффективности деятельности образовательной организации в целом. Так как деятельность преподавателя является особенно важной, необходимо организовать систему внутреннего контроля, которая заключается в контроле самой системы обеспечения качества подготовки выпускников. Деятельность преподавателя объединяет основные процессы, такие как образовательную, научную, производственную деятельность и дополнительное образование.

Ключевые слова: профессиональное образование, оценка, качество, педагогический работник.

Annotation. This article conducts a study evaluating the performance of teachers of an educational organization. A comprehensive assessment of the activities of teachers is today an urgent problem. It is determined that the assessment of the quality of teaching gives a reliable idea of the level of training of graduates and the effectiveness of the educational organization as a whole. Since the activities of the teacher are especially important, it is necessary to organize an internal control system, which consists in monitoring the system itself to ensure the quality of training of graduates. The activity of the teacher combines the basic processes, such as educational, scientific, industrial activity and additional education.

Keywords: professional education, assessment, quality, teacher.

Введение. На современном этапе развития общества система общего и профессионального образования в Российской Федерации определяет тенденции и перспективы развития общества, семьи и личности. В этих условиях проблема оценки деятельности педагогических работников особенно актуальна.

В настоящее время к педагогическим работникам предъявляются новые требования, определяющие иное качество их деятельности. Изменяющиеся требования к современному педагогическому работнику должны стать объектом мониторинга качества образования и образовательной деятельности, осуществляемого в образовательной организации.

Главным при оценке качества деятельности педагогических работников является ориентир на повышение профессионального личностного роста, формирование универсальных компетенций, с целью повышения уровня профессионализма, развития творческого мышления, креативности.

Определена гипотеза исследования, суть которой заключается в том, что оценка качества деятельности педагогических работников будет наиболее действенной, если:

- используются научные подходы и требования к организации оценки деятельности педагогических работников с позиции всеобщего менеджмента качества;
- используется модель и адекватная ей система методик оценки деятельности педагогических работников в школе;
- разработана система критериев оценки, технологии диагностики и оценки качества деятельности педагогических работников в школе с учетом специфики их работы.

Комплексная оценка деятельности педагогических работников является на сегодняшний день актуальной проблемой.

Изложение основного материала статьи. Распространение феномена оценки деятельности человека в различных отраслях народного хозяйства является актуальным и становится предметом научных исследований.

Особенно широкое распространение данная дефиниция получила в системе общего и профессионального образования, которые связаны с оценкой деятельности не только обучающихся, но и профессорско-преподавательского состава.

Проведя исследования, определено, что в педагогике и психологии, а так же других смежных науках оценка рассматривается со следующих позиций:

- педагогическая психология определяет оценку как инструмент ориентирующий обучающегося в процессе целенаправленного взаимодействия субъектов образовательного процесса;
- возрастная психология определяет данную дефиницию как анализ индивидуального развития самой личностью, учитывая все изменения происходящие от рождения до смерти;
- социальная психология рассматривает оценку как инструмент социального воздействия, влияющий на трансформацию установок личности в отдельности и общества в целом в результате изменений в политической, экономической, социальной и нравственной системах;
- педагогика рассматривает оценку со следующих позиций: оценка деятельности обучающихся в цифрах, баллах, буквах и т.д.; оценка деятельности профессорско-преподавательского состава с точки зрения требований предъявляемых федеральными государственными образовательными стандартами; оценка деятельности образовательной организации с точки зрения требований предъявляемых государством, обществом и личностью;
- менеджмент рассматривает оценку как средство направленное на обеспечение функций по управлению персоналом, таких как подбор, мотивацию, обучение и контроль.

Для проведения анализа результативности деятельности педагогических работников, необходима разработка механизмов управления, с помощью которых изучается результативность труда преподавателя, лучше всего для этого использовать технологию диагностики и рейтинговой оценки деятельности педагога. В основу количественных показателей оценки деятельности педагогов образовательной организации может быть заложена рейтинговая система.

Оценка качества преподавательской деятельности дает достоверное представление об уровне подготовке выпускников и эффективности деятельности образовательной организации в целом.

В процессе анализ систем оценки деятельности педагогических работников был выявлен ряд принципов, к которым относятся:

- детерминированность системы оценки профессиональной деятельности;
- соответствие оценки деятельности педагогических работников концепции развития образовательной организации;
- открытость процедуры оценки;
- управление процессом оценки деятельности педагогических работников;
- объективность оценки результатов педагогических работников;
- координация системы оценивания деятельности педагогических работников.

Вступление России в единое европейское образовательное пространство в связи с подписанием Болонской Декларации объективно поставило проблему повышения качества образовательной деятельности в нашей стране.

Приоритет в рейтингах оценки ставится на образовательные услуги, что на наш взгляд, является верным, поскольку результатом деятельности образовательного учреждения является качественно подготовленный выпускник, способный продолжить свое образование в высшем учебном заведении. Поэтому образовательные услуги являются определяющими в деятельности того или иного образовательного учреждения.

Слово «рейтинг» происходит от английского «rotate» (оценивать) и «rating» (оценка, оценивание) и может означать не только результат некоторой деятельности, но и сам процесс.

Одним из основных обеспечений образовательной деятельности в образовательном учреждении является кадровый ресурс. Так как деятельность преподавателя является особенно важной, необходимо организовать систему внутреннего контроля, которая заключается в контроле самой системы обеспечения качества подготовки выпускников. Деятельность преподавателя объединяет основные процессы, такие как образовательную, научную, производственную деятельность и дополнительное образование. Менеджмент ресурсов является внутри процессным фактором и поэтому немаловажно построение четкой системы контроля деятельности преподавателя.

Можно выделить следующие преимущественные качества рейтинга, которые заключаются в следующем:

- мониторинг текущей деятельности преподавателя (в конце отчетного периода), а так же кумулятивный мониторинг, который проводится раз в пять лет;
- данная система оценки деятельности преподавателей является одной из самых надежных;
- формы данного вида оценки соответствует целям его проведения;

– данная форма оценки позволяет профессорско-преподавательскому составу самостоятельно проводить анализ своей деятельности, а так же определять траекторию своего личностного развития на ближайшую перспективу;

– оценка по рейтингу осуществляется с учетом принципов открытости, включая полное информирование участников данной процедуры о ходе проведения оценки; комплексности, обеспечивая мониторинг всех видов деятельности осуществляемой преподавателем; модульности, обеспечивая гибкость и вариативность проведения мониторинга.

Цели внедрения рейтинговой системы, позволяющей оценивать качество подготовки преподавателей:

- обеспечение систематической обратной связи;
- мотивация систематической самостоятельной работы преподавателей в течение учебного года;
- повышение надежности данных оперативной диагностики учебного процесса;
- объективизация оценки качества подготовки преподавателей;
- введение элемента состязательности на основе ранжирования преподавателей;
- получение дифференцированной и разносторонней информации о результативности обучения, а также о персональных академических достижениях преподавателей для их морального и материального поощрения;
- создание нового элемента системы управления учебно-воспитательным процессом в образовательном учреждении;
- повышение качества педагогического проектирования и осуществления учебно-воспитательного процесса;
- комплексная оценка качества учебной работы преподавателей по программам образования.

Сформулированные выше цели позволяют выделить два важных направления совершенствования образовательного процесса на основе внедрения рейтинговой системы оценки: повышение мотивации преподавателей; повышение уровня организации образовательного процесса.

Выводы. Таким образом, в ходе исследования выявлены требования к оценке деятельности педагогических работников:

- разработка показателей и критериев;
- создание условий оценивания;
- объективность оценки результатов;
- открытость оценочных мероприятий.

К числу специфических функций рейтинговой оценки деятельности педагогических работников мы относим: социальную, профессиональную, интегративную, информационную, стратегическую:

- социальная функция рейтинговой оценки деятельности педагогических работников в образовательной организации заключается в формировании интеллектуального, нравственного и ресурсного потенциала общества в лице педагогических работников, как специалистов, а следовательно и содействие политическому, экономическому и культурно-технологическому развитию общества;
- профессиональная функция рейтинговой оценки деятельности педагогических работников заключается в самооценке их профессиональной деятельности;
- стратегическая функция рейтинговой оценки деятельности педагогических работников заключается в обосновании перспектив развития профессиональной деятельности, возможности самосовершенствования, прохождения курсов повышения квалификации;
- интегративная функция рейтинговой оценки деятельности педагогических работников объединяет отдельные компоненты процесса в единое целое; синтезирует различные виды деятельности в образовательном учреждении, формируя целостную деятельность специалиста.

Литература:

1. 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.
2. Маркова С.М. Профессиональные ценности в условиях непрерывного многоуровневого образования // Вестник Мининского университета. 2013. № 3 (3). С. 10.
3. Маркова С.М. Ретроспективный анализ развития профессионального образования в России // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 3 (28). С. 3.
4. Маркова С.М., Наркозиев А.К. Исследование профессиональной деятельности и профессионального образования: исторический подход // Вестник Мининского университета. 2017. № 1 (18). С. 14.
5. Филатова О.Н., Быстрова Н.В., Васильева Н.В., Дюжакова Д.А. Роль педагога профессионального обучения в реализации профессиональных стандартов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-7. С. 222-228.
6. Цыплакова С.А., Быстрова Н.В. Модели оценки качества деятельности образовательных организаций // Наука и практика регионов. 2019. № 2 (15). С. 102-104.
7. Цыплакова С.А., Леонова В.Н., Пескова Н.В. Ведущие концепции оценки качества профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-2. С. 284-287.

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)

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье анализируется опыт реализации новых форм проведения практико-ориентированной подготовки учителей-логопедов, рассматриваются особенности проведения практикумов, рассредоточенной практики, стажировки, демонстрационного экзамена. Авторы раскрывают подходы к усилению практико-ориентированной профессиональной подготовки будущих учителей-логопедов, разработанные с учетом деятельностного подхода.

Ключевые слова: практико-ориентированный подход, деятельностный подход, учитель-логопед, профессиональный стандарт.

Annotation. The article analyzes the experience of implementing new forms of practice-oriented training of speech therapists, discusses the features of workshops, dispersed practice, internships, and demonstration exams. The authors reveal approaches to strengthening the practice-oriented professional training of future speech therapy teachers, developed taking into account the activity approach.

Keyword: practice-oriented approach, activity approach, teacher-speech therapist, professional standard.

Работа выполнена при поддержке сетевого гранта «конкурс научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров (МГПИ – ЧГПУ имени И.Я. Яковлева)» (руководитель – М.А. Лаврентьева, приказ № 1693 от 24.06.2019)

Введение. На современном этапе развития высшего образования проблему подготовки студентов к осуществлению будущей деятельности учителя-логопеда связывают с качественными изменениями подхода к организации, содержанию и осуществлению их практико-ориентированной деятельности. Особую значимость данная проблема приобретает в условиях модернизации основных профессиональных образовательных программ, которая нацелена на реализацию модели практико-ориентированного обучения. Данная модель профессиональной подготовки студентов ориентирована на формирование определенного набора компетенций, трудовых функций и действий, заложенных в профессиональном стандарте соответствующей специальности и отвечающие социальному заказу общества. Реализация такой модели позволяет получить компетентного педагога, готового к выполнению всех профессиональных задач и не нуждающегося в наставничестве. В связи с этим вопросы усиления практико-ориентированной подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности являются актуальными на современном этапе развития общего образования.

Изложение основного материала статьи. Одной из значимых проблем реализации основных профессиональных образовательных программ по направлению подготовки Специальное (дефектологическое) образование является отсутствие опубликованного профессионального стандарта учителя-логопеда (педагога-дефектолога). Соотнесение требований федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) по данному направлению с профессиональными стандартами «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (от 18 октября 2013 г. № 544н), 1.002 «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», (от 24 июля 2015 г. № 514н.), «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (от 8 сентября 2015 г. № 613н) является одним из возможных путей решения данной проблемы, но не самым эффективным. Это обусловлено недостаточной представленностью в данных профессиональных стандартах специфических для деятельности учителя-логопеда обобщенных трудовых функций, действий, умений, знаний.

Так, согласно разделу IV Характеристика профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата, ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (№ 123 от 22.02.2018 г.) область профессиональной деятельности выпускников определяется, как образование лиц (детей, подростков и взрослых) с ограниченными возможностями здоровья на базе организаций образования, социальной сферы и здравоохранения (п. 4.1); объектами будущей профессиональной деятельности являются – коррекционно-развивающий (учебно-воспитательный) и реабилитационный процессы; коррекционно-образовательные, реабилитационные, социально адаптационные и образовательные системы (п. 4.2); видами будущей профессиональной деятельности устанавливаются – коррекционно-педагогическая; диагностико-консультативная; исследовательская; культурно-просветительская (п. 4.3) [5].

Вместе с тем, данное противоречие, не только не снижает актуальности практико-ориентированной подготовки учителей-логопедов, но и повышает значимость погружения студентов в практическую деятельность учителя-логопеда, создания особых условий формирования специфических для учителя-логопеда трудовых функций, действий, умений, знаний.

Рассматривая вопрос практико-ориентированного обучения следует остановиться на характеристике понятия деятельностного подхода. В.Н. Янушевский данное понятие рассматривает как способ организации

учебно-познавательной деятельности обучающихся, при котором осуществляется не пассивное восприятие информации, а активное участие обучающихся в образовательном процессе [8].

Проблема усиления практико-ориентированной подготовки бакалавров находится в центре внимания происходящей модернизации высшего образования. В работах А.А. Марголиса, А.А. Каспаржака, В.А. Гуружапова, М.А. Сафроновой и др. подчеркивается, что основной вектор подготовки будущих педагогов должен быть направлен на погружение студента в профессию, в качестве механизма такого погружения авторы предлагают различные подходы к реализации сетевого взаимодействия вуза и профильных образовательных организаций, способных обеспечить качественное формирование профессиональных компетенций будущих специалистов [3; 4].

Исходя из понимания сущности деятельностного подхода, компетентностной модели подготовки выпускника-бакалавра и социального запроса региона были определены подходы к реализации практико-ориентированной подготовки будущих логопедов. В качестве основных форм реализации практико-ориентированного подхода выступили: практикумы, рассредоточенная практика, стажировка, демонстрационный экзамен и др.

Согласно учебным планам бакалавриата направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование на факультете психологии и дефектологии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева» в рамках целого ряда учебных дисциплин проводятся занятия на базе образовательных организаций в форме практикума («Ранняя помощь и реабилитация детей с проблемами здоровья», «Медико-биологические основы дефектологии», «Коррекционно-педагогическая деятельность логопеда», «Логопедическое сопровождение детей-билингвов», «Логопедическое сопровождение детей с детским церебральным параличом», «Логопедическое сопровождение детей умственно отсталых детей», «Логопедическое сопровождение детей с нарушениями зрения» и др.). Благодаря такому подходу к построению образовательного процесса обеспечивается выполнение профессиональных действий, поддерживается тесная связь между теоретическим обучением и практико-ориентированным содержанием.

Кроме того, было пересмотрено содержательное наполнение дисциплин на предмет их обогащения практико-ориентированными заданиями, в частности кейсами. В процессе решения кейсов овладение умениями происходит в процессе активной самостоятельной деятельности обучающихся по разрешению противоречий, в результате чего и происходит развитие мыслительных способностей и творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями.

Использование кейсов для приобретения практического опыта будущей профессиональной деятельности учителя-логопеда обеспечивает освоение теоретических знаний в практическом ключе и в индивидуализированном режиме, включающем личностную и профессиональную самореализацию в условиях профессионально значимой ситуации (при этом преподавателю предоставляется возможность получения детализированной информации о прохождении обучающимися индивидуальных образовательных маршрутов).

Согласно В.Н. Янушевскому кейс-метод как техника обучения позволяет интегрировать на своей основе разные методы познания. Автор характеризует их функциональные роли в кейс-методе: в рамках моделирования осуществляется построение модели ситуации; системный анализ предопределяет представление и анализ ситуации в системе; «мозговая атака» обеспечивает генерирование идей относительно ситуации; дискуссия является базой для обмена мнениями по поводу проблемы и путей её решения [8].

Сформированность компетенции означает обладание знаниями, умениями и навыками достаточными для эффективного достижения определённых профессиональных задач [3, с. 8].

На кафедре специальной педагогики и медицинских основ дефектологии с целью оптимизации взаимодействия с работодателями и педагогами образовательных организаций и усиления практико-ориентированной профессиональной подготовки были предприняты следующие шаги:

во-первых, к образовательному процессу привлечены специалисты-практики имеющие ученую степень кандидата педагогических наук и высшую квалификационную категорию учителя-логопеда;

во-вторых, в рамках реализации образовательной программы были заключены договора с 14 профильными организациями;

в-третьих, трансформирована работа преподавателей кафедры по разработке тематики курсовых исследований, выпускных квалификационных работ бакалавров с привлечением работодателей (выпускные квалификационные работы студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование и имеющих высокую успеваемость, выполняются в соответствии с социальным заказом работодателей;

в-четвертых, кафедра приступила к реализации дополнительных программ повышения квалификации для сотрудников образовательных организаций, в том числе, включающих содержательные аспекты, в контексте которых возможно формирование компетенций супервизорства;

в-пятых, в рамках реализации социального заказа ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» – выполнения научно-исследовательской работы «Супервизия как средство усиления практической подготовки будущих дефектологов» – осуществляется разработка научно-методических основ деятельности супервизора.

Одним из новых подходов реализации практико-ориентированного обучения будущих учителей-логопедов является организация рассредоточенной практики бакалавров. Данная форма проведения практики предполагает разделение практико-ориентированной деятельности студента на периоды. В стенах вуза бакалавры изучают теоретический материал, который сразу же закрепляется в ходе выполнения трудовых действий на базе образовательной организации под контролем опытного супервизора.

Среди условий ее эффективного проведения практико-ориентированной профессиональной подготовки исследователи называют следующее:

– систематические (еженедельные) выходы студентов на базы практики под руководством ведущего преподавателя, с которым они работают над теоретическими основами профессиональной деятельности в стенах вуза;

– реализация технологии супервизии на базе образовательной организации;

– наличие обратной связи, а именно содержательное наполнение учебной дисциплины результатами (сформированные трудовые функции, компетенции или их отдельные составляющие) практики, при этом, преподаватель продолжает реализовывать функции супервизора, подготавливая студента к следующему этапу овладения содержанием учебной дисциплины.

Преподаватели кафедры конкретизировали, что в реализации компетентного подхода детерминирует использование в рамках практики инновационных технологий, ориентированных на освоение студентами современных форм работы логопеда в разных сферах деятельности – информационно-коммуникационных разной модальности, тренинговых, дискуссионных, проектно-исследовательских и т.п.

Одним из видов практико-ориентированной деятельности, бакалавров обозначенного направления подготовки, является стажировочная практика. О.С. Гришина, М.А. Лаврентьева, указывают, что она направлена на организацию освоения целостной профессиональной деятельности в соответствии с целями программы на одной из баз практики, организованных на принципах школьно-вузовского партнерства в условиях супервизии со стороны опытных педагогов образовательной организации [1, с. 57].

Результаты реализации практико-ориентированной подготовки будущих учителей-логопедов позволили определить ряд проблем.

1. Проблема кадровых ресурсов:

а) недостаточная готовность преподавателей вуза и сотрудников образовательных организаций общего образования к смене «классической» парадигмы проведения учебной и производственной практик;

б) несформированность ряда компетенций супервизии у сотрудников образовательных организаций общего образования.

2. Проблемы организационного плана:

а) ограниченность территориальной доступности образовательной организации коррекционной направленности, приводящая к сложностям трансфера и проживания студентов-практикантов;

б) неготовность администрации образовательных организаций обеспечивать условия для прохождения студентами разного вида практик в течение всего учебного года.

3. Проблема финансовых ресурсов: необходимость повышения оплаты труда супервизорам образовательных организаций.

Обеспечение тесной связи теоретического обучения бакалавров направления подготовки Специальное (дефектологическое) образование профиля Логопедия с практической деятельностью осуществлялось посредством конкретизации учебно-методических материалов, совершенствования процессов организации самостоятельной работы студентов и специфики использования образовательных технологий. Данная работа проводилась с учетом алгоритма погружения будущего учителя-дефектолога в профессию, разработанного координаторами проекта модернизации педагогического образования по направлению подготовки Специальное (дефектологическое) образование (направленность (профиль) Педагог-дефектолог) Московского педагогического государственного университета А.А. Алмазовой, Т.А. Соловьевой:

– активное познание через анализ доступных информационных ресурсов (первый уровень);

– получение первичного представления через соотнесение результатов анализа информационных ресурсов (первый уровень) с реальными ситуациями, наблюдаемыми в образовательных организациях, в том числе организациях основного общего образования (второй уровень);

– приобретение опыта профессиональных действий и поведения в условиях модельной практики, предусматривающей сценарии типовых ситуаций (третий уровень);

– приобретение опыта профессиональных действий и поведения в реальных практических ситуациях с помощью супервизора и при кураторстве преподавателя (четвертый уровень);

– самостоятельное выполнение отдельных профессиональных действий – уровень оперирования технологиями (пятый уровень);

– самостоятельное выполнение профессиональных видов деятельности на протяжении определенного временного периода (шестой уровень) [7, с. 44].

Одним из новых тенденций реализации практико-ориентированной подготовки является внедрение в образовательный процесс вуза инновационных технологий WorldSkills.

В профессиональную подготовку учителей-логопедов внедрены элементы Ворлдскиллс Союза, а именно – демонстрационный экзамен. Он является своеобразным индикатором практико-ориентированной подготовки будущих учителей-логопедов и используется для проведения промежуточной и итоговой аттестации студентов. Демонстрационный экзамен предполагает установление степени сформированности когнитивного и операционально-деятельностного компонентов готовности студентов к осуществлению профессиональной деятельности учителя-логопеда [7, с. 49].

В состав демонстрационного экзамена входят междисциплинарные задания практико-ориентированного характера, выполненные с учетом требований компетентного подхода и позволяющие дать комплексную оценку знаний, способности и готовности обучающихся к решению профессиональных задач.

Экзамен дает возможность демонстрации результатов освоения студентами основной профессиональной образовательной программы, конвертируемых в потенциал успешности личной и профессиональной самореализации. Демонстрационные задания с одной стороны, являются тем материалом, который поможет студентам максимально показать развитие личностных и профессиональных качеств, с другой, стать основой для объективного осознаниями их «зоны актуального развития» и для адекватной самооценки перспектив профессиональной успешности [6, с. 62]. Для работодателей и социальных институтов демонстрационный экзамен – это оценка профессиональной эффективности будущего специалиста или результативности осуществления им трудовых функций и должностных обязанностей в соответствии с ценностями, целями и нормами, установленными или неформально сложившимися в рамках функционирования данного социума.

Выводы. Практико-ориентированную подготовку будущих учителей-логопедов можно считать результативной в том случае, если она построена с учетом сущности деятельностного и компетентностного подходов, опирается на инновационные тенденции развития высшего образования, отвечает всем требованиям действующих профессиональных стандартов и соответствует социальному запросу региона.

Литература:

1. Лаврентьева, М.А. Супервизия как основа практико-ориентированной подготовки будущих педагогов специального (дефектологического) образования / М.А. Лаврентьева, О.С. Гришина // Теория и

практика подготовки дефектологов в условиях модернизации образования: монография / под ред. Н.В. Рябовой; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2017. – С. 56-79.

2. Лазарев, В.С. Деятельностный подход к новому пониманию целей высшего образования [Электронный ресурс] / В.С. Лазарев // Инноватика в образовании. Электронный научно-практический журнал. – 2014, февраль. – URL: <http://invobr.ru>.

3. Марголис, А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров [Электронный ресурс] / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. – Том 6. – № 2. – С. 1-18. – URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/2/Margolis.phtml> (дата обращения: 08.10.2019).

4. Марголис, А.А. Апробация инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов / А.А. Марголис, М.А. Сафронова, Л.М. Шишляникова А.А. Панфилова // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 5. – С. 77-91.

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 г. № 123 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование» [Электронный ресурс] // Интернет-портал «Документы Министерства образования и науки Российской Федерации». – URL: <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minobrnauki-Rossii-ot-22.02.2018-N-123/> (дата обращения 07.10.2019).

6. Теория и практика подготовки педагогических кадров в условиях модернизации образования: монография / под ред. Т.И. Шукшиной; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2015. – 170 с.

7. Шукшина, Т.И. Развитие системы научно-исследовательской и проектной деятельности студентов в условиях многоуровневой системы высшего педагогического образования / Т.И. Шукшина, П.В. Замкин, И.И. Парватова // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 4. – С. 47-54.

8. Янушевский, В.Н. Системно-деятельностный подход в образовании в контексте ФГОС второго поколения: цели, программы, технологии [Электронный ресурс] / В.Н. Янушевский. – URL: http://www.dc.ulstu.ru/ipk/news_files/1.doc.

Педагогика

УДК 372.27

доцент кафедры дошкольного образования и педагогики **Зотова Ирина Васильевна**

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

СУЩНОСТЬ И ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ»

Аннотация. В статье рассмотрены различные подходы к раскрытию сущности понятия «социально-коммуникативная компетенция» в теории образования, обобщены взгляды ученых на формирование компетентной личности. Раскрыто содержание понятий «компетентность», «компетенция», «компетентностный подход», «коммуникативная компетенция», «социальная компетенция» в свете современной образовательной парадигмы и установлено отношение между ними. Особое внимание в научном поиске уделено рассмотрению указанных терминов в социально-педагогическом контексте.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, компетентностный подход, коммуникативная компетенция, социальная компетенция, социально-коммуникативная компетенция.

Annotation. The article discusses various approaches to the disclosure of the essence of the concept of «socio-communicative competence» in the theory of education, summarizes the views of scientists on the formation of a competent person. The contents of the concepts of «competence», «competence», «competency-based approach», «communicative competence», «social competence» in the light of the modern educational paradigm are disclosed and the relationship between them is established. Particular attention in the scientific search is given to the consideration of these terms in a socio-pedagogical context.

Keywords: competence, competence, competency-based approach, communicative competence, social competence, socio-communicative competence.

Введение. Динамика общественных процессов в XXI в. обуславливает постоянное изменение знаний в любой материальной или духовной сфере жизни. В современных условиях приоритетной возникает потребность в личности, способной адаптироваться к изменяющимся условиям окружающей социальной среды. Традиционная система образования, направленная на передачу воспитанникам только определенного объема теоретических знаний, умений и навыков, оказалась непродуктивной в современном обществе. Классические энциклопедические знания, которые обычно считались главной целью образовательного процесса, сегодня должны стать эффективным средством разностороннего личностного развития воспитанника.

Научные исследования в области социально-коммуникативной компетентности начали появляться в трудах ученых в конце XX века и до сих пор имеют определенные расхождения во взглядах ученых на трактовку самого понятия. Известно лишь то, что данный феномен представлен в исследованиях ученых относительно сложным новообразованием, организационно вбирающем в себя составные компоненты социальной и коммуникативной компетентности, однако при совокупном синтезе этих дефиниций образует на выходе качественно новый смысл. Ученые разных научных направлений (социологии, психологии, педагогики) придают данному понятию своеобразное значение, в связи с чем, пока не получается сформулировать общее толкование.

Целью данной статьи является рассмотрение сущности и структурных компонентов социально-коммуникативной компетенции в современной научной парадигме.

Изложение основного материала статьи. Взаимодействие и общение являются фундаментом социальных связей человека и способов их реализации в обществе. Формирование социально-

коммуникативной компетенции – важная социальная и психолого-педагогическая проблема, залог нормального психологического развития личности, а также непереносимое условие ее будущего успешного обучения и самореализации в дальнейшей жизни.

В последнее время ученые начали выделять компетентность как отдельный подход к обучению. Компетентностный подход способствует формированию ряда компетенций, которые должен освоить каждый человек. В последние годы отечественные и зарубежные ученые занимаются изучением и внедрением компетентностного подхода в систему образования, при этом каждый из них предлагает свое видение его содержания, сущности и особенностей.

В русле данной проблемы мы будем руководствоваться положениями ученых о том, что в процессе реализации компетентностного подхода приобретаются знания, формируются умения и навыки, направленные на совершенствование ключевых, общеотраслевых и предметных компетенций личности (И. Зимняя, В. Краевский, А. Локшина, Л. Мамчур, С. Трубачева, А. Хуторской и др.).

Компетентностный подход предполагает, что образовательный процесс ориентирован на формирование общих компетенций личности, является его интегрированной особенностью. Такая особенность должна возникать в процессе обучения и включать в себя знания, навыки, отношение, опыт и модели поведения личности.

В то же время компетентностный подход в образовании связан с личностным и практическим подходом к обучению, поскольку он относится к личности учащегося и может быть реализован и протестирован в процессе конкретного человека, выполняющего определенный набор действий.

В наши дни компетентностный подход является воплощением инновационного процесса в образовании и базой для формирования ряда компетенций, которые должен освоить каждый говорящий (общих, лингвистических, коммуникативных, социолингвистических, дискурсивных и других) и способствует формированию ключевых, общеотраслевых и предметных компетенций. Этот подход непосредственно связан с идеей всестороннего развития индивида, профессионала своего дела, развитой личности, члена коллектива и социума, он является гуманитарным в своей основе. Основными для компетентностного подхода является понятие «компетенция / компетентность».

Достаточно часто термины «компетентность» и «компетенция» отождествляют, употребляя их как синонимы. Однако это не тождественные понятия, а разноуровневые, взаимосвязаны и взаимозависимы между собой, ведь каждый из них имеет свое значения.

Мировая образовательная практика утверждает, что понятие «компетентность» является ключевым в обновлении содержания обучения, так как имеет интеграционную природу, объединяет знания, навыков и интеллектуальную составляющую современного образования.

В толковых словарях термин «компетентность» определяется как осведомленность, информированность, авторитетность.

Г. Коджаспирова в словаре по педагогике этот термин рассматривает как «личные возможности должностного лица и его квалификация, позволяющая участвовать в разработке определенного круга решений или решать вопрос самому, благодаря наличию у него определенных знаний, навыков; уровень образованности личности, который определяется степени овладения теоретическими средствами познавательной и практической деятельности» [3, с. 133].

В своих исследованиях А. Маркова отмечает, что компетентность является «индивидуальной характеристикой степени соответствия требованиям профессии; способностью и умением человека выполнять определенные трудовые функции» [5, с. 31].

Э. Зеер компетентность трактует как совокупность знаний, умений, опыта, отраженную в теоретико-практической подготовленности к их реализации в деятельности на уровне функциональной грамотности [2].

А. Митяева это понятие рассматривает в социально-педагогическом контексте и отмечает, что «компетентность как экзистенциальное свойство человека является продуктом его собственной жизнедеятельной активности, инициированной процессом образования; как свойство индивида она существует в различных формах – как высокий уровень умелости, как способ личностной самореализации (привычка, способ жизнедеятельности, увлечения), как некий итог саморазвития индивида, форма проявления способностей и т.п.» [6, с. 17].

Таким образом, понятие «компетентность» можно трактовать как результат учебной деятельности личности, способность реализовывать полученные знания, умения и навыки в практической деятельности и различных жизненных ситуациях. То есть это личностная характеристика специалиста, обладающего рядом соответствующих компетенций.

По их мнению А. Хуторского, компетенция – это «круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опыт» [9, с. 4].

Л. Мамчур отмечает, что «компетенция – это четко очерченные знания, которые должен иметь индивид, круг вопросов, в которых он должен быть осведомлен и необходимые для успешной практической деятельности в соответствии с общепринятыми нормами, законами, правилами» [4, с. 55].

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что компетенция – это ожидаемые и измеряемые достижения, подтверждающие способность человека выполнять определенные действия самостоятельно, после усвоения соответствующей системы знаний.

В результате анализа психолого-педагогической литературы, проводя разграничение вышеупомянутых категорий, необходимо отметить, что содержание понятия «компетентность» значительно шире, ведь это владение знаниями, которые позволяют делать выводы, а «компетенция» – это круг вопросов, в которых личность лучше понимается. Термин «компетенция» используется там, где речь идет об обучении и воспитании, а «компетентность» является комплексной характеристикой личности, которая впитывает в себя результаты предыдущего психического развития.

Таким образом «компетенция» – это комплекс соответствующих знаний, а «компетентность» – это способность эффективно и творчески владеть этими знаниями в межличностных отношениях, то есть компетенция реализуется в компетентности.

Сегодня понятие «компетенция» стало неотъемлемой частью педагогической практики и используется в исследованиях, посвященных развитию индивида, его обучению и воспитанию, означая общую способность личности, основанную на ее знаниях, опыте, ценностях, склонностях, приобретенных в течение обучения.

По нашему мнению, развитие личности в процессе обучения и воспитания предполагает овладение компетенциями, необходимыми для успешной деятельности в различных сферах общественной жизни, а также способность личности (или ее готовность) мобилизовать все имеющиеся ресурсы (организованные в систему знаний, умений, навыков, способностей и психических качеств) с целью выполнения определенной задачи на высоком уровне.

Актуальность компетенций обусловлена функциями, которые они выполняют в жизнедеятельности каждого человека, определяющими из которых становятся – формирование потребности в самообучении, самосовершенствовании и закреплении репрезентативности, а следовательно, и успеваемости (устойчивости) в конкурентной жизненной среде.

Общеизвестно, что в современном мире знания уже перестали быть «символическим капиталом». Поэтому сегодня важным становится не процесс их получения, а умение практически их реализовать при решении конкретных социальных задач. Логическим следствием перехода от отечественного общества к компетентностной образовательной модели на основе межличностного взаимодействия считаем особенно актуальным сегодня внимание к формированию социально-коммуникативной компетенции у личности.

Социально-коммуникативная компетенция содержит в себе две составляющие, которые также необходимо рассматривать в процессе анализа дефиниции «социально-коммуникативная компетенция».

Социальная компетенция личности включает прежде всего ее желание и умение общаться с другими людьми, наличие положительной мотивации в отношениях с ними, уверенность в себе, эмпатию и способность управлять социальными ситуациями и использовать эффективные стратегии для достижения коммуникативных целей. Для реализации последних необходимо обладать определенным коммуникативным опытом, который предусматривает прежде способы взаимодействия с людьми, которые нас окружают, а также сотрудничество в групповом общении, навыки работы в коллективе, способность брать на себя ответственность и преодолевать конфликты.

Современные отечественные и зарубежные исследователи (И. Бим, И. Зимняя, Л. Петровская, В. Сафонова, В. Хутмакер, А. Хуторской,) в своих многочисленных научных трудах толкуют коммуникативную компетенцию как:

1) совокупность знаний о языковой системе и ее единицах, ее построении и функционировании в речи, о формулировке мыслей на родном языке (иностранном языке) и понимании высказываний других людей, о национально-культурной специфике носителей языка, об особенностях разных типов дискурсов;

2) способность говорящего с помощью речи общаться в различных видах коммуникативно-речевой деятельности исходя от поставленных коммуникативных задач, понимать, интерпретировать и формулировать связанные высказывания.

Е. Пасов условно разделяет многочисленные коммуникативные умения на две группы, которые постоянно взаимодействуют друг с другом:

1) базовые, относятся к отражению содержательной части самого общения (формулы речевого этикета; просьба и оказание поддержки, помощи, услуги; отказ; прощения);

2) процессуальные, которые обеспечивают социальное взаимодействие как процесс (умение анализировать чувства и состояния собеседника, его взгляды; выступать перед другими; слушать других; сотрудничать с ними; управлять (руководить) подчиняться и т.д. [7, с. 141]).

Итак, социальная компетенция личности определяется учеными как знания, умения и навыки человека, необходимые для решения социальных и поведенческих ситуаций. Коммуникативная компетенция личности, со своей стороны, включает комплексное применение ею языковых и неязыковых средств с целью коммуникации, общения в конкретных социально-бытовых ситуациях, инициативность общения. Следовательно, коммуникативная компетенция описывает сам коммуникативный процесс, а все межличностные отношения принадлежат к социальной.

Значение социально-коммуникативной компетенции личности описаны в исследованиях многих отечественных и зарубежных авторов, таких как А. Бодалев, Л. Булыгина, Э. Зеер, И. Зимняя, С. Курилова, А. Павлова, У. Пффингстен, Л. Роуз Кресно, В. Тищенко, А. Хуторской, Е. Шумилова, Р. Barnett (Р. Барнетт) и др.

Ученые утверждают, что социально-коммуникативная компетенция личности – это базовая интегральная характеристика, отражающая уровень умения человека взаимодействовать, или контактировать с другими лицами; обеспечивает овладение социальной реальностью с помощью коммуникативных механизмов и дает возможность эффективно влиять на свое поведение и поведение других в среде, где происходит общение.

Социально-коммуникативная компетентность рассматривается в психологии в связи с поиском эффективных средств построения коммуникации и взаимодействия, накоплением знаний и умений в системе межличностных отношений, обменом информацией и познанием людьми друг друга, организацией профессиональной деятельности и управлением человеческим поведением.

Следовательно, понятие социально-коммуникативной компетентности взрослых отражает уровень развития коммуникативных умений, мастерства индивида в процессе межличностного взаимодействия и основано, прежде всего, на психологических знаниях о себе и окружающих людях, на выбранную стратегию межличностного взаимодействия.

С психологической точки зрения социально-коммуникативная компетентность может рассматриваться как интегративное образование, включающее понимание собственных мотивов и намерений, намерений, поведенческих стратегий, умение решать различные социально-психологические проблемы, понимать возможные препятствия для взаимного согласия, овладение современными коммуникационными технологиями и психотехникой.

В своих исследованиях Е. Шумилова непосредственно рассматривает социально-коммуникативную компетентность учителя профессионального образования, под которой она понимает тот вид профессиональной компетентности, который способен обеспечить реализацию социальных и коммуникативных действий при решении педагогических задач путем управления процессами социальной коммуникации [10].

Социально-коммуникативная компетенция детей старшего дошкольного возраста по М. Айзенбарт рассматривается как способность ребенка всесторонне использовать вербальные и невербальные средства коммуникативно-речевой деятельности с целью общения, как проявление инициативы в конкретных социальных и игровых ситуациях, как способность к планированию и организации разнообразных игр в

соответствии с их структурой, соблюдение ролевого партнерства и ролевого поведения, культуры речевого поведения в игровой деятельности [1].

В своей работе Т. Пушкарева описывает социально-коммуникативную компетентность личности как фундаментальную интегральную характеристику личности, которая отражает уровень развития коммуникативных отношений с другими людьми, обеспечивает овладение социальной реальностью через коммуникативные механизмы и дает возможность их поведению и поведению. эффективно влиять на других в коммуникативной среде [8].

Таким образом, социально-коммуникативная компетенция – это способность человека реализовывать собственные нужды и цели путем создания партнерских отношений с другими лицами в соответствии с их ожиданиями, потребностями и целями в пределах общественно приемлемого поведения и благодаря эффективной коммуникации.

М. Айзенбарт в процессе формирования социально-коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста выделяет ряд последовательных этапов:

- организационно-мотивационный – в основе которого лежит создание разнообразной предметно-развивающей среды группы;
- деятельностно-игровой – подразумевает проведение непосредственно образовательной деятельности используя режиссерские, сюжетно-ролевые, коммуникативные игры);
- эмоционально-творческий – предполагает создание ситуаций по выработке партнерского взаимодействия и вербализации мыслей дошкольников [1].

Описывая сущностную характеристику социально-коммуникативную компетентность детей старшего дошкольного возраста М. Айзенбарт выделяет совокупность компонентов, представленных когнитивным, эмоциональным и коммуникативно-интерактивным компонентами. Показателями данных компонентов выступает работа по ознакомлению с нормами социального поведения, умение понимать и контролировать эмоциональное состояние как свое так и участников взаимодействия, способность выстраивать бесконфликтные взаимоотношения, слушать других, получать необходимую информацию и отстаивать свою позицию [1].

Таким образом, в социально-коммуникативной компетенции выделяют следующие составляющие:

- продуктивное сотрудничество с различными партнерами в группе, команде, классе, педагогическом коллективе;
- выполнение различных социально-коммуникативных ролей;
- способность управлять взаимоотношениями с другими участниками учебно-воспитательного процесса;
- умение применять продуктивные стратегии преодоления конфликтов в образовательном пространстве;
- способность брать на себя ответственность за принятые решения;
- умение эмоционально общаться (взаимодействовать) с различными участниками образовательного процесса и т.д.

В исследованиях Е. Шумиловой определена структура социально-коммуникативной компетентности будущего педагога профессионального обучения, в основе которой содержатся ряд компетенций: ключевые (информационно-коммуникативная, операционно-коммуникативная, оценочно-коммуникативная), базовые (социально-психологическая, профессионально-коммуникативная, этическая), специальные (социально-личностная, адаптивная) и частно-профессиональные (поведенческая, конструктивная, организаторская). Содержание каждой из компетенции представлено совокупностью определенных знаний, деятельностей, способностей, а также профессионально значимых личностных качеств специалиста в рамках определенной компетенции [10].

Выводы. Итак, нами раскрыта сущность понятия социально-коммуникативная компетенция, под которой мы понимаем способность индивида комплексно использовать вербальные и невербальные средства с целью коммуникации, проявление инициативности в разнообразных ситуациях общения, способность индивида выстраивать и поддерживать эффективные межличностные и социальные взаимоотношения, быть способным к анализу, оценке рисков, принятию решений в ситуации неопределенности учитывая интересы, цели и потребности собственные, других и не противоречащие общепринятым нормам, ценностям социума, в котором он находится.

Литература:

1. Айзенбарт, М.М. Формирование социально-коммуникативн компетенции старших дошкольников средствами игры / М.М. Айзенбарт // Междисциплинарный научно-методический и теоретический журнал «Социосфера». – Пенза: ООО Научно-издательский центр «Социосфера», 2014. – № 1. – С. 198-202.
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 478 с.
3. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Март, 2005. – 448 с.
4. Мамчур Л.І. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи: дис. доктора пед. 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова) / Лідія Іванівна Мамчур. – Херсон : Херсонський державний університет, 2012. – 318 с.
5. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
6. Митяева, А.М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования: на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Митяева Анна Михайловна; [Место защиты: Волгогр. гос. пед. ун-т]. – Волгоград, 2007. – 43 с.
7. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
8. Пушкарева, Т.Г. Формирование социальной компетентности студентов в условиях образовательной среды педагогического колледжа: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Пушкарева Татьяна Григорьевна; [Место защиты: Том. гос. пед. ун-т]. – Томск, 2013. – 232 с.

9. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

10. Шумилова, Е.А. Формирование социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в системе высшего образования: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Шумилова Елена Аркадьевна; [Место защиты: Челяб. гос. пед. ун-т]. – Челябинск, 2011. – 42 с.

Педагогика

УДК 372.8

кандидат биологических наук, доцент **Зыков Игорь Евгеньевич**

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

магистрант кафедры биологии и экологии **Иванишева Мария Владимировна**

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

заместитель директора по учебно-воспитательной работе **Воропаева Инна Сергеевна**

МБОУ «Горская ООШ» (г. Орехово-Зуево)

ЭЛЕМЕНТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРИ ВНЕУРОЧНОМ ИЗУЧЕНИИ ОТДЕЛЬНЫХ ТЕМ ШКОЛЬНОГО КУРСА ЗООЛОГИИ

Аннотация. Рассмотрена возможность использования проектного подхода при изучении ксилофильных насекомых в рамках внеурочной деятельности в школе. В качестве примера выбран один из наиболее опасных вредителей леса – короед-типограф, часто повреждающий продуктивные еловые леса на больших территориях. Приведены две методики обследования очага массового размножения этого вредителя, изучения его популяционно-видовых особенностей, динамики численности, возможности использования феромонного мониторинга.

Ключевые слова: проектный подход, внеурочная деятельность, ксилофагия, короед-типограф, феромонный мониторинг.

Annotation. The possibility of using the project approach in the study of xylophilic insects in the framework of extracurricular activities at school is considered. As an example, one of the most dangerous pests of the forest is the bark beetle, which often damages productive spruce forests in large areas. There are two methods for examining the focus of mass reproduction of this pest, studying its population and species characteristics, population dynamics, and the possibility of using pheromone monitoring.

Keywords: project approach, extracurricular activities, xylophages, bark beetle typographer, pheromone monitoring.

Введение. Леса планеты – являются гарантом устойчивого развития и экологической безопасности человечества. Поэтому перед людьми стоят задачи сохранения окружающей среды, в частности разумного использования природных ресурсов лесов, деятельности по защите биологического разнообразия, применения безопасных биотехнологий [2].

Мнение о том, что вмешательство в естественные природные сообщества можно компенсировать созданием искусственных биоценозов, ошибочно. Искусственно создаваемые лесопосадки на месте масштабных вырубок естественных природных лесных экосистем, характеризуются меньшей устойчивостью к воздействию абиотических и биотических факторов среды и большей вероятностью экспрессивного развития в них очагов массового размножения насекомых-вредителей, среди которых важное место отводится ксилофагам.

Ксилофаги - экологическая группа насекомых, имеющая трофические связи с тканями стволов и ветвей древесных и кустарниковых пород. Многие виды стволовых вредителей являются переносчиками фитопатогенных грибов и бактерий, часто вызывающих массовую гибель растений. Поэтому наблюдение за ксилофильными насекомыми, систематический контроль их численности могут предоставить ценную информацию о состоянии лесных сообществ в целом, генезисе и становлении растительного и животного состава регионов.

Ксилофильных насекомых следует рассматривать не только как вредителей. Необходимо указать их участие в процессах естественного разрушения древесины и древостоя в целом. Именно ксилофаги являются неким «ускорителем» процесса круговорота веществ и энергии в природе, своеобразным гарантом устойчивости лесных экосистем.

Изложение основного материала статьи. Понятие о проектировании подразумевает деятельность, заключающуюся в осознании того, что должно быть. Другими словами, проект – это один из вариантов получения знаний. Проектная деятельность появилась в начале 20 века, когда Д. Дьюи и его единомышленники создали «метод учения посредством делания». У. Килпатрик охарактеризовал данный метод как проектный. Главную роль в нём играл труд. Такой подход к обучению был обусловлен тем, что развитие общества нуждалось в появлении новых методов самостоятельной учебной деятельности, применимой для каждого. Широкое использование информационных и сетевых технологий стимулировало введение проектного обучения в образовательную среду [4, 5, 7].

Проектный подход в обучении позволяет использовать полученные знания для решения многих вопросов. Такая деятельность основывается на самостоятельном анализе информации из различных источников (книг, журналов, электронных и сетевых носителей) [1].

Образовательный проект имеет ряд преимуществ:

- происходит индивидуализация образования;
- обучающиеся обсуждают проблемы реальной жизни;
- участники проекта учатся находить и анализировать информацию, четко излагать свои мысли;
- интенсивно используется компьютерная техника и технологии;
- сочетаются индивидуальная и групповая формы работы;
- изменяются роли учителя и обучающегося в процессе обучения.

Кроме того, проектное задание должно соответствовать возрасту и уровню развития обучающихся, проблематика проектов должна отвечать их интересам. В процессе проектной деятельности желательна организация экскурсий, наблюдений, экспериментов. Тематика проекта должна быть направлена на углублённое изучение учебного материала, расширение знаний, заинтересованность детей изучением предмета, усовершенствование процесса обучения [10].

На этапе защиты проекта оценивается актуальность работы, её содержание, выводы, авторские находки, умение грамотно преподнести полученные результаты, правильно отвечать на вопросы, отстаивать свою точку зрения. Дети должны получать удовлетворение от проделанной работы. Существует прямая зависимость востребованности результатов труда и уровня ответственности, с которым обучающиеся подходят к выполнению проекта. Использование проектного метода мотивирует к освоению новых знаний, умений и навыков, способствует развитию творческих способностей школьников [9].

В рамках школьного курса биологии, обучающиеся выбирают различные темы для углубленного изучения [3]. В качестве одного из исследовательских проектов может быть рассмотрен «Экологический мониторинг ксилофильных насекомых на примере короеда-типографа».

Короед-типограф - *Ips typographus* L. широко распространён в хвойных, преимущественно еловых лесах Евразии, относится к числу особо опасных вредителей леса. В лесной зоне европейской части России периодически наблюдаются вспышки его массового размножения, в результате которых происходит усыхание еловых лесов на огромных территориях. Такое усыхание ельников приводит к нарушениям в структуре лесов целых регионов, неблагоприятным экологическим и экономическим последствиям. Гибель наиболее продуктивных ельников в возрасте старше 50-60 лет может достигать 70%, а древесина, которую в таких случаях своевременно не удаётся освоить, портится от различных биологических поражений.

Целью проекта является изучение биологии короеда-типографа, зависимости его размножения от факторов среды и популяционных условий, динамики численности вредителя и состояния еловых насаждений.

Задачи работы:

выявление и обследование очагов массового размножения короеда-типографа;

анализ распределения короеда-типографа на дереве и в насаждении;

изучение биологии короедной семьи;

оценка развития короеда, показателей его размножения;

анализ результатов феромонного мониторинга.

Для задействования в проекте большего числа обучающихся, целесообразно разделить класс на две группы, которые будут использовать для учета численности короеда-типографа разные подходы [3, 6]. При этом участники проекта получают задание:

1. провести рекогносцировочное обследование участка елового леса и картирование очага поражения;

2. определить состояние насаждений в очаге и заселенность деревьев стволовыми вредителями;

3. провести анализ модельных деревьев;

4. определить видовой состав, фенологические комплексы и численность стволовых вредителей в очаге [11].

Для выполнения задания выбирается еловое насаждение, в котором обнаружен очаг короеда-типографа. При осмотре участка делается предварительный вывод об общем состоянии древостоя и степени развития очага. Измерение площади очага поражения проводится с помощью шагомера или мерной ленты, определение состояния насаждения и фазы развития очага – путем перечета деревьев по степеням ослабления и ступеням толщины, с выделением заселенных и обработанных ксилофагами экземпляров. Таким образом устанавливается видовой состав и соотношение фенологических комплексов стволовых вредителей в очаге.

Для определения численности стволовых вредителей и типов заселения деревьев на пробной площадке первой группой обучающихся берутся 2-3 модельных дерева с признаками первичного заселения. Каждая модель осматривается, измеряется приблизительная протяженность ствола. Далее вдоль ствола топором или ножом делают пролыску в ширину ладони до высоты поднятой руки, на которой определяют видовой состав ксилофагов, отмечают районы их поселения. Протяженность районов поселения измеряют рулеткой, обращая внимание на равномерность расположения ходов вредителей. При равномерном распределении ходов на протяжении района поселения закладывают срединную палетку для учета численности вредителя. На модели измеряют протяженность района поселения и длину окружности ствола в его середине (табл. 1).

При высокой плотности поселения вредителя его подсчет ведется не на всей длине палетки, а на частично выбираемых на ней площадках, размером не менее 3 дм². Крупные элементы учета (маточные ходы, брачные камеры) желательно подсчитывать на всей палетке, отмечая ее размеры (длина и ширина расширенного участка коры).

На палетке послойно снимается кора и луб и подсчитывается: для короедов - число маточных ходов, брачных камер, численность молодого поколения (летных отверстий, вновь вылетевших жуков и куколок), для других ксилофагов - число личинок под корой, уходов в древесину, куколок, вновь вылетевших жуков и летных отверстий. Отдельно учитываются энтомофаги.

При учете насекомых отмечается состояние особей (здоровые, погибшие). Для короеда-типографа на модели замеряют длину 10 маточных ходов, а также определяют количество яйцевых камер на 1 см хода. Для этой цели подсчитывают число яйцевых камер на определенных отрезках 2-8 маточных ходов и делят сумму на общую протяженность ходов.

Видовой состав и встречаемость стволовых вредителей в насаждении

Категория состояния деревьев	Виды стволовых вредителей	Количество заселенных деревьев на пробной площади		Встречаемость вредителей, %	Средний диаметр заселенных деревьев, см
		шт.	%		

Численность старого поколения короеда-типографа определяется как сумма маточных ходов и брачных камер в расчете на 1 дм² палетки.

Численность молодого поколения определяется по количеству вновь вылетевших жуков, либо суммарно – вновь вылетевших жуков и летных отверстий. Можно учитывать и количество куколок (с поправочным коэффициентом их выживаемости).

Площадь заселенной боковой поверхности модельного дерева определяется как площадь боковой поверхности цилиндра или усеченного конуса с учетом протяженности района поселения и длины окружности ствола в его середине.

Для доминантных видов стволовых вредителей определяют их численность в насаждении, а также высчитывают показатели, характеризующие состояние популяции: коэффициент размножения, выживаемость молодого поколения за период развития на дереве (табл. 2).

Таблица 2

Численность короеда-типографа в насаждении

Площадь участка, м ²	Общее количество деревьев, шт.	Количество пораженных деревьев, шт.	Процент поражения, %	Средняя площадь ствола, м ²	Количество семей на м ² ствола	Среднее количество личинок в семье, шт.	Количество семей на ствол, шт.	Количество личинок на ствол, шт.

Площадь заселенной боковой поверхности деревьев на 1 га определяется как произведение средней заселенной боковой поверхности моделей на число заселенных деревьев на 1 га с учетом их диаметра. Численность вредителей на 1 га определяется как произведение средней численности вредителя на единицу учета (модельное дерево, 1 м² боковой поверхности) и числа заселенных деревьев на 1 га, либо общей площади заселенной боковой поверхности деревьев на 1 га.

Коэффициент размножения для короедов вычисляется по соотношению молодого и старого поколения. Общая выживаемость определяется для ксилофагов, у которых на палетке возможен подсчет отложенных яиц или яйцевых камер. При этом учитывается первоначальная (число отложенных яиц на единицу площади) и конечная численность (число вылетевших молодых жуков) вредителей и их соотношение (% выживших особей, либо их часть - в долях единицы). Желательно провести на модельном дереве учет энтомофагов (определить их видовой состав, встречаемость и среднюю численность на единицу учета), вычислить % пораженных или уничтоженных особей вредителя.

Вторая группа детей выбирает деревья, которые подходят для вывешивания на них феромонных ловушек. Ловушки целесообразно вывешивать на ветвях старых елей. Такие ели должны расти на достаточном расстоянии от молодых незаселенных короедом деревьев и не привлекать к ним вредителя [12].

Феромоны – аттрактанты, выделяемые во внешнюю среду одними организмами и вызывающие у других организмов специфические поведенческие реакции. Половые феромоны – средства общения между половыми партнерами, самцами и самками. Агрегационные феромоны привлекают особей обоих полов на объекты размножения, например, деревья кормовых пород.

Для отлова жуков короеда-типографа используются разные типы ловушек: барьерные, цилиндрические, шелевые и их модификации. Наибольшую популярность получили барьерные ловушки, поскольку они обладают максимальной эффективностью, легки в эксплуатации и относительно недороги.

Барьерная ловушка представляет собой воронку диаметром до 30 см, над которой крепится барьер в виде крестообразно расположенных пластин размером 30×45 см. Снизу к воронке прикрепляется приемник (стакан) объемом до 500 мл. На дне стакана имеются прорези для слива дождевой воды, с боковой стороны – мерная шкала. В верхней части воронки, под барьером, крепится диспенсер, представляющий собой пропитанный феромоном кусочек картона, герметично запаиваемый в пленочную упаковку. Перед вывешиванием ловушки диспенсер раскрывается, что приводит к выделению компонентов феромона. Срок действия диспенсера около 2 месяцев. Диспенсеры в ловушки помещаются перед началом лета первого поколения жуков (конец апреля–май) и заменяются новыми в начале лета второго поколения (конец июня–июль). Выделяющийся из диспенсера феромон привлекает жуков, которые пролетая над ловушкой ударяются

о барьерные пластины и падают через воронку в приемный стакан. Для привлечения жуков в ловушки используют препараты Вертенол БС-1 или Вертенол БС-3. Воронки и стакан изготавливают из пластика, барьерные пластины - из полиэтиленовой пленки на проволочном каркасе или прозрачного пластика. Диспенсер с феромоном поставляется в комплекте с ловушкой, которую можно собрать на месте перед установкой [8].

Обзор ловушек проводят через 5-7 дней в течение трёх недель в мае. Увеличение интервалов между учетами может привести к гибели отловленных жуков и снижению точности результатов. Результаты учета заносят в таблицу 3.

Таблица 3

Результаты весеннего учета кородея-типографа

Количество жуков, шт./ловушка	Результаты надзора в словом насаждении	Рекомендуемые защитные мероприятия
до 1500	Патологический отпад в пределах естественной нормы	Продолжение надзора. Профилактические меры, в том числе, рубки ухода
1500-3000	Патологический отпад до 30%	Продолжение надзора. Выборочные санитарные рубки. Отлов жуков феромонными ловушками
более 3000	Патологический отпад более 30%	Сплошная санитарная рубка. Продолжение надзора в смежных насаждениях. Отлов на вырубке сохранившейся популяции кородея феромонными ловушками

Сравнивая данные двух методик можно сделать выводы о стратегии развития вредителя, по суммарному отлову жуков и динамике этого показателя – о непосредственной угрозе массового заселения еловых насаждений короедом. По результатам исследования определяется уровень опасности, который короед-типограф представляет для биогеоценоза, и предполагаемый комплекс защитных мероприятий. Если вредитель не представляет опасности, итогом проекта становится список рекомендаций для увеличения устойчивости елового сообщества на изучаемой территории, который может быть реализован в сотрудничестве с лесничеством [8].

Выводы. Изменение роли обучающихся в учебном процессе, вовлечение их в активную познавательную деятельность является приоритетом современного школьного образования. Интерес к проектному методу обучения растёт: педагоги все чаще применяют его не только на уроках, но и в рамках внеурочной деятельности. Одним из неотъемлемых преимуществ учебного проектирования является результат. Обучающиеся осознают значение своей работы, когда видят, как приобретенные ими новые знания находят применение на практике. Неважно, что дети открывают или создают в процессе работы над своими проектами упрощенное повторение уже созданного наукой. Главное, что они самостоятельно открывают для себя новые факты и формируют новые понятия, а не получают их в готовом виде от учителя или из информационных источников.

Литература:

1. Дьюи Д. Демократия и образование. - М.: Педагогика-Пресс, 2000. - 383 с.
2. Зайцева Х. И., Зиновьева И. С. Роль и значение лесного комплекса в экономике РФ // Современные наукоемкие технологии, 2014, № 7-1, с. 132-134.
3. Зыков И.Е., Хотулева О.В. Беспозвоночные животные лесных биоценозов: методическое пособие для студентов биологических специальностей вузов, учителей и преподавателей биологии и экологии СОШ и СПО и руководителей школьных лесничеств. - Орехово-Зуево: РИО ГГТУ, 2017. - 96 с.
4. Зыков И.Е., Федорова Л.В. Современные технологии биоиндикации: учебно-методическое пособие по проведению научно-исследовательской работы. - Орехово-Зуево: ИЦ ГОУ ВПО ГГТУ, 2016. - 40 с.
5. Зыков И.Е., Федорова Л.В. Современные технологии биоиндикации в проектной деятельности учащихся: заочная научно-практическая конференция с международным участием «Инновационные технологии фармации». - Орехово-Зуево, 30.11.2016, с. 113-124.
6. Кузнецова Д.Д., Зыков И.Е. Экологический мониторинг в школьной проектной деятельности // Студенческая наука Подмосквю: материалы Международной научной конференции молодых ученых. – Орехово-Зуево, 2018, с. 297-300.
7. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в общеобразовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – М.: АРКТИ, 2005. – 112 с.
8. Рекомендации по использованию феромонов для мониторинга численности основных вредителей леса в России. – ВНИИЛМ лесного хозяйства. – Пушкино, 2007. – 21 с.
9. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: пособие для работников общеобразовательных учреждений. – М.: АРКТИ, 2005. – 80 с.
10. Цветкова М.С. Столетие проектного обучения: приложение к газете «Первое сентября». Информатика, 2002, № 20.
11. Zykov Igor, Khotuleva Olga, Egorova Galina. The estimation of the initial stage of succession of green-pine trees windfall in the eastern Moscow suburbs // KnE Life Sciences: International Applied Research Conference «Biological Resources Development and Environmental Management», 2020, p. 860-867.
12. http://www.ecosystema.ru/03programs/issl/works/bio_tipograf.htm

УДК 373.24

кандидат педагогических наук, доцент Измайлова Рания Геннадьевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

СПОСОБНОСТЬ К УСВОЕНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье раскрыты различные аспекты формирования и развития способности к усвоению математической терминологии в условиях дошкольной образовательной организации. Проанализированы исследования и образовательные программы в данной области. Приведены результаты исследования уровня сформированности способности к усвоению математической терминологии у обучающихся средней группы дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: ребенок, дошкольная образовательная организация, средняя группа, математическая терминология, способности.

Annotation. The article reveals various aspects of the formation and development of the ability to learn mathematical terminology in the conditions of a preschool educational organization. Research and educational programs in this area are analyzed. The results of a study of the level of formation of the ability to learn mathematical terminology among students of the middle group of a preschool educational organization are presented.

Keywords: child, preschool educational organization, middle group, mathematical terminology, abilities.

Введение. В современном мире образованию уделяется значительное внимание, ценность образования неоспорима. На каждом новом этапе образования программа становится все сложнее, знания более глубокими.

Раннее обучение элементарной математике начинается с 3 лет и позволяет получить базовые знания математических понятий и терминов, которые будут необходимы будущему школьнику. Современная система школьного образования очень насыщена, материал дается в большом объеме, повторению уделяется недостаточное внимание. При этом школьные программы предъявляют высокие требования к знаниям учеников, предполагается, что после окончания дошкольного образовательного учреждения ребенок уже свободно оперирует полученными знаниями в области математики и владеет математической речью на достаточном уровне. Таким образом, эффективное развитие у дошкольников математической речи имеет важное значение для дальнейшего успешного обучения в школе.

Появление новых образовательных программ дошкольного образования демонстрируют новые подходы к обучению дошкольников. Методические разработки по развитию математических навыков у дошкольников таких авторов, как Т. Будько [5], С.А. Грибовой [6], Р.М. Кайсаримовой [8] и др. позволили увидеть различие подходов к теме способности к усвоению математической терминологии.

Изложение основного материала статьи. В последнее десятилетие технологии, посвященные формированию и развитию способности к усвоению математической терминологии, пополнились теоретическими исследованиями в конкретных направлениях. Данный факт послужил значительному повышению общеразвивающего эффекта обучения. Несмотря на то, что способность усваивать грамотную математическую речь ребенка напрямую влияет на его дальнейшее успешное обучение математике в школе, в данном вопросе встречается ряд нерешенных проблем.

Проблемой развития способности к математической речи занимались такие ученые и методисты, как М.Е. Абричкина [1], В.Ф. Карнаева [9], Э.Е. Браташ [4] и др., однако в настоящее время методика развития способностей детей к усвоению математической терминологии представлена фрагментарно. Развитие математической речи к сожалению, не вынесено отдельным блоком в дошкольных образовательных программах, а в некоторых программах полностью отсутствует, нет единой методики для диагностики уровня усвоения математической терминологии у дошкольников.

Базой для проведения опытно-экспериментальной работы по развитию способности к усвоению математической терминологии послужило Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 52» г. Орехово-Зуево.

Для диагностики уровня сформированности способности к усвоению математической терминологии у обучающихся средней группы были использованы диагностические задания, при составлении которых применялись методики как А. Львовой, А.В. Белошистой [2].

Задание 1. Цель: диагностика способности ребенка правильно согласовывать числительные с существительными, сравнивать предметы на картинке.

Инструкция по выполнению задания: используя рисунок, описать, сколько всего животных, порядок их расположения на картинке, провести сравнение животных на картинке по разным основаниям (основание для сравнения ребенок выбирает самостоятельно).

Задание 2. Цель: определение уровня владения простейшей математической лексикой. В процессе его выполнения оценивается не только знание терминов, символов, действий, но и их правильное звукопроизношение.

Инструкция по выполнению задания: воспитатель показывает ребенку 8 картинок: цифры 3, 9, геометрические фигуры - овал, пирамида и прямоугольник, знак сложения, знак равенства, пример. Дошкольник должен назвать правильно демонстрируемое математическое понятие с использованием правильного звукопроизношения и соблюдением ударения.

Задание 3. Цель: диагностика умения ребенка строить связанные логичные математические высказывания.

Инструкция по выполнению задания: Воспитатель дает ребенку 4 задания, дошкольник должен выполнить их и проговорить на каждом этапе выполнения.

1. Исправь в примере ошибки, если они есть: «К шесть прибавить единица будет восемь».
2. Назови соседей цифры «три», число стоящее после «девяти», число стоящее перед цифрой «семь».
3. Воспитатель предлагает картинку, где нужно выбрать 1 лишний предмет и объяснить, почему именно этот предмет является лишним.
4. Объясни значение выражения «условия задачи».

За каждый правильный ответ в предложенных заданиях ребенок получал по 1 баллу. Максимальное количество баллов в каждом задании – 8.

Шкала оценивания сочетала 3 уровня: 8-6 баллов – высокий; 5-3 балла – средний; менее 3 баллов – низкий.

Средний уровень способности к усвоению (СУС) математической терминологии рассчитывался по формуле:

$$СУС = \frac{\text{Общее количество баллов по заданию}}{\text{Количество участников}}$$

Проанализировав данные на констатирующем этапе, можно сделать вывод о том, что только 20% участников диагностической группы имели высокий уровень усвоения математической терминологии по всем трем заданиям. Также подавляющего большинства (53%) обучающихся итоговый показатель уровня усвоения математической терминологии был средним. 27% участников имели стабильно низкий уровень способности к усвоению математической терминологии по всем трем заданиям.

Опираясь на полученные данные, была составлена диаграмма, отражающая уровни сформированности способности детей на констатирующем этапе исследования (рисунок 1).

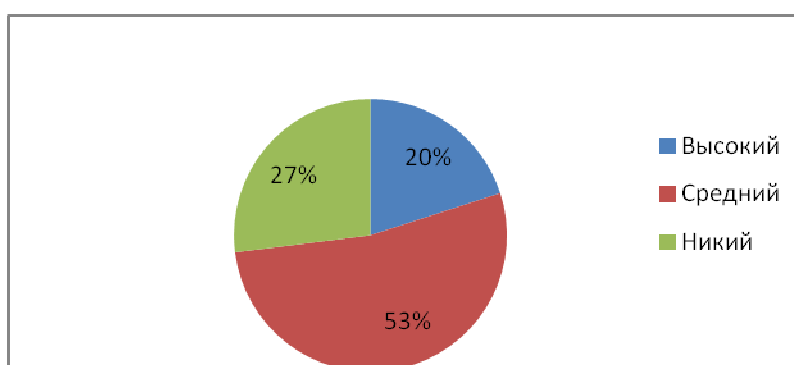


Рисунок 1. Диаграмма уровней сформированности способностей на констатирующем этапе

В результате аналитической работы над причинами замедления развития способностей к усвоению математической терминологии в дошкольной образовательной организации были сделаны следующие выводы:

- при сравнении различных предметов детям сложно самостоятельно выбрать основание для сравнения (размер, место расположения на картинке, рост/длину и другие);
- у многих обучающихся возникали трудности с объяснением понятий «знак равенства» и «пример», дошкольники путались, допускали ошибки при объяснении;
- многие дети допускали ошибки при согласовании грамматических конструкций, окончаний при построении простейших математических выражений.

На основании результатов первичной диагностики способностей к усвоению математической терминологии у подавляющего большинства дошкольников была выявлена недостаточная математическая грамотность обучающихся. В данной связи в течение двух месяцев с группой дошкольников проводилась работа по развитию усвоения математической терминологии по авторской программе Н.М. Крыловой «Детский сад – дом радости».

На формирующем этапе исследования были использованы следующие условия развития способностей к усвоению математической терминологии у детей дошкольного возраста в различных видах деятельности:

- применение игровых технологий на занятиях и в режимной деятельности, состоящих из набора развивающих игр;
- применение дидактического материала: презентации, карточки с заданиями, карточки с геометрическими фигурами, тематические картинки, геометрические фигуры, леги-конструктор и др.;
- использование литературных источников, направленных на развитие способности к усвоению математической речи.

Для развития способности к усвоению математической терминологии обучающихся использовались различные игры с предметами. Например, игра с кубиками разного размера и цвета. Дошкольникам предлагали сосчитать количество кубиков, дать им характеристику (больше – меньше), дать характеристику их месторасположению (ближе – дальше), разделить на группы по разным признакам, посчитать по порядку и т.д.

При этом каждого ребенка просили проговаривать все выполняемые действия вслух, объяснять свой выбор и свои решения. Прекрасным способом развития способности к математической речи было применение дидактических игр, которых на сегодняшний день представлено большое множество, главное – это чтобы дошкольник подробно проговаривал весь процесс решения того или иного задания.

Коммуникативный вид деятельности при развитии способности к усвоению математической терминологии заключался в проведении сюжетных математических игр, загадывания математических загадок дошкольниками, создание для них ситуативных задач.

Трудовая деятельность в дошкольном учреждении связана с необходимостью научить ребенка быть самостоятельным. В процессе хозяйственно-бытового труда мы использовали такой прием как разбор предметов (игрушек) по разным коробкам. Например, воспитатель просит дошкольника убрать игрушки, но при этом круглые игрушки положить в одну коробку, прямоугольные – в другую, треугольные – в третью и т.д., называя формы. Данное задание закрепляет тренировку математических понятий в ежедневной деятельности ребенка.

Продуктивная деятельность дошкольника способствует умственному развитию ребенка, включает такие виды деятельности как лепка, рисование, аппликация и другие. Лепка, рисование, геометрических фигур, цифр, выполнение аппликаций из различных геометрических фигур с проговариванием выполняемого действия помогают тренировать простейшую математическую лексику, строить логические высказывания с использованием математической лексики.

В музыкально-художественной деятельности дошкольников для развития математической речи использовали различные подвижные игры: под музыку, прослушивали и проигрывали различные песни с математическими понятиями («Считалочка», «Веселый счет», «Веселая зарядка», «Раз, два, три, четыре» и другие).

Чтение математических сказок, загадок также может способствовать развитию способности к усвоению математической терминологии, так как им можно давать читать разные несложные математические понятия: цифры, геометрические фигуры и другие. При работе с обучающимися применялись такие игровые (проведение игр, игровых мероприятий), информационные (применение ИКТ в работе с детьми) и коммуникативные (чтение, обсуждение сказок, загадок) технологии. При этом данные технологии гармонично встраивались в учебно-воспитательный процесс и режим дня дошкольников. Приведем характеристику работы с обучающимися по развитию способности к усвоению математической терминологии на примере одного дня.

1. Встреча дошкольников, в фоновом режиме проигрываются детские песни с математическими понятиями (Считалочка, Веселый счет, Веселая зарядка, Раз, два, три, четыре и другие).

2. Зарядка. Проведение игр на объединение в группы по два / три / четыре / пять человек и уменьшение или увеличение группы на 1 человека, все это проговаривается воспитателем и детьми вслух.

3. Подготовка к завтраку. Применение игры на подсчет столовых принадлежностей, а также их расположение по порядку, ближе – дальше, все это проговаривается ребенком вслух.

4. Завтрак.

5. Развивающие занятия. Дошкольникам предлагается работа с дидактическими карточками, а также с рабочими тетрадями, основное направление – соотносить количество предметов и цифру, обозначающую это количество, количество предметов в разных группах (больше – меньше), все это проговаривается воспитателем и детьми вслух.

6. Второй завтрак.

7. Прогулка. Во время прогулки проводились игры на асфальте. В квадрате в произвольном порядке размещены числа от 1 до 10. Задача ребенка прыгнуть на нужную цифру. Также использовались классики. В качестве групповой игры применялся числовой паровозик. Все задания и процесс игры проговаривается воспитателем и детьми вслух.

8. Обед.

9. Дневной сон.

10. Гимнастика в кровати после сна. Во время гимнастики был применен игровой момент – поднятие рук или ног воспитанников в соответствии с названным воспитателем числом (Первый ряд, поднимите 6 ног).

11. Полдник.

12. Развивающие творческие занятия. Во время творческого занятия детям было предложено сделать аппликацию на свободную тему с использованием основных геометрических фигур. Результат проговаривается и анализируется ребенком вслух.

13. Прогулка. Применение подвижных игр, таких как третий лишний, пятнашки.

Таким образом, на примере одного дня можно увидеть примеры использования разнообразных игр и игровых приемов в различных видах деятельности ребенка в дошкольном учреждении для развития способности к усвоению математической терминологии. Кроме того, в рамках одного дня происходит формирование всех основных коммуникативных качеств математической речи, а именно правильности, точности, логичности и уместности. Комплексная работа позволила значительно улучшить усвоение математической терминологии у большей части воспитанников.

По результатам двухмесячной работы по оптимизации и развитию способности к математической терминологии, была проведена повторная диагностика у той же группы дошкольников.

Диагностические задания для повторного исследования были представлены те же, что и на констатирующем этапе.

Данные контрольного этапа позволяют сделать вывод о том, что большинство детей имеют высокий уровень сформированности способностей (рисунок 2).

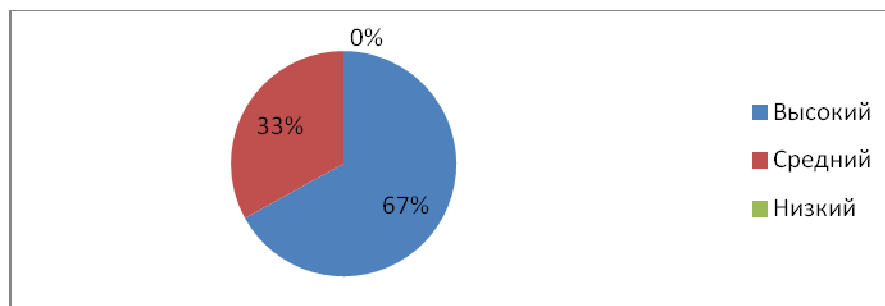


Рисунок 2. Диаграмма уровней сформированности способностей на контрольном этапе

Выводы. Данные диаграммы убедительно доказывают, что средний уровень усвоения математической терминологии по диагностируемой группе имеют 33 % воспитанников, высокий – 67%. Низкого уровня дети не показали. У всех обучающихся улучшились способности к усвоению математической терминологии, все дошкольники справились с заданиями. Средний уровень сформированности по группе значительно повысился и достиг максимального уровня по всем трем заданиям.

Проанализировав данные результатов констатирующего и контрольного этапов диагностики, можно сделать вывод о том, что включение значительного числа игровых и иных образовательных технологий в ежедневные занятия и режимную деятельность дошкольников, позволяет значительно повысить способности к усвоению математической терминологии обучающихся.

Литература:

1. Абричкина, М.Е., Развитие речи в процессе формирования математических представлений у детей дошкольного возраста // Международный журнал экспериментального образования [Текст] / М.Е. Абричкина, О. Е. Гашева. – 2014. – № 7-2. – С. 11-12.
2. Белошистая, А.В. Тесты для проверки уровня математических способностей детей 6-7 лет [Текст] / А.В. Белошистая. – М.: Айрис-пресс, 2016г. – 24 с.
3. Белкина, В.Н. Математическое развитие дошкольников в условиях реализации новых государственных образовательных стандартов // Ярославский педагогический вестник [Текст] / В.Н. Белкина, Н.А. Тимофеева. – 2014. - №4. - С. 65-69
4. Браташ, Э.Е. Комплексный подход к развитию речи старших дошкольников в процессе формирования математических представлений в дошкольной образовательной организации [Электронный ресурс] // Белгородский государственный национальный исследовательский институт – URL: <http://www.scienceforum.ru/2017/pdf/33025.pdf> (дата обращения 20.03.2020).
5. Будько, Т.С. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у дошкольников: Конспект лекций [Текст] / Под. ред. Будько Т.С. – Брест: Издательство БрГУ, 2016. – 46 с.
6. Грибова, С.А. Использование элементарных математических представлений в развитии речи дошкольников // Социальная сеть работников образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/detskysad/matematika/2014/08/23/statya-ispolzovanie-elementarnykh-matematicheskikh-predstavleniy-v> (дата обращения 21.03.2020).
7. Измайлова Р.Г., Тимохина Т.В., Ефимова Е.П. Взаимосвязь интеллектуального и речевого развития детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. – Ч.3 – с. 88-92
8. Кайсаримова, Р.М. Особенности развития математической речи младших школьников // Уроки математики [Электронный ресурс]. – URL: <https://urokimatematiki.ru/osobennosti-razvitiya-matematicheskoy-rechi-mladshihshkolnikov-2071.html> (дата обращения 05.03.2020).
9. Карнаева, В.Ф. Интеграция речевого и математического развития младших дошкольников // Актуальные задачи педагогики: материалы V Международной научной конференции (г. Чита, апрель 2014 г.) [Текст] / В.Ф. Карнаева. — Чита: Молодой ученый, 2014. — С. 52-54.

Педагогика

УДК 364.27

доцент кафедры физической подготовки и спорта Кабанченко Сергей Николаевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ПРЕДИКТОР УСПЕШНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМНОГО И ПЕРСПЕКТИВНОГО АСПЕКТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемные аспекты построения новой образовательной траектории как для педагогов, так и для обучающихся, обусловленные запросами практики и необходимостью перевода педагогического процесса в модель цифрового контента.

Ключевые слова: цифровизация образования, проблемные аспекты, цифровая грамотность педагога, критическое мышление, педагогический эксперимент, компетенции в области онлайн-обучения.

Annotation. The article discusses the problematic aspects of building a new educational trajectory for both teachers and students, due to the demands of practice and the need to translate the pedagogical process into a digital content model.

Keywords: digitalization of education, problem aspects, digital literacy of the teacher, critical thinking, pedagogical experiment, competence in the field of online learning.

Введение. Сегодня весьма остро встает вопрос об интеграции в образовательную действительность вузов цифровой экосистемы, которую мы понимаем, с одной стороны, как систему взаимосвязей между отдельными продуктами и сервисами, добавляющая им ценность, а, с другой, -метафора, которая предлагает рассматривать современные организации как смешанные сообщества, в которых взаимодействуют люди и цифровые агенты. Основная идея экосистемы-взаимосвязь, основанная на интеграции элементов системы и использовании навыков критического мышления, а не бездумного поиска информации.

Критическое мышление - способность сомневаться во входящей информации и своих убеждениях. Навык помогает мыслить ясно и рационально, искать логическую связь между фактами и формулировать сильные аргументы. Основа критического мышления - умение рассуждать.

Критические мыслители задают вопросы, ставят под сомнение идеи и высказывания, а не принимают их за истину. Чтобы стать критическим мыслителем, нужно быть активным исследователем, а не пассивным получателем информации. Человек с неразвитым критическим мышлением. Принимает решение быстро, не задумываясь, опираясь на чувства и интуицию. Бегло просматривает информацию. Не размышляет над аргументами и не ищет доказательств. Человек с развитым критическим мышлением. Задумывается над

своей реакцией перед принятием решения. Сомневается во входящей информации и своих убеждениях, пока не находит доказательств.

В американских и европейских школах начали преподавать критическое мышление с 1930-х годов. Согласно результатам исследования Cambridge Assessment, за период с 2001 по 2009 год, количество британских школ с курсами критического мышления увеличилось со 130 до 1000. При этом успеваемость учеников выросла. Исследование The Foundation for Critical Thinking говорит о том, что критическое мышление повышает интенсивность и эффективность обучения. О критическом мышлении размышляли еще в древней Греции. Платон и Сократ ставили под сомнение устоявшиеся факты и задавали вопросы в поисках истины. В современном мире навык становится еще более актуальным. Критическое мышление помогает анализировать информацию, не попадаться на поддельные новости и принимать лучшие решения.

Профессия преподавателя постоянно развивается, особенно с появлением информационных технологий. Педагоги видят эти изменения в течение всей своей профессиональной деятельности. Теперь, когда в школах внедряется уже целый ряд информационно-образовательных инструментов, у каждого педагога есть свои предпочтения. Без одних цифровых инструментов уже не представляется работа педагога, а некоторые инструменты, лишь отвлекают от нее. Однако, с момента своего появления в образовательной среде информационные технологии не прекращают развиваться. Сначала это был мультимедийный проектор, и преподаватели восторженно демонстрировали учащимся созданные в PowerPoint презентации к занятию. Затем появились интерактивные доски, открывшие новые возможности организации учебных занятий. Второе десятилетие 21-го века стало периодом внедрения интернет-технологий, использования мобильных устройств, электронных журналов и дневников, цифровых дидактических игр и технологий виртуальной реальности. Внедрение новых информационно-образовательных технологий может быть сложной задачей, особенно для тех педагогов, кто предпочитает традиционные инструменты, которые они давно знают и отдают им предпочтение.

Информационные технологии приходят к ним естественным образом. 14-15-летние дети уже являются новым технологичным поколением, (часто встречается феномен) «аборигенами цифрового общества». Даже учащиеся начальных классов уверенно пользуются цифровыми инструментами. Не секрет, что шестилетние дети лучше понимают и быстрее осваивают информационно-коммуникационные технологии, чем те, кто старше 45 лет. Конечно, это стресс для педагога, когда всё идет не по плану, когда что-то не открывается, не загружается. В конечном счёте, педагоги и учащиеся совместными усилиями быстрее добьются решения проблем, которые приносит новая информационно-образовательная технология [1].

Изложение основного материала статьи. Сегодня педагогическое сообщество должно признать, что не стоит пугаться информационных технологий. Вместо этого нужно воспринимать эти веяния новой реальности как возможность продвижения вперед через посещение семинаров, мастер-классов, тренингов, вебинаров. Чтобы развиваться-нужно идти в ногу с образовательными технологиями. Нужно быть активными в поиске изменений, знакомиться с новым, изучать его, не ждать, пока это обрушится в приказном порядке, наблюдая за тем, что происходит в мире образовательных технологий. Дифференциацию, индивидуальный подход в обучении также легче обеспечить с помощью информационных технологий. Учащиеся могут работать в присутствии для них темпе, и учебные задачи могут быть подготовлены с учётом их индивидуальных способностей и особенностей. В условиях постоянно меняющегося технологического, наукоемкого и глобализованного мира важно подготовить обучающихся к успешности. Меняющийся мир требует от наших выпускников быть готовыми к адаптации, к кардинальным изменениям в своей профессиональной карьере. Добиваться успеха независимо от возникающих проблем, с которыми они сталкиваются в профессиональной деятельности.

Информационные технологии открыли новые образовательные возможности и позволили учащимся подключаться к научным и учебным сообществам по всему миру. Несмотря на критическое отношение к социальным сетям, следует признать, что это захватывающая для учеников виртуальная среда, которую больше нельзя игнорировать. Образовательная среда должна активно включаться и влиять на эти сети. Возникающие изменения требуют формирования новых знаний, навыков, компетенций, социального поведения. Умение пользоваться современными цифровыми инструментами должно использоваться ответственно с соблюдением этических норм. Многое зависит от современных педагогов, поскольку они реализуют выработанную административными структурами концепцию и формируют навыки цифрового гражданства в повседневной практике. Необходима определённая система работы по ряду направлений: образовательные технологии и цифровая грамотность; ответственность; формирование коммуникативных компетенций; здоровье-сбережение и безопасность в интернете. Лишь такой системный подход к воспитанию цифрового гражданина, предполагающий решение задач, заложенных в программе образовательного учреждения, поможет добиться эффективности. Крайне важно, чтобы педагоги оперативно реагировали на постоянно меняющийся и обновляющийся цифровой контент, чтобы обеспечить его комфортность и доступность для использования учащимися.

Многие педагоги высказывают пожелания пересмотра процедур внедрения популярных технологий, онлайн сервисов, излишней фильтрации интернет-ресурсов. Одной из важных проблем является нормативное оформление использования (или запрета) ученических мобильных устройств (ноут- и нетбуков, смартфонов и айфонов, планшетов). Необходимо решить проблему доступного и приемлемого использования родителями электронных журналов и дневников, других форм обратной связи. Многие онлайн-инструменты определяют возрастные ограничения для создания аккаунтов, и поэтому условия их использования должны регулярно пересматриваться.

Очень важно, чтобы информационно-образовательная среда обладала избыточностью и вариативностью учебных материалов. Используемый контент должен всегда подвергаться анализу и ревизии, постоянно обновляться и дополняться. Занятия должны быть основой, отправной точкой образовательной системы образовательного учреждения, соответствовать потребностям учащихся.

Очень важно научить учащихся критически относиться к используемым цифровым источникам, использовать эффективные стратегии поиска информации (например, ключевые слова, сужение, детализация поиска), надежные онлайн-ресурсы (например, базы данных, энциклопедии, электронные книги), критически оценивать информацию: используемые онлайн ресурсы и сайты, работать не хаотично, а регулярно применять разработанную самостоятельно или с помощью педагога модель запроса, сбора информации, её использования и оценки качества получаемой информации.

В контексте цифровой трансформации образовательной среды важно научить целевую аудиторию уважать интеллектуальную собственность других (например, цитировать, оценивать изученный ресурс), использовать цифровые ресурсы ответственно и придерживаться пользовательских соглашений, понимать ответственность и возможные последствия несанкционированного распространения информации, общаться соответствующим образом в соответствии форматом того или иного социального сообщества, вносить свой позитивный вклад в местные и глобальные сообщества, предлагать, критически оценивать и проч.

На сегодняшний день руководители образовательных учреждений, их заместители должны разработать стратегию подготовки и воспитания цифрового гражданина или, по крайней мере, учитывать данную проблему в школьных программах. В свою очередь, и педагог также не может не учитывать возникающие препятствия на пути формирования цифрового гражданина. И принимать соответствующие решения. Гаджеты и новые технологии экономят силы и время учителя. Самое популярное оборудование – компьютер и проектор.

Данные социологического опроса показывают, что различные виды цифрового оборудования (проектор, интерактивная доска, ноутбук, планшет или компьютер) во время учебного процесса используют 98% опрошенных учителей 1-11-х классов. Чаще всего педагоги используют в своей работе учительский компьютер (82% опрошенных) и проектор (71%). Интерактивной доской пользуются менее половины педагогов (43%), а возможность обеспечить класс планшетами есть только у 26% респондентов. 46% педагогов на вопрос о частоте использования гаджетов ответили, что пользуются компьютером на половине уроков или чаще, а 34% учителей используют его на каждом уроке.

Главные преимущества цифровых технологий, которые отмечают педагоги, – это возможность сделать занятие интересным (93%), повысить мотивацию целевой аудитории к обучению (84%) и успеваемость учащихся (58%). Также 65% педагогов отметили, что цифровые технологии позволяют им экономить время на объяснение нового материала и его закрепление.

Но самой главной задачей в этой связи является обратная связь и диагностика целевой аудитории на предмет принятия ИТ-технологий и технологий ДОТ в процессе обучения. Для определения эффективности использования в образовательной среде вуза дистанционных образовательных технологий, был инициирован педагогический эксперимент, который проводился со студентами 1 и 3 курсов. Было выделено две группы: экспериментальная, в которую вошли студенты 3 курса, активно использующие онлайн-технологии в процессе обучения, и контрольная, состоящая из студентов 1 курса, (47 и 43 человек соответственно).

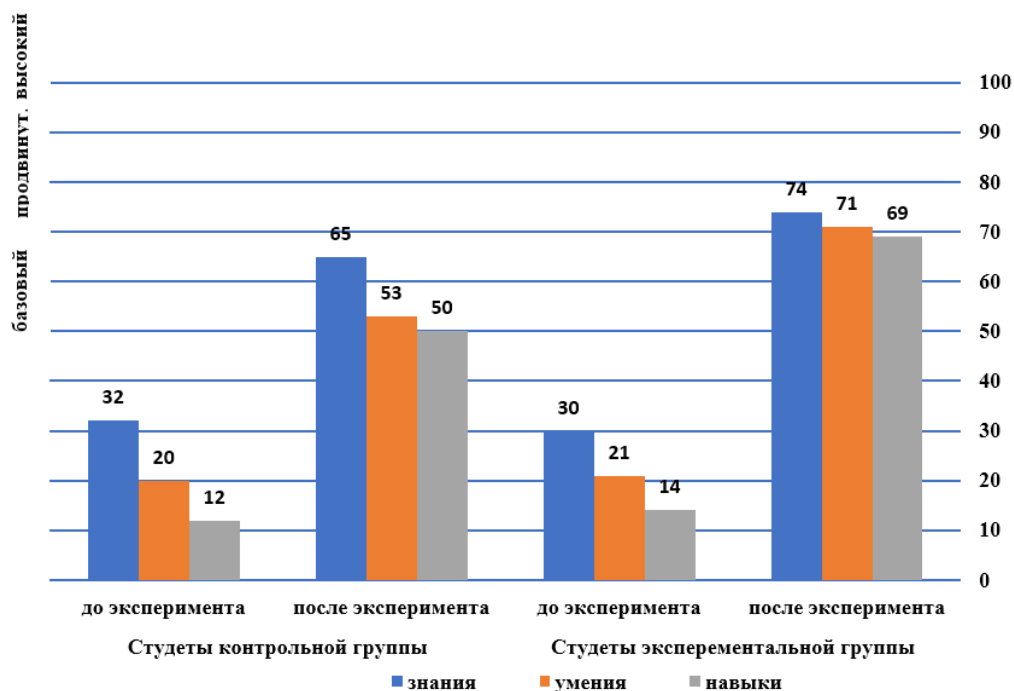
Для проведения эксперимента были разработаны сквозные задания на примере решения актуальных задач в процессе онлайн-обучения. Задания выполнялись в три этапа. Результат каждого этапа оценивался по одинаковым параметрам. Это позволило выявить динамику развития умений и навыков студентов и определить уровни сформированности компетенций (базовый, продвинутый, высокий).

Под влиянием разработанной педагогической методики развития способностей к онлайн-обучению у студентов должны сформироваться вышеобозначенные компетенции. Для проверки интенсивности проявления знаний, умений и навыков в области онлайн-обучения использовалась сто-балльная шкала.

Результат каждого этапа эксперимента оценивался по одинаковым параметрам. Это позволило выявить динамику развития вышеперечисленных знаний, умений и навыков, а именно базовый, продвинутый и высокий.

Студенты, набравшие от 50 до 65 баллов, попадали в группу базового уровня, от 65 до 85 баллов – в группу продвинутого уровня и от 86 до 100 баллов – в группу высокого уровня.

На рисунке представлены результаты педагогического эксперимента. Гистограмма отражает средние значения по экспериментальной и контрольной группе в разрезе составляющих рассматриваемых компетенций (знаний, умений, навыков в области способностей к онлайн-обучению) до и после эксперимента. Средние значения по категории «знания» составляли 32 балла в контрольной и 30 баллов в экспериментальной группе. По категории «умения» средние баллы составляли 20 баллов в контрольной и 21 балл в экспериментальной группе. По категории «навыки» средние баллы составляли 12 баллов (контрольная группа) и 14 баллов (экспериментальная группа).



Можно сказать, что полученных ранее знаний, умений и навыков было недостаточно для того, что студенты смогли ответить на по вопросы и выполнить задания по решению предлагаемых заданий в кейсах, посвященных технологиям онлайн-обучения.

Средние значения баллов после эксперимента имеют различия. Средний балл по категории «знания» в контрольной группе составил 65 баллов, средний балл по категории «умения» - 53 балла, «навыки» - 50 баллов.

В таблице 1 представлены результаты по сформированности компетенций освоения современных технологий онлайн-обучения в контрольной группе. При этом 48,84% студентов показали базовый уровень и 46,51% - продвинутый уровень и 4,65% - высокий уровень сформированности по категории «знания».

Таблица 1

Результаты на завершающем этапе (после эксперимента) в контрольной группе

	Знания	Умения	Навыки
не достигли базового уровня (менее 50 баллов)	0%	6,98%	6,98%
базовый уровень (от 50 до 65 баллов)	48,84%	88,37%	93,02%
продвинутый (от 66 до 84 баллов)	46,51%	4,65%	0,00%
высокий (от 85 до 100)	4,65%	0,00%	0,00%

Полученные результаты по категориям «умения» и «навыки» несколько хуже. Никто из студентов контрольной группы не смог достичь высокого уровня по данным категориям, при этом почти 7% студентов не смогли достичь базового уровня по категориям «умения» и «навыки».

Средний балл по категории «знания» в экспериментальной группе составил 74 балла, средний балл по категории «умения» - 71 балл, «навыки» - 69 баллов.

В таблице 2 представлены результаты по сформированности компетенций освоения современных технологий анализа данных в экспериментальной группе. Результаты по всем категориям выше. Меньше различий наблюдается в категории «знания», хотя и здесь количество показавших высокий уровень составляет 12,77% (в контрольной группе этот показатель составил 4,65%). 2,13% студентов показали высокий уровень умений, в то время как этот показатель в контрольной группе составил 0%.

Таблица 2

Результаты на завершающем этапе (после эксперимента) в экспериментальной группе

	Знания	Умения	Навыки
не достигли базового уровня (менее 50 баллов)	0%	0%	0%
базовый уровень (от 50 до 65 баллов)	14,89%	21,28%	40,43%
продвинутый (от 66 до 84 баллов)	72,34%	76,60%	59,57%
высокий (от 85 до 100)	12,77%	2,13%	0,00%

Для проверки статистической значимости различий полученных результатов применялся Q-критерий Розенбаума. Данный метод позволяет сравнить показатели в двух выборках и определить наличие различий между ними. При этом количество испытуемых должно быть не меньше одиннадцати, а разница в количестве испытуемых между выборками должна быть не более десяти (при условии, что в каждой группе не более пятидесяти человек). Условия нашего эксперимента подходили под данные требования. Сравнение полученных результатов производилось на начальной и завершающем этапах эксперимента.

Для проверки отсутствия различий между полученными значениями баллов в контрольной и экспериментальной группах на начальном этапе были сформулированы гипотезы по каждой категории («знание», «умения», «навыки»).

Гипотеза H_0 : Баллы, полученные студентами на начальном этапе (до эксперимента) по категории знания (умения, навыки) в экспериментальной группе, не превосходят баллов, полученных студентами в контрольной группе.

Гипотеза H_1 : Баллы, полученные студентами на начальном этапе (до эксперимента) по категории знания (умения, навыки) в экспериментальной группе, превосходят баллов, полученных студентами в контрольной группе.

Выводы. Таким образом, было установлено, что на первом этапе эксперимента, знания, умения и навыки контрольной группы не достигали базового уровня, что оправдано, так как студенты только начинали изучать технологии онлайн-обучения. Статистическая значимость полученных результатов была проверена с помощью непараметрического метода Q-критерия Розенбаума.

На завершающем этапе после проведения эксперимента было вновь проведено сравнение показателей по каждой категории «знание», «умение», «навыки». Расчеты позволили увидеть, что на этот раз показатели в экспериментальной группе значительно выше показателей в контрольной группе, поскольку $Q_{эм} > Q_{кр}$ ($p \leq 0,01$), причем это справедливо для категорий «умения» и «навыки».

Данные проведенного эксперимента показывают, что диагностика уровней сформированности компетенций в области онлайн-обучения позволит дифференцировать готовность целевой аудитории к данному формату обучения, а также определить возможности и инструменты построения эффективных индивидуальных траекторий образовательной среды нового формата-формата цифровой трансформации.

Литература:

1. Сафуанов Р.М., Лехмус М.Ю., Колганов Е.А. Цифровизация системы образования // Вестник УНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2019. №2 (28). URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 11.04.2020).
2. Гребенникова В.М., Новикова Т.В. К вопросу о цифровизации образования // ИСОМ. 2019. №5. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 11.04.2020).

Педагогика

УДК 371.8

доктор педагогических наук, доцент Картавых Марина Анатольевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Ирина Владимировна

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

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО УЧАСТИЯ В ДОРОЖНОМ ДВИЖЕНИИ

Аннотация. В статье обоснована актуальность развития у обучающихся навыков безопасного участия в дорожном движении. Охарактеризованы технологии развития у обучающихся навыков безопасного участия в дорожном движении. Внимание акцентировано на технологии проблемного обучения и его вариациях. На конкретных примерах рассмотрены варианты применения технологии проблемного обучения, кейс-стади, проектной деятельности при развитии у обучающихся навыков безопасного участия в дорожном движении. Раскрыт потенциал применения информационно-коммуникационных технологий при развитии у обучающихся навыков безопасного участия в дорожном движении.

Ключевые слова: педагогические технологии, навыки безопасного участия в дорожном движении, проблемное обучение, кейс-стади, проектное обучение, информационно-коммуникационные технологии.

Annotation. The article justifies the relevance of developing the skills of students to participate safely in road traffic. Technologies for developing the skills of students to participate safely in road traffic are described. Attention is focused on the technology of problem learning and its variations. On the basis of concrete examples the options of application of technology of problem training, case-study, project activity in development of skills of students to safely participate in road traffic are considered. Potential of application of information and communication technologies in development of skills of students of safe participation in road traffic is revealed.

Keywords: Pedagogical technologies, skills of safe participation in road traffic, problem training, case-study, project training, information and communication technologies.

Введение. Широкомасштабное развитие дорожно-транспортной системы мира и нашей страны привело к усложнению связей внутри самого комплекса и появлению новых форм взаимодействия между участниками дорожного движения. Однако при несомненном совершенствовании инфраструктуры дорожно-транспортного комплекса количество дорожно-транспортных происшествий, в том числе с участием детей, остается довольно высоким и имеет тенденцию к росту. Все это свидетельствует о наличии глобальной проблемы, связанной с недостаточным развитием у людей навыков безопасного участия в дорожном движении. При этом обращает на себя внимание тот факт, что решение этой проблемы, во многом, кроется в системе общего образования (Б.С. Гершунский), которое является в нашей стране обязательным и выполняет опережающую функцию [1]. Проблема безопасного участия каждого человека в дорожном движении не теряет актуальности по сей день. Обратим внимание на субъективный характер поиска решения каждой

конкретной ситуации, складывающейся на дороге. Принятие правильного решения, зачастую, требует от участника дорожного движения креативности и быстрой реакции, что сопряжено с высокой вероятностью совершения ошибочных действий. Поэтому считаем необходимым организацию систематических тренингов в ходе образовательного процесса школьников, активное участие в которых будет способствовать их психологической готовности к самым распространенным дорожным ситуациям и формированию соответствующих навыков безопасного участия в дорожном движении. Подчеркнем, что проблема формирования у обучающихся навыков безопасного участия в дорожном движении имеет общепедагогический контекст и не сопряжена с какой-либо конкретной предметной специализацией [4] и может быть интегрирована в любой предметный контент.

Обозначенная образовательная проблема формирования у обучающихся навыков безопасного участия в дорожном движении на современном этапе развития педагогической мысли актуализировала поиск технологического инструментария ее разрешения.

Изложение основного материала статьи. В контексте настоящей работы требует уточнения педагогическая категория «навык безопасного участия в дорожном движении», которая на основании подхода Л.Б. Ительсона [2] рассматривается нами как центральная категория процесса усвоения обучающимися деятельности в области безопасности на транспорте. Представляет собой доведенные до автоматизма умения (действия), в результате многократных, целенаправленных упражнений, тренингов, содержание которых связано с применением правил дорожного движения. В качестве основополагающих свойств навыков безопасного участия в дорожном движении рассматриваются: отсутствие направленного контроля сознания; оптимальное время и высокое качество выполнения действий.

В качестве ключевой технологической составляющей процесса развития у обучающихся навыков безопасного участия в дорожном движении нами определены технология проблемного обучения (И.А. Ильницкая, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов) и ее вариации, а также информационно-коммуникационные технологии (Е.А. Бараксанова, И.Г. Захарова, И.В. Роберт), что соответствует тенденции информатизации современного образования [9].

Выбор технологии проблемного обучения очевиден, исходя из факта наличия проблемы дорожно-транспортных происшествий и травматизма, в том числе детского. Рассматриваемая технология подразумевает такую педагогическую организацию образовательного процесса, при котором обучающиеся активно осваивают проблемно-ориентированное содержание образования, касающееся обеспечения безопасности дорожного движения. В этой связи подчеркнем ряд педагогических преимуществ применения технологии проблемного обучения при формировании у обучающихся навыков безопасного участия в дорожном движении:

- технология проблемного обучения выступает в качестве эффективного средства формирования мировоззрения детей и культуры безопасного участия в дорожном движении, поскольку позволяет на конкретных примерах убедить обучающихся в важности соблюдения правил дорожного движения;
- высокая доля самостоятельности обучающихся при решении реальных проблем, связанных с обеспечением безопасного участия в дорожном движении, выступающих в роли пешехода, велосипедиста, автомобилиста;
- реализация стратегического принципа дидактики, подразумевающего связь обучения с реальными жизненными ситуациями, с которыми могут столкнуться обучающиеся - участники дорожного движения;
- субъективность в восприятии проблемы, связанной с обеспечением безопасности на дороге, выдвижение многообразных гипотез и нахождение путей их доказательства или опровержения;
- обеспечивается оптимальное соотношение индукции и дедукции; репродуктивного и продуктивного освоения содержания, касающегося обеспечения дорожно-транспортной безопасности.

Ведущим элементом проблемного обучения при развитии у обучающихся навыков безопасного участия в дорожном движении выступает проблемная ситуация [6, 7, 8], имеющая характер противоречия, и представляющая собой психологическое состояние затруднения, при котором они не могут сразу найти правильное решение в создавшейся дорожно-транспортной ситуации. В этом случае проблемная ситуация перерастает в проблему, представляющую собой первый этап применения технологии проблемного обучения. В дальнейшем обучающимся предстоит выдвинуть гипотезы, их доказать или опровергнуть и принять оптимальное решение. Таким образом, полный цикл умственных действий от возникновения проблемной ситуации обеспечения безопасного участия в дорожном движении до решения проблемы имеет несколько этапов:

- возникновение проблемной ситуации на дороге;
- осознание сущности затруднения и постановка проблемы, связанной с обеспечением безопасного участия в дорожном движении;
- нахождение способа решения проблемы обеспечения безопасности личности в ходе дорожного движения путем догадки или выдвижения предположений и обоснование гипотез;
- доказательство или опровержение гипотез;
- решение проблемы [5].

Учитывая ситуативность нашей жизни, считаем целесообразным применение в рамках проблемного обучения при формировании у обучающихся навыков безопасного участия в дорожном движении технологии кейс-стади (Ю.Ю. Екатеринославский, Ю.Д. Красовский, Д.А. Поспелов, В.В. Сериков, И.К. Топоров).

В процессе развития у обучающихся навыков безопасного участия в дорожном движении каждая ситуация рассматривается школьником через «призму» его взаимодействия с другими участниками дорожного движения. Смысл каждой задачи (кейса) для обучающегося «определяется его местом в жизненной ситуации индивида» [10, с. 179], имеет обязательную эмоциональную окраску, подразумевает матричную оценку с позиций «безопасно - опасно», «комфорт – дискомфорт».

Достаточно строгие требования предъявляются к сюжетам ситуационных задач (кейсов) в виде их условий, проблематика которой ориентирована на формирование у обучающихся навыков безопасного участия в дорожном движении. Сюжеты должны быть, во-первых, реалистичными и прозрачными; во-вторых, отличаться априори конфликтностью и альтернативностью принимаемых решений; в-третьих, обязательно нести морально-этическую нагрузку. Подчеркнем несомненный синергетический эффект, содержащейся в непосредственной процедуре субъектного «включения» обучающихся в ситуацию, наличии эффектов приумножения опыта, инсайта, обмена суждениями. Для работы над кейсом по безопасности

дорожного движения рекомендуется организация индивидуальной или коллективной работы. Второй вариант более предпочтительный, поскольку позволяет создать условия для активной коммуникации и каждому участнику «примерить» на себя роли спикера, «генератора идей», слушателя, оппонента. Такая работа сопряжена с интенсивным обменом тематической информацией, аргументацией и контраргументацией, сценарным характером принимаемых решений и их оперативной коррекцией.

В процессе развития у обучающихся навыков безопасного участия в дорожном движении нами используется следующая типология дорожно-транспортных ситуаций:

1) стандартная ситуация, которая системна, отличается привычностью для детей, имеет штатный характер, повторяется изо дня в день при сходных обстоятельствах, при этом может отличаться как позитивностью, так и нести негативные последствия (например, человек – участник дорожного движения);

2) критическая ситуация, отличается определенной неожиданностью, непривычностью для обучающегося, способна нарушить запланированные действия, потенциально может нанести моральный и материальный ущерб, требует принятия решительных мер для ее разрешения (например, неработающий светофор на регулируемом пешеходном переходе);

3) экстремальная ситуация, обладающая уникальностью, с ней обучающимся еще не приходилось встречаться, аналогов ей нет, ее последствия очень значительны (например, дорожно-транспортное происшествие, в результате которого участники дорожного движения получили травмы и им требуется оказание первой помощи) [3].

В этой связи технология кейс-стади представляет собой вариант применения проблемного обучения в виде решения ситуационных задач. В качестве примера применения технологии проблемного обучения в классическом ее варианте рассмотрим решение обучающимися ситуационной задачи, связанной с обеспечением безопасности дорожного движения. Обучающимся представляется следующая ситуационная задача (ситуация): ежедневно школьник ходит из дома в школу и обратно одним и тем же маршрутом, отвечающим требованиям безопасности. При этом он преодолевает проезжую часть по регулируемому пешеходному переходу. Школьник прекрасно освоил этот навык, подразумевающий переход проезжей части только на зеленый сигнал светофора, убедившись дополнительно в отсутствии движущегося транспорта с обеих сторон. В один из дней, возвращаясь из школы домой, ученик, подойдя к знакомому пешеходному переходу, обнаруживает, что светофор не исправен, а движение автомобилей по дороге довольно интенсивное, инспектора ГИБДД рядом нет. Какие действия Вы бы предприняли, чтобы безопасно преодолеть проезжую часть и благополучно оказаться дома?

Впервые столкнувшись с такой ситуацией, учащиеся, как правило, испытывают затруднение (степень его проявления будет индивидуальна), а проблемная ситуация перерастет в проблему в виде противоречия между необходимостью попасть домой и практической невозможностью в данный момент безопасно преодолеть проезжую часть. В дальнейшем в процессе когнитивной деятельности обучающийся начинает выдвигать гипотезы – рассматривает варианты развития событий, при этом их должно быть не менее двух. Традиционными гипотезами выступают: дожидаться кого-нибудь из взрослых и перейти дорогу вместе с ним; дойти до другого ближайшего светофора и перейти дорогу там; обозначить свое намерение перейти проезжую часть, дожидаться остановки автомобилей и перейти дорогу и так далее. Каждая озвученная гипотеза подлежит детальному рассмотрению с выявлением всех ее преимуществ и недостатков. Итогом будет являться принятое обучающимся решение.

В свете требований Федеральных государственных образовательных стандартов всех уровней при развитии у обучающихся навыков безопасного участия в дорожном движении следует значительное внимание уделить технологии проектного обучения. Именно освоение методологии проектирования способствует активной социализации обучающихся, позволяя им быстро адаптироваться в современной общественной жизни, характеризующейся на современном этапе проектным характером и активной коммуникацией. Наиболее целесообразным с точки зрения процесса развития у обучающихся навыков безопасного участия в дорожном движении являются проектирование обучающимися в процессе индивидуальной и коллективной работы новых пешеходных наземных, надземных, подземных переходов; установки новых светофоров, проектов новых дорожных знаков, дорожных развязок, виадуков, дорог – дублеров с привязкой к конкретной территории, на которой проживают обучающиеся, и на которой находится их образовательная организация. Важное значение имеют социальные проекты, в которых принимают участие школьники, предполагающие активную пропаганду необходимости соблюдения правил дорожного движения.

При этом обратим внимание на этапность проектной деятельности, в процессе которой обучающимися осваиваются навыки безопасного участия в дорожном движении. Предполагается последовательное прохождение школьниками мотивационно - ориентировочного, конструктивно - деятельностного, презентативного, рефлексивно - оценочного этапа. Так на мотивационно - ориентировочном этапе обучающимися определяется тематика проекта, связанного с решением актуальной для них проблемы повышения безопасности дорожного движения; формулируются цель и задачи проектной деятельности; составляется план работы. На конструктивно - деятельностном этапе обучающимися проводится основная работа по сбору и анализу статистических данных по количеству дорожно-транспортных происшествий на конкретном участке дороги; проводятся, при необходимости социологические опросы и анкетирование населения микрорайона; разрабатываются конкретные пути решения актуальной проблемы, связанной с повышением безопасности дорожного движения. На презентативном этапе результаты проектной деятельности представляются на конференциях научного общества учащихся, конкурсах проектов, общественных слушаниях. На рефлексивно-оценочном этапе проводится анализ и оценка результатов проектной деятельности обучающихся.

Информатизация образования способствовала активному применению при развитии у обучающихся навыков безопасного участия в дорожном движении информационно-коммуникационных технологий. В первую очередь, внимание обращается на мультимедийные электронные образовательные ресурсы. Министерством просвещения Российской Федерации разработан и рекомендован к применению Федеральный каталог интерактивных образовательных программ «Дорога без опасности» (<http://bdd-eor.edu.ru/>) [11]. Предлагаемый каталог адресован как обучающимся, так и их педагогам и родителям. Каталог предлагает разнообразные электронные образовательные ресурсы, аудиоматериалы, видеоматериалы, изображения, инфографика, презентации, тексты, тесты. Электронный ресурс является

динамичным и позволяет расширять спектр интерактивных образовательных программ, направленных на развитие у обучающихся навыков безопасного участия в дорожном движении.

Большой интерес для обучающихся и педагогов вызывают интерактивные проекты, направленные на создание уникальной интерактивной детской среды по обучению правилам дорожного движения и воспитание в будущем законопослушных участников дорожного движения:

- ежегодная Всероссийская интернет-олимпиада для обучающихся образовательных организаций на знание правил дорожного движения, 2019г. (<http://olimpiadapdd.ru/>). Проект направлен на повышение уровня компетенций по безопасности у школьников, связанных с применением правил дорожного движения (проводится в рамках Федеральной целевой программы «Повышение безопасности дорожного движения в 2013-2020 годах»);

- газета «Добрая Дорога Детства» (<http://www.dddgazeta.ru/about>) является своеобразным центром распространения передового опыта в деле профилактики детского травматизма [12];

- интерактивные обучающие онлайн-игры, мультимедийные обучающие модули, мультипликационные проекты.

Выводы. Рассматриваемые технологии прошли апробацию и продемонстрировали позитивные результаты в рамках Государственного контракта Министерства просвещения Российской Федерации по проекту «Повышение квалификации (в том числе по модульным курсам) преподавательского состава общеобразовательных организаций, организаций дополнительного образования и дошкольных образовательных организаций в сфере формирования у детей навыков безопасного участия в дорожном движении», реализованного в 2017-2019 г.г. в более чем 60 субъектах Российской Федерации.

Литература:

1. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: Теория, методология, практика: Учеб. пособие / Б.С. Гершунский. М.: ФЛИНТА; Наука, 2003.

2. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения. Владимир, 1972.

3. Картавых М.А., Камерилова Г.С., Агеева Е.Л. Образование в области безопасности жизнедеятельности: пишем магистерскую диссертацию. Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2015.

4. Картавых М.А., Камерилова Г.С. Проектное управление повышением квалификации педагогических кадров в сфере транспортной безопасности детей // Вестник Мининского университета. 2018. № 4(25). Т.6.; URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/883>

5. Картавых М.А., Камерилова Г.С. Технологии образования в области безопасности жизнедеятельности. Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2016.

6. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. Пособие для учителей / И.Я. Лернер. М.: Просвещение, 1982.

7. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. М.: Педагогика. 1972 г.

8. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. М.: Педагогика, 1987.

9. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. М.: ИИО РАО, 2010.

10. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие / В.В. Сериков; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2008.

11. <http://bdd-eor.edu.ru/>

12. <http://www.dddgazeta.ru/about>

Педагогика

УДК 378

**доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры
социальных технологий Клушина Надежда Павловна**

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);

аспирант Бостанов Эльдар Халинович

«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ: ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АСПЕКТ

Аннотация. В статье анализируется проблема качества образования, подчеркивается специфика качества подготовки будущих экономистов. Рассматриваются различные подходы к управлению качеством образования будущих экономистов. Делается акцент на организационно-педагогическом аспекте управления качеством подготовки будущих экономистов. Предлагается авторский подход к управлению качеством образования будущих экономистов, основанный на методологических требованиях личностно-ориентированной образовательной парадигмы.

Ключевые слова: качество, качество образования, управление качеством, организационно-педагогический аспект управления качеством, принципы управления качеством.

Annotation. The article analyzes the problem of the quality of education, emphasizes the specifics of the quality of training of future economists. Various approaches to managing the quality of education of future economists are examined. Emphasis is placed on the organizational and pedagogical aspect of the quality management training of future economists. The author's approach to managing the quality of education of future economists is proposed, based on the methodological requirements of a personality-oriented educational paradigm.

Keywords: quality, education quality, quality management, organizational and pedagogical aspect of quality management, principles of quality management.

Введение. Реформирование и дальнейшее поступательное развитие отечественного профессионального образования будущих экономистов во многом обусловлено поиском, обоснованием и практической реализацией условий осуществления организационно-педагогической деятельности по обеспечению его

необходимого качества. Поэтому проблема управления качеством профессиональной подготовки будущих экономистов, вне всякого сомнения, актуальна и значима.

Изложение основного материала статьи. Обратимся к рассмотрению понятия «качество образования». Качество в наиболее общем философском понимании, обозначает неотторжимую от существования материального объекта (будь то материальная вещь, феномен или процесс) его сущностную определенность, позволяющую данному объекту обладать определенной спецификой по отношению к другим материальным объектам [10, с. 127]. Изменение качества всегда в той или иной степени влияет на изменение объекта, и определяет его специфическую особенность. По мнению И.Я. Лернера, качество представляет собой стабильные свойства объекта, определяющего особое индивидуальное бытие [3].

В целом категорию «качество» в ее философском понимании следует оценивать через призму той роли, которую объект, обладающий этим качеством, играет по отношению к другим объектам, данным качеством не обладающими [1, с. 19].

Категория качества в социально-антропологическом значении имеет выраженное человеческое измерение и представляет собой целостную совокупность свойств объекта, которые являются источником (или средством) удовлетворения тех или иных индивидуальных и групповых человеческих потребностей [8].

По мнению В.В. Серикова, который рассматривал категорию качества в контексте проблем образования, данное понятие, с одной стороны, отражает объективные сущностные характеристики тех или иных образовательных систем, с другой – в контексте определенного модального значения, акцентирует исследовательское внимание на степени совершенства этих систем образования [7, с. 259].

Обратимся теперь к анализу понятия «качество экономического образования». Так, В.В. Жолудева, руководствуясь работами отечественных исследователей, актуализировала разноплановые подходы к определению данного понятия в российской науке.

В значительной степени устаревшей в аспекте современного развития российского социума, представляется понимание качества образования в рамках знаниявого подхода, который трактует данное качество как характеристику результата эффективного освоения и приобретения будущими экономистами профессиональных знаний, умений и навыков. Данный подход имеет репродуктивную сущность и тем не менее пока доминирует в практике профессионального экономического образования. Между тем, как полагают отечественные исследователи, качество экономического образования должно учитывать не только определенную успешность овладения студентами знаний, умений и навыков, связанных с профессиональной экономической деятельностью, но и сформированность личностных качеств. Таким образом, в обозначенном контексте, под качеством профессиональной подготовки будущих экономистов следует понимать не только уровень их собственно профессиональной компетентности, но соответствующий уровень нравственного, гражданского, патриотического и др. личностного развития, обуславливающего выраженную способность специалиста творчески разрешать многочисленные проблемы профессионального и жизненного характера [2].

Исследователи, придерживающиеся второго методологического подхода, качество профессиональной подготовки будущих экономистов трактуют в виде уровня образованности выпускников экономических вузов. По их мнению, образованность, включает сформированность ценностно-, мотивационной, мировоззренческой позиции личности. В таком понимании качество экономического образования трактуется как системный результат развития деятельностно-поведенческих характеристик личности, структурированных профессионально обусловленными, общекультурными, а также интеллектуальными, моральными и физическими качествами личности молодых специалистов [2].

Представители третьего подхода понимают качество экономического образования в рамках эффективности образовательной деятельности вузов, ведущих подготовку экономистов. Такое качество обусловлено: способностью вуза эффективно решать образовательные задачи и достигать соответствующих целей; иметь современную материально-техническую базу, технологии дистанционного образования, мобильный кадровый состав, способный к непрерывному саморазвитию; высокий социальный статусом в регионе и профессиональном сообществе [2].

В свою очередь в рамках четвертого методологического подхода исследователи рассматривают качество профессиональной подготовки будущих экономистов в прямой зависимости. В данной трактовке качество профессиональной подготовки будущих экономистов представлено гармоничным соотношением образовательных целей и полученных результатов, а значит мерой реализации первоначально поставленных целей профессиональной подготовки будущих специалистов. При этом такие цели должны полностью соответствовать современным запросам российского и международного рынка труда [2].

Обратимся теперь к проблеме управления качеством экономического образования, при этом будем иметь в виду, что процесс управления представляет собой отношение между управляющей системой и управляемым объектом. Такое отношение всегда обусловлено соответствующими действиями управляющей системы, обеспечивающими организационную целенаправленность управляемого влияния. Некоторые исследователи в качестве базовых функций процесса управления выделяют: моделирование, проектирование, прогнозирование, планирование, конструирование, организацию, руководство, контроль, анализ [5, с. 184].

По мнению других ученых, управление качеством образования обладает следующими сущностными характеристиками:

- управление качеством образования – это особое управление, организованное и направленное на достижение не случайных, а вполне определенных, заранее спрогнозированных результатов образования. При чем, цели (результаты) должны быть спрогнозированы операционально, в зоне потенциального развития выпускника вуза;

- базовый объект управления качеством образования рассматривается как формирующая структура качества образования отдельного студента, получающего образование в учреждении определенного профиля [6].

По мнению М.М. Поташника процесс управления качеством высшего образования (в том числе экономического) детерминирует эффективность развития как системы управления, так и развитие самого вуза, если только такое управление ориентировано на следующие фундаментальные принципы:

- принцип ориентации на творческое развитие свойств и качеств личности студента;
- принцип развивающего обучения;

- принцип специальной разработки средств и условий, обеспечивающих творческое развитие личности студента [4].

Другие исследователи, анализируя проблемы отечественного экономического образования, отмечают, что проектирование системы управления качеством обозначенного образования должно быть, прежде всего, ориентировано на конструирование внутреннего механизма, являющегося гарантом его (качества) обеспечения. Такой механизм конкретизируется в подборе и систематизации поливариативного содержания образовательных программ, ориентации процесса профессиональной подготовки будущих экономистов на методологическую сущность личностно-ориентированного подхода, использовании эффективного мониторинга образовательного процесса, разработке и систематизации современного учебно-методического комплекса, обеспечивающего содержательное и технологическое функционирование образовательного процесса в вузе, осуществляющем подготовку экономистов. В системной целостности управление качеством экономического образования реализуется в рамках принципа дуальности с обязательной актуализацией следующих подсистем: качества функционирования и качества развития образовательного учреждения [9].

В свою очередь, система педагогического обеспечения должного качественного уровня профессиональной подготовки будущих экономистов интегрирует в свою структуру частные подсистемы, обуславливающие возможность достижения необходимого качества образовательных результатов: подсистему адекватных современным требованиям целей профессиональной подготовки будущих экономистов; жесткую ориентацию образовательной деятельности на нормативные положения и требования государственных образовательных стандартов и соответствующих учебных планов; подсистему научно обоснованного, содержательного компонента профессиональной подготовки будущих экономистов и адекватной, соответствующей миссии образовательного учреждения кадровой политики; подсистему современных образовательных технологий и подсистему эффективного управления образовательным пространством экономического вуза, его структурными подразделениями, использованием финансовых, учебно-методических, информационных, научно-исследовательских и др. ресурсов вуза [2].

Как полагают отечественные исследователи, система управления качеством экономического образования должна рассматриваться и анализироваться в следующих ракурсах: социально-педагогическом, системном, процессуальном и деятельностном.

Первый ракурс обеспечения качества профессиональной подготовки будущих экономистов обусловлен статусной позицией экономического вуза как социально-педагогического феномена. Такая статусная позиция формируется под влиянием специфических условий развития отечественного образования в конкретный исторический период. Базовой детерминантой достижения обозначенного качественного состояния экономического образования являются современные потребности российского общества и соответствующий социальный заказ на качественный уровень подготовки специалистов сфере экономической деятельности [9].

Следующий ракурс обеспечения качества профессиональной подготовки будущих экономистов рассматривается исследователями в его (обеспечении качества) системном значении. В такой трактовке исследователи рассматривают педагогический аспект обеспечения качества экономического образования в системной целостности с другими детерминантами, влияющими на достижение должного качественного уровня профессиональной подготовки будущих экономистов: эффективным менеджментом, должным финансовым, правовым, информационным, техническим, кадровым и другими видами обеспечения. Системная сущность педагогического обеспечения качества экономического образования состоит также в том, что, представляя собой специфический вид обеспечивающих эффективность образовательного процесса систем, оно (педагогическое обеспечение) интегрирует в своей внутренней структуре целостную множественность других взаимосвязанных и взаимообусловленных подсистем. Такая целостная множественность представлена, прежде всего, образовательными целями, содержанием и результатом экономического образования, процессами обучения и воспитания будущих экономистов, технологиями педагогического взаимодействия субъектов образовательных отношений, развивающей средой экономического вуза и др. [9].

Третье состояние управления качеством профессиональной подготовки будущих экономистов обеспечивается ее (подготовки) статусным значением, понимаемым как процесс. В такой трактовке управление качеством экономического образования необходимо рассматривать в смысловом поле, таких базовых понятий, как «состояние», «этап», «период», «цикл», «стадия», а также в рамках механизмов развития образовательного процесса, его позитивных количественно-качественных трансформаций. Фундамент понимания статусной сущности педагогического обеспечения качества профессиональной подготовки будущих экономистов представлен методологическим значением таких философских категорий, как «пространство» и «время». В контексте исключительно педагогического обеспечения качества экономического образования смысловое значение обозначенных категорий актуализирует такое обеспечение в виде процесса функционирования и развития образовательного процесса в ретроспективном (временном) и социокультурном (пространственном) измерениях [9].

Следующая трактовка обеспечения качества профессиональной подготовки будущих экономистов характеризуется статусным значением как специфической деятельности. В таком научном понимании обеспечение качества достигается в разноплановых видах деятельности в вузе: организационно-управленческая деятельность администрации вуза, профессиональная деятельность профессорско-преподавательского состава, учебно-познавательная деятельность студентов и т.д. [9].

По мнению В.В. Жолудевой качество образования будущих экономистов зависит от: вариативности содержательного компонента основных образовательных программ, наличия эффективной педагогической поддержки самостоятельной работы будущих экономистов; квалификации и профессиональной компетентности преподавателей, их способности к творческой педагогической и научно-исследовательской деятельности.

В рамках функционального значения обозначенных условий, как полагает В.В. Жолудева, управление качеством профессиональной подготовки будущих экономистов реализуется по следующим векторам:

- методологическое подкрепление достижения высокого качественного уровня образовательного процесса;
- актуализация необходимости достижения оптимальной эффективности развития личности субъектов образовательного процесса: преподавателей и студентов;

- адекватность в разработке системы образовательных целей, так как именно поставленные образовательные цели детерминируют подбор всех остальных компонентов профессиональной подготовки будущих экономистов, а в итоге определяют конечное качество их профессиональной подготовленности;

- на основе нормативных требований государственных образовательных стандартов разработка качественного содержания профессионально подготовки будущих экономистов;

- применение в образовательном процессе современных, в том числе инновационных личностно-ориентированных образовательных технологий;

- демократизация управления и руководства в вузе, начиная от административного уровня, заканчивая педагогическим взаимодействием в системе отношений «преподаватель-студент»;

- наличие эффективного мониторинга качества профессиональной подготовки будущих экономистов [2].

Как полагает М.М. Поташник повышение качественного уровня экономического образования напрямую зависит от выполнения следующих условий:

Общие условия связаны с постановкой целей и задач оптимальной образовательной деятельности вуза, осуществляющего подготовку экономистов, материальной и моральной поддержкой профессорско-преподавательского состава, соответствием уровня экономического образования современным социальным потребностям и запросам.

Специфические условия создаются посредством должного научно-методического обеспечения профессиональной подготовки будущих экономистов. Создание таких условий детерминировано задачами подготовки специалистов новой социокультурной формации: необходимостью развивать в рамках образовательного процесса личностно-творческий потенциал студентов, их социально значимые личностные качества и др.

Инструментальные условия представлены современными образовательными технологиями, качественной научно-профессиональной информацией, как основой содержания профессиональной подготовки будущих экономистов и др. [4].

Необходимым условием эффективного управления качеством профессиональной подготовки будущих экономистов является мониторинг. Данный мониторинг должен быть ориентирован на обоснованные критерии и показатели качества профессиональной подготовки будущих экономистов. В настоящее время в теории и практике подготовки экономистов обоснованы следующие критерии и показатели его качества: профессионально обусловленные знания, умения и навыки; должным образом сформированная культура делового и межличностного общения; развитая духовно-нравственная сфера личности; наличие у молодых специалистов устойчивой мотивации к непрерывному профессиональному образованию; способность молодых специалистов к профессиональной и личностной рефлексии [2].

Выводы. В заключение необходимо отметить, что мониторинг качества профессиональной подготовки будущих экономистов должен быть ориентирован не только и не столько на объективные критерии и показатели, но и на методологическое значение личностного подхода, конкретизируясь в реализации следующего принципа: качество профессиональной подготовки молодого специалиста в сфере экономической деятельности неправомерно оценивать только средствами критериев и показателей объективного характера. В рамках методологических требований личностно-ориентированной образовательной парадигмы качество подготовки экономистов также определяются в контексте поступков, поведения, нравственных проявлений молодых специалистов в многочисленных жизненных и профессиональных ситуациях.

Литература:

1. Бостанов Э.Х. Качество подготовки будущих экономистов как педагогическая проблема // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 218-220.
2. Жолудева В.В. Проблемы подготовки специалистов по экономическим специальностям // Экономика образования. – М. – 2014. - №4. – С. 82-89
3. Лернер И.Я. Знания в составе содержания образования и их качества // Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевского. – М.: Педагогика, 1978. – 324 с.
4. Поташник М.М. Качество образования: Проблемы и технология управления (В вопросах и ответах. – М.: Педагогическое общество России, 2012. – 352 с.
5. Проблемы модернизации образования: региональный контекст: Монография / Рук. Авт. Коллектива В.Н. Грузков. Отв. редакторы: В.Н. Грузков, Д.Е. Давыдянц. – Ставрополь: Сервис-школа, 2013. – 392 с.
6. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза». Монография / Редько Л.Л., Шумакова А.В., Веселова В.Г. – Москва: Илекса. – 2011. – 411 с.
7. Сериков В.В. Общая педагогика: Избр. Лекции. – Волгоград: Перемена, 2014. – 278 с.
8. Слонкова А.В. Организационно-педагогические условия управления качеством среднего общего образования на муниципальном уровне: дисс. канд пед. наук: 13.00.01. – Томск, 2010. – 193 с.
9. Современное российское образование: проблемы и перспективы развития / Под ред. В.В. Фурсовой, О.В. Горбалевой. – Казань: Изд-во Казан. Гос. Ун-та, 2012. – 257 с.
10. Философский энциклопедический словарь. – М.: ООО «А ТЕМП», 2016 – 444 с.

УДК 376.1

кандидат педагогических наук, доцент Кожурова Алина Алексеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

студентка 2 курса кафедры начального образования Кычкина Евдокия Ильинична

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИИ ДИСГРАФИИ НА ПОЧВЕ НАРУШЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме преодоления нарушений письма у младших школьников. Целью исследования является поиск путей педагогической коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников. Дается описание обследования письма у второклассников с применением слухового диктанта. Класс является полинациональным, где русский язык является не родным. Анализируются ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза путем сгруппирования нарушений письма. Учитывая полученные результаты, определяются педагогические условия коррекции, это упражнения и дидактические игры для профилактики и преодоления нарушений письма у младших школьников.

Ключевые слова: младший школьник, нарушение письма, дисграфия, языковой анализ и синтез.

Annotation. The article is devoted to the problem of overcoming writing disorders in primary school children. The aim of the study is to find ways of pedagogical correction of dysgraphia on the basis of violations of linguistic analysis and synthesis in primary school children. A description of the examination of writing in second-graders using auditory dictation is given. The class is a poly-national where Russian is a non-native language. Errors based on violations of language analysis and synthesis are analyzed by grouping violations of writing. Taking into account the results obtained, the pedagogical conditions of correction are determined, these are exercises and didactic games for the prevention and overcoming of writing disorders in junior schoolchildren.

Keywords: junior schoolchild, violation letter, dysgraphia, speech analysis and synthesis.

Введение. Исследование особого круга проблем в обучении младших школьников, а точнее, первоначальным умениям правильно читать и писать, является актуальной областью для изучения не только современной специальной педагогики и психологии, но и методики обучения грамоте в обычной педагогической практике. Это связано с увеличением количества детей с проблемами в обычных общеобразовательных школах с каждым годом. Нам интересно изучить эти вопросы, а именно специфические нарушения письма - дисграфия, так как большинство обучающихся сталкиваются с определённым характером неуспеваемости в обучении грамоте.

Отличием письменной речи от устной является ее формирование в условиях целенаправленного обучения, то есть все механизмы письменной речи закладываются в момент обучения грамоте, а также развивается в ходе его дальнейшего обучения. Познавательные процессы являются важным компонентом человеческой деятельности и поэтому письмо не может протекать без них. И успешность овладения правильной письменной речью напрямую зависит от уровня сформированности психических функций, а также уровня их интеграции.

В условиях современной школы процесс овладения чтением и письмом проходит достаточно быстро. Однако, повышение требований к письменной речи детей приводит к появлению многочисленных затруднений в его формировании. Младший школьник с дисграфией характеризуется с такой особенностью, что ребенок в большинстве случаев неправильно слышит звуки, так как слуховой анализатор значительно опережает в развитии рече-двигательного, тем самым влияя тормозящим давлением на последнего [5].

В методике преподавания русского языка обучение грамоте происходит по звуковому аналитико-синтетическому методу, а также, по мнению, С.В. Сорокоумовой, для овладения ею школьника, он должен хорошо ориентироваться в общем звуковом составе слова, или владеть фонематическим синтезом и анализом слов [4]. Поэтому из всех общеизвестных видов нарушений письма мы выбрали дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза, так как мы понимаем, что для педагогической коррекции этой проблемы функция учителя является крайне важной тем более в условиях нехватки логопеда в общеобразовательных школах.

Изложение основного материала статьи. Цель статьи - поиск путей педагогической коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза у младших школьников.

Феномен недоразвития языкового анализа и синтеза наблюдается на письме в искажении звуков, структуры слов и предложений. Представляем наиболее распространенные ошибки, по данным Л.Г. Парамоновой:

1. Пропуск ряда согласных букв, при стечении согласных (слова встают – вместо этого «стают»), стол – вместо этого «сол»).
2. Пропуск ряда гласных букв (в слове упала – «упла»).
3. Пропуск букв и слогов в слове (по сторонам – вместо этого «по страм»), бабочка - вместо этого «бачка»).
4. Слитная запись в предложении таких слов (кошка лежит на стуле – вместо этого «кшкалежитнастле»).
5. Перестановка букв (такие слова клюква – вместо этого «клювка», есть - вместо этого «етсь») [2].

Для проведения обследования обучающихся был применен слуховой диктант из экспресс-диагностики письменной речи младших школьников И.Н. Садовниковой [3]. Садовникова И.Н. предлагает 3 вида экспресс-диагностики:

1. Контрольное списывание. На этом виде диагностики ученикам предлагается списать тексты, написанные от руки и написанные печатными буквами. Оценивается по трем критериям: высокий уровень – 8-10 баллов, средний уровень – 4-6 баллов и низкий уровень – 0-3 баллов. Максимальные 10 баллов – правильное и точное воспроизведение слов текста, 8 баллов – только орфографические ошибки. 6 баллов –

1-2 дисграфических ошибок, 4 баллов – 3-5 дисграфических ошибок. Вместе с ними, учитываются и орфографические ошибки. 3 балла – 6 и более дисграфических ошибок, а 0 – когда задание не выполнено.

2. Слуховой диктант. Учащимся предлагается написать диктант под диктовку учителя. Здесь можно выбрать текст, предусмотренные школьной программой. Критерии оценивания идентичны с критериями контрольного списывания.

3. Изложение. Ученикам предлагается написать изложение, которое они способны выполнить. Также обязательно нужно учитывать их возрастные особенности и возможности. Изложение оценивается по двум пунктам: смысловая ценность и лексико-грамматическое оформление [3].

Диагностика строится по умениям учащихся, то есть, предварительно ознакомились с детьми, с их актуальным уровнем развития, с результатами тестов и промежуточных контрольных работ. Если учащиеся могут написать диктант, то можно начать сразу со слухового диктанта. Если писать диктант для учащихся имеет какую-нибудь трудность, то рекомендуется начать с контрольного списывания, а потом уже перейти к диктанту. Также можно использовать экспресс-диагностику как поэтапное обследование учащихся: начиная с первых дней учебы, заканчивая последними днями учебного года.

Обследование проводилось на базе средней общеобразовательной школы №26 города Якутска. Исследованием охвачено 25 учащихся 2-го класса. Класс является полинациональным, русский язык является не родным. Но стоит отметить, что все учащиеся говорили и на русском и на родном языке.

Таким образом, текст слухового диктанта был взят из предложенных текстов методики экспресс-диагностики И.Н. Садовниковой, согласно возрастным особенностям класса.

Текст

«Кот»

У Миши жил кот. Звали кота Рыжик. Хвост у Рыжика пушистый. Мальчик часто играл с котом. Они были друзьями.

(20 слов)

Текст достаточно легкий, но имеет ряд основных правил русского языка. Такие правила как: буквосочетания ЖИ-ШИ, имена собственные (всегда пишутся с большой буквы). Именно эти правила могут быть для детей трудными моментами при написании диктанта.

Таблица 1

Результаты выполнения экспресс-диагностики

Критерии оценивания	Количество детей	Проценты выполнения (%)
Высокий уровень (8-10 б)	15	60%
Средний уровень (4-6 б)	6	24%
Низкий уровень (0-3 б)	4	16%

По итогам выполнения диктанта можно установить, что из 25 учащихся на высоком уровне выполнили 15 учащихся (60%) с одними и двумя орфографическими ошибками. На среднем уровне выполнили 6 учащихся (24%) с одним и двумя дисграфическими и орфографическими ошибками. И на низком уровне – 4 учащихся (16%) - в среднем 4 дисграфические ошибки.

В результате у четверых учащихся выявлены такие ошибки нарушения письменной речи, как пропуски гласных и согласных букв в словах, добавление лишних букв, нарушение деления слова, слияние нескольких слов в одно. По данным Л.Г. Парамоновой, в начальной школе количество детей с дисграфией достигает до 30% [2]. По мнению Н.И. Буковцевой: «Основным механизмом этого нарушения до настоящего времени остается несформированность различных форм языкового анализа: синтаксического, морфологического, фонематического» [1].

Таблица 2

Распределение допущенных ошибок у детей с низким уровнем написания слухового диктанта

№	Ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза	1 ученик	2 ученик	3 ученик	4 ученик
1	Пропуски гласных и согласных букв в словах	+	-	+	+
2	Добавление лишних букв	+	+	-	-
3	Перестановка букв	-	-	-	-
4	Пропуск слогов, добавление, перестановка	-	-	-	-
5	Нарушение деления на слова	+	-	-	-
6	Слияние нескольких слов в одно	+	-	-	-
7	Разделение слова на части	-	-	-	-

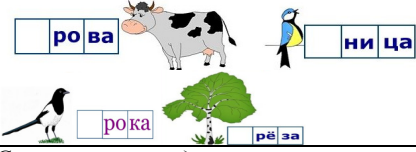
Как видно на таблице 2, испытуемые в основном пропускают гласные и согласные буквы в словах, добавляют лишние буквы, есть нарушение деления на слова и слияние нескольких слов в одно. Но тем не менее, такие ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза носят неожиданный характер. Младший школьник, не имея представления о звуковом составе слова, записывает информацию так, как получил, улавливая спонтанно только те составляющие звуки, которые были для него наиболее знакомыми. Вместе с тем, здесь мы сталкиваемся с проблемой: «Как говорит, так и пишет». Проблемы устной речи всегда отражаются в письменной речи.

Таким образом, по итогам этой диагностики, учитывая какие результаты показали учащиеся, мы попытались, как вариант, определить педагогические условия коррекции – это упражнения и дидактические игры для преодоления ошибок на почве нарушения языкового анализа и синтеза. В первую очередь, это обучение ребенка приемам звукового анализа и синтеза слов и анализа речевого потока в целом, то есть правильное представление звукового состава каждого слова, точно разделить звуки и обозначить буквой, далее воспроизводить правильно их последовательность на уровне умения и в будущем уже навыка.

Для реализации устранения ошибок подобрали соответствующие упражнения и дидактические игры из разных источников научно-методической литературы.

Таблица 3

План упражнений и дидактических игр по коррекции дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза

№	Ошибки на почве нарушения языкового анализа и синтеза	Упражнения и дидактические игры	Примеры упражнений и дидактических игр
1	Пропуски гласных и согласных букв в словах	1. Вставить пропущенные буквы в слове	<i>Вставь пропущенные буквы в словах:</i> Б.нан, гор.д, дольк., дру.ья, ль, ж.знь, м.ндар.н, но.ор.г, пет.х, ро.ток, у.ица, у.итка, ш.кол.д, ю.ка.
		2. Подобрать нужный слог в слове	<i>Подбери нужный слог из данных слогов с помощью рисунков:</i> си, ко, со, ту, бе 
		3. Составление слов из данных слогов (с рисунком и без рисунка)	<i>Составь слова из данных слогов:</i> Ро ма руч тет за до ка радь та пар
		4. Игра «Телеграф»	Для игры нужны нарезанные полоски бумаги и ручка. Вы даёте телеграмму: «Слонёнок заболел». Юный телеграфист выкладывает столько полосок, сколько слов в предложении. А затем на каждой полоске рисует столько кружков, сколько слогов в слове. Телеграмма «слонёнок заболел» будет выглядеть так: две бумажные полоски с тремя кружочками на каждой.
		5. Игра «Слова наоборот»	<i>Напиши слова правильно:</i> Алокш, ацитп, актезор, акбишо, нофелет, акызум, лутс, атрак.
2	Добавление лишних букв	1. Вставить нужные буквы в слове	<i>Вставь пропущенные буквы в словах:</i> Л.стик, р.зетка, .ровод, нож.ницы, блюки, к.асс, л.нейка, .кран.
		2. Игра «Найди ошибку»	<i>Найди ошибку в слове и исправь ее:</i> Друэья, вьёюга, подьезд, солнтце, опасность, длинна, мизинетц.
		3. Изменить один звук в слове	<i>Измени один звук в слове и получи другое:</i> Дом – д.м Лук – лу. Меч – м.ч Коса – ко.а Пить – п.ть Пол – по. Плед – пл.д Рот – ро. Пас – п.с Стон – сто. Лень – л.нь Мост – ост
		4. Словарный диктант	<i>Напиши слова под диктовку:</i> Дым, щель, чаша, пыльца, мыльница, линейка, жаба, лазание, жвачка, доска, плотина, лестница, ящерица.
3	Нарушение деления на слова	1. Определить количество слогов в слове	<i>Определи слоги в слове:</i> Машина, длинный, жажда, одеяло, линия, линолеум, солнечный, голова, белизна, порог
		2. Разделить слова на слоги	<i>Раздели слова на слоги:</i> Карандаш, грива, телефон, крепкий, гололед, зимник, хворост, лисица, храбрый, удлинитель
		3. Объединить слоги в слове	<i>Объедини слоги в слово и прочитай предложение:</i> Ви-тя-по-мо-га-ет-ма-ме-у-би-рать-ся-до-ма.
		4. Чтение и запись «склеенных» предложений	<i>Раздели предложение на слова и прочитай текст:</i> ПролетелолетоВлесукрасивоУнаскраски икистиНинаиЛенарисовалиисосныАнтон рисовалкусты.

4	Слияние нескольких слов в одно	1. Спрятанные слова	<p><i>Найди спрятанные слова:</i></p> <p>1. ШОРПАКЕТЗАРЕПОЕЗДУДКНИГАЖЫЗПЛЯЖОЩ</p>
		2. Слова рассыпались	<p><i>Собери рассыпанные слова:</i></p> <p>Рокатвь, плия, этуд, шкаач, рааккс, рвоноа, коон, роанок, тесна, гермалемта</p>
		3. Списывание текста с подчеркиванием заглавных букв	<p>Летом Глеб Дубков отдыхал в деревне у бабушки. Часто Глеб и собака Бобик ходили гулять в лес или на озеро. Однажды они решили прокатиться в лодке. На озере была лёгкая рябь. Воздух был свеж. Дул прохладный ветерок. Хороша прогулка!</p>

При выполнении заданий на нарушение пропусков гласных и согласных букв в словах мы подобрали такие задания: вставить пропущенные буквы, подобрать нужный слог в слове (с помощью рисунка и без рисунка), составление из данных слогов слово (с помощью рисунка и без рисунка), игра «Телеграф» и игра «Слова наоборот». Стоит отметить, что все эти задания развивают все логические умения детей. Все задания для преодоления нарушений языкового синтеза и анализа подобраны с учетом возрастных особенностей для детей 2 класса. Поэтому эти задания особенных трудностей не вызывают, нам надо чтобы актуальные умения детей трансформировались в навыки орфографической зоркости в будущем.

При ошибках на добавление лишних букв, подобраны такие задания как: вставить нужные буквы в слове, игра «Найди ошибку», изменить один звук в слове и словарный диктант. Будет лучше, если все эти подобранные задания давать по сложности, то есть сначала легкие, чтобы дети не затруднялись при первом же выполнении заданий, а потом уже усложнить, по мере их возможностей. В этом блоке дети могут затрудняться при выполнении задания на изменении одного звука в слове. Потому что есть очень много слов, которые пишутся одинаково, но смысл другой. Это они знают с ранних лет. Например, слово «коса». Есть девичья коса, а есть и инструмент коса, которой косят траву. Но смысл задания другой, именно вставить другой звук, чтобы получился совсем другое слово. И поэтому если поменять звук «с» на «з», то получится слово «коза».

На нарушения деления слова были подобраны такие задания, как: определить количество слогов в слове, разделить слова на слоги, объединить слоги в слова и чтение и запись «склеенных» предложений. Важно отметить, что при этой ошибке, нужно давать детям больше дать упражняться на деление слов на слоги. Потому что при переносе слов они делятся именно по слогам. На данный момент дети умеют это и в основном читают по слогам. Также нужно давать на дом им прочитать книги, потому что письменная речь неразрывно связано с чтением. При чтении ребенок расширяет свой активный словарный запас, учится делить слова, так как в книгах они присутствуют.

И в последнем блоке ошибок на слияние нескольких слов в одно, мы выбрали такие задания, как спрятанные слова, слова рассыпались. Вся работа направлена только на работу со словом. При выполнении первого упражнения найти спрятанные слова дети могут испытать трудность в нахождении этих слов, так как там много букв, которые не составляют слово и сложно увидеть определенные слова.

Таким образом, как упоминалось выше все задания подобраны для детей 2 класса, но потом постепенно обязательно потребуется усложнить по мере необходимости, когда ошибки не допускаются на легком уровне.

Выводы. Феномен нарушения письма изучается столетиями, носит традиционные ключевые моменты в устранении в специальной педагогике и логопедии. Но, тем не менее, эта проблема носит междисциплинарный характер в педагогическом образовании. В последнее десятилетие из-за разных обстоятельств, причин почти у всех детей есть различные нарушения в речи, которые влияют на письменную речь. Поэтому чтобы устранить такого рода ошибки нужно непрерывно связывать письменную речь с устной речью.

Упражнения и игры, предложенные в нашей работе, являются примерными, то есть их можно изменить или добавлять к ним другие характерные задания. Учитывая особенности зарождения ошибок в письме, можно подбирать идентичные или похожие задания и игры. Также при подборе заданий нужно учитывать принципы: поэтапного формирования умственных действий, постепенного усложнения заданий, системности, патогенетический принцип (учет механизмов нарушения письма), комплексности и дифференцированного подхода к обучающимся.

Подводя итоги, нужно отметить, что нарушение письма обусловлена условиями жизни и обучения детей. И для того, чтобы устранить эти проблемы необходима адресная работа, так как дисграфия может дать о себе знать в любой момент и с индивидуальными скрытыми проявлениями в пробелах основных правил грамотного письма. Учитель, школьный логопед, родители и сами учащиеся должны работать вместе. Они в совокупности должны обеспечить необходимую базу для профилактики и исправления речевых ошибок на письме.

Литература:

1. Буковцева Н.И. Преодоление дисграфии, обусловленной нарушением языкового анализа и синтеза у учащихся с задержкой психического развития // Практическая психология и логопедия. – 2004. – №2 (9). – с. 47-48.
2. Парамонова Л.Г. Предупреждение и преодоление дисграфии у детей. – СПб.: Союз, 2001. – 79 с.
3. Садовникова И.Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников. - М.: Владос, 1997. – 184 с.
4. Сорокоумова С.В. Увеличение числа учащихся с дисграфией, обусловленной недоразвитием фонематического анализа и синтеза, в условиях классов КРО общеобразовательных школ. Актуальность и

направления коррекционной работы // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. – 2013. - № 5. – с. 42-46.

5. Электронный ресурс: «Симптоматика дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза» (12.02.2010) https://superinf.ru/view_article.php?id=44 URL: Дата обращения: 22.03.2020.

Педагогика

УДК 378 (07)

старший преподаватель Кобышева Юлия Романовна

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

старший преподаватель Осокина Нина Константиновна

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

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В РАБОТЕ С ПРЕЦЕДЕНТНЫМИ ТЕКСТАМИ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу применения технологии критического мышления при работе с прецедентными текстами. Дан пример реализации данной технологии на основе текста подкаста "At the movies".

Ключевые слова: критическое мышление, прецедентный текст, прецедентное имя.

Annotation. This article is devoted to the application of critical thinking technologies when working with precedent texts. There is an example of the implementation of this technology based on the text of the podcast "At the cinema".

Keywords: critical thinking, precedent text, precedent name.

Введение. «Слово — одежда всех фактов, всех мыслей», — сказал Максим Горький. В последнее время, роль иностранного языка приобрела особое значение в условиях глобализации. И.И. Сулима анализирует бытийный статус языка в образовании и подчеркивает неразделимость понятий овладения языком и его понимания. Данное понятие трактуется не просто как технически отточенный навык, но и как «...понимание как выражение формы бытия-в-языке» [3]. И.И. Сулима вводит в научный оборот понятие «языковая культура понимания», в процессе формирования которой, происходит понимание качества мира, его оценка, осознание и переживание своих оценочных чувств, и логических операций, выработка инструмента сравнения себя и т.д. [3]. Культурные аспекты не усваиваются сепаративно от языковых. Они коррелируют в тесной интеграции [5]. Это объясняет необходимость формирования критического мышления применительно к изучению иностранного языка.

Изложение основного материала статьи. В современных реалиях умение критически оценивать полученную информацию является одним из ключевых навыков в обучении иностранному языку. Критическое мышление - это способность связывать новые знания с предыдущими, строить и оценивать аргументы, а также систематически решать проблемы и критически анализировать прочитанный или услышанный аутентичный материал. Однако, в условиях отсутствия языковой среды учащимся необходимо погружаться в языковую культуру благодаря изучению аутентичного материала, который может встречаться как в учебных пособиях по иностранному языку, так и на просторах глобальной сети Интернет.

Существуют разные способы, способствующие развитию критического мышления.

Во-первых, это игровые технологии. Игры помогают активизировать предшествующие знания учащихся, применять знания в новых условиях, проверять гипотезы, искать закономерности, использовать доказательства и логику для аргументации и решать проблемы.

Во-вторых, использование разного рода наглядностей (вербальных, визуальных, графических и символических) и учебных форматов (видеолекции, графические дисплеи, аудиофайлы и симуляторы). Наглядность помогает учащимся лучше усвоить ключевую информацию, а цифровые учебные среды способствуют развитию критического мышления и повышению доступности контента, предлагая учащимся больше возможностей для развития речевых навыков и умений.

В-третьих, применение мультимедийных технологий. Эксперты полагают, что представление проблем в реальных контекстах может сделать цифровое обучение более значимым и доступным для студентов, помогая им увидеть важность того, что они изучают. Кроме того, позволяя студентам связать теоретические идеи с повседневным опытом, они укрепляют критическое мышление.

Российский ученый Л.С. Звягин выделяет следующие признаки критического мышления:

1. Самостоятельность, индивидуальный характер (мысли и идеи формулируются учащимися в индивидуальном порядке без учёта данных других источников);
2. Информация - отправной пункт мышления, его фундамент;
3. Основанность на аргументации (каждое суждение подкрепляется релевантными аргументами);
4. Осуществляемость в значимых проблемных ситуациях, основанных на потребностях и целях участников диалога [1].

Как было отмечено выше, ученые предлагают использовать разные инструменты для развития технологии критического мышления. Как правило, данные инструменты реализуются на основе аутентичных материалов, в которых зачастую содержатся прецедентные тексты [6]. Прецедентный текст - "законченный и самодостаточный продукт речемыслительной деятельности; (поли)предикативная единица; сложный знак, сумма значений компонентов которого не равна его смыслу" [2]. Тексты подобного содержания, имеют особую культурологическую ценность, они отражают менталитет носителей языка и являются основой для оживленной и активной дискуссии. Кроме того, прецедентные тексты являются одним из наиболее эффективных инструментов для развития умений выдвигать оценочные суждения, аргументировать собственную точку зрения и вести грамотный диалог, соответствующий общим правилам этикета [8]. В свою очередь, преподаватель иностранного языка создает благоприятные условия для ведения полноценной,

содержательной дискуссии, обсуждения проблемных вопросов, формирования умений слушать и слышать своего оппонента [7].

Существует три фазы реализации технологии критического мышления: 1) вызов; 2) реализация смысла; 3) рефлексия [4].

Рассмотрим применение технологии критического мышления на примере работы с текстом подкаста "At the movies" [9].

Transcript

Neil

Hello. I'm Neil. In this programme, we're going to talk about movies. Now, what kind of movies do you like, Feifei?

Feifei

I love romcoms, Neil! 'Romcom' is a word which takes the first two halves of the words 'romantic' and 'comedy'. And what about you, Neil, what sort of movies do you like the most?

Neil

Well, I can't resist a 'whodunnit'. 'Whodunnit' is short for 'who has done it'. The point of these films is for the audience to try to guess who committed a serious crime – usually murder.

Feifei

Ah, you like detective movies! In a 'whodunnit' you can try to beat the detective and work out who committed the crime. That's the fun of it! Sherlock Holmes is a perfect example.

Neil

Yes, 'romcom' and 'whodunnit' are today's expressions in The English We Speak. And ... there's one more. See if you can guess this one now Feifei: 'Hello. I'm a robot sent from the future to prevent war and destruction!'

Feifei

A sci-fi movie! 'Sci-fi is a word which takes the first two halves of the words 'science' and 'fiction.' These films usually feature robots, aliens and inventions from the future. I love sci-fi too. But sometimes it's scary!

Neil

Well, there's no need to be scared of BBC Learning English - because we explain everything to you so clearly. Let's hear some examples of today's three movie-related expressions.

Examples

My favourite sci-fi movie is Star Wars. I can't wait for the next film in the series!

I'm catching a movie with my friends after work. We're going to watch the latest romcom.

Alfred Hitchcock was the master of the whodunnit. Nobody makes better films in that genre than he did!

Feifei

That's it! I am fetching the popcorn!

Neil

And I'm going to get some drinks!

Feifei

Let's catch a movie! A sci-fi?

Neil

Yes, indeed! We're going to catch a movie... I am a robot who came from the future to catch a movie with you, Feifei.

Feifei

You deserve an Oscar! Let's go! Bye!

Neil

Bye!

1 этап. Вызов (Дотекстовый этап).

Прогнозирование по картинкам.

a) Look at the following pictures and answer some of the questions.



- | |
|--|
| <p>a) whodunit
b) sci-fi
c) romcom</p> |
|--|

- What types of movie are depicted in these pictures? Match the pictures with the genre of the movie.

- What films of these kinds do you know?

b) Look at the pictures. Do you know these people? Match the pictures and the names of movies.



a) Murder on the Orient Express

b) Avengers: Endgame

c) Runaway Bride

2 этап. Осмысление содержания (Текстовый этап).

Стратегия "Идеал".

Listen to the podcast twice and find answers to the following questions:

1. What problem is tackled in the text?

2. What important information have you found about "movies"?
3. What other film genres do you know?
4. What are the pros and cons of the genres that have been mentioned in the podcast?
5. What more sci-fi films, romcoms and whodunits do you know?

3 этап. Рефлексия (Послетекстовый этап).

Дискуссия.

1) Let's go back to the pictures we've discussed before listening to the text. Answer some of my questions.

1. What have you learnt about movies?
2. Who is *Sherlock Holmes*? Is it a precedent name?
3. What do you know about *Alfred Hitchcock*?
4. What are "*Star Wars*"?
5. What precedent phenomena have we faced in the text? Name them.

2) Make up your own sentences with the precedent phenomena from the text.

3) Write a composition on the following topic: "My favourite film genre is ...".

Выводы. Таким образом, владение навыками критического мышления учащимися имеет огромное значение в условиях современного образовательного пространства. Прецедентные тексты позволяют не только расширить культурный кругозор обучающихся, но и сформировать навык использования критического мышления, необходимый для ведения продуктивного диалога культур.

Литература:

1. Звягин Л.С. Понятие и технология критического мышления как основа современных образовательных технологий // Планирование и обеспечение подготовки кадров для промышленно-экономического комплекса региона. 2016. Т.1. С. 102-108.
2. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. Лекционный курс. М., 2002.
3. Сулима И.И. Бытийный статус языка в образовании // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №4. С. 16.
4. Ткачева Л.Л. Технологии развития критического мышления // Вестник Южно-уральского государственного университета. 2008. №16 (116). С. 95-96
5. Шамаев А.Н. Организация деятельности учителя иностранных языков по обучению лексике // Иностранные языки в школе. – 2016. - №8. – С. 21-25
6. Шамаев А.Н. Аутентичный текст как средство совершенствования лексического аспекта речи на немецком языке // Иностранные языки в школе. 2010. №7. С. 20-26.
7. Шамаев А.Н. Школьное языковое образование в современных условиях // Актуальные проблемы лингводидактики и лингвистики в контексте современных исследований: Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции. – Арзамас, 2017. – С. 22-27.
8. Шамаев А.Н. Принципы обучения лексической стороне иноязычной речи // Иностранные языки в школе. – 2008. - №4. – С. 2-8.
9. Learning English BBC [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/the-english-we-speak/ep-150106>.

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);
кандидат педагогических наук, доцент Ахтамова Светлана Станиславовна
Лесосибирский педагогический институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕГРАЦИИ И АДАПТАЦИИ В СОЦИУМЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу теоретических основ адаптации и интеграции молодежи в российский социум с помощью средств физической культуры. Авторами отмечается, что адаптация человека относится к числу важнейших общетеоретических проблем современной технологии. В статье подробно рассматриваются существующие подходы к понятию адаптации и интеграции в социум средствами физической культуры. Подчеркивается, что вопросы социальной адаптации и интеграции решаются средствами физической культуры. Раскрывается значение физической культуры для всестороннего развития, социального и профессионального становления, адаптации к социуму. Представлен подробный анализ проблем развития физической культуры на современном этапе.

Ключевые слова: социальная адаптация, социальная интеграция, аккультурация, физическая культура, студенческая молодежь, ассимиляция, сегрегация, личность, личностный рост, антисоциальное поведение.

Annotation. Article is devoted to the analysis of theoretical bases of adaptation and integration of youth into the Russian society by physical culture. Authors note that adaptation of the person is among the most important general-theoretical problems of modern technology. In article the existing approaches to a concept of adaptation and integration into society in detail are considered by means of physical culture. It is emphasized that issues of social adaptation and integration are solved means of physical culture. The value of physical culture for all-round development, social and professional formation, adaptation to society reveals. The detailed analysis of problems of development of physical culture at the present stage is submitted.

Keywords: social adaptation, social integration, acculturation, physical culture, student's growth.

Введение. Актуальность темы данной статьи выражается в том, что обновление и углубление содержания образования в сфере физической культуры прежде всего связано с наиболее полной реализацией его культурообразующей и гуманизирующей функций. Его социокультурная сущность - в формировании нового образа мира и новой, вписанной в этот образ системы культурной деятельности личности.

С одной стороны образовательный процесс соотносится со своим социально значимым содержанием, с другой - обусловлен опытом студента как субъекта образовательного процесса и носителя собственной культуры.

Поэтому образование в вузе ориентировано на формирование и воспитание молодежи как субъекта собственной физической культуры.

В этой ситуации, молодые люди реализуют свободу выбора, своеобразие своего образовательного пути, в результате приобретают свою культурную идентичность. Лишь в этом случае личность воспринимает образование в сфере физической культуры как составляющую собственного стиля жизни, может образовать себя сама, подчинить образование целям личностного роста.

Одновременно образование становится фактором психической активности личности, формой ее культурного бытия. Вместе с тем образование в значительной мере детерминировано логикой процесса развития личности, осознания ею своих потребностей, целей. А для этого должны быть созданы условия, в которых происходят процессы развития и саморазвития, воспитания, самовоспитания, обучения и самообразования.

Физическая культура противодействует ненормальному психологическому и антисоциальному поведению.

Цель физической культуры - развитие самодисциплины, самоуважения, духа соревнования и, дружбы. Т.е. тех характерных качеств, которые имеют существенное значение для адаптации в социуме и укреплению жизненных позиций. Одним из важнейших критериев, позволяющих судить о реальности такого образовательного процесса, является достижение личностью такого состояния, при котором реализуются ее индивидуальные и социальные процессы с «само» - реализацией [1, с. 3-11]. Они получают отражение в ее самоориентации и самоорганизации, возможно полном самовыражении в социокультурной (в том числе физкультурно-спортивной) и профессиональной деятельности, в потребности и возможности самосовершенствования, в сформированности развитого самосознания, достижения эффективного самоуправления.

Изложение основного материала статьи. Современная образовательная практика в сфере физической культуры не в полной мере оправдывает социальные и личностные ожидания. Выпускники вузов в своем большинстве не являются активными, самостоятельными носителями и трансляторами ценности, накопленных и интериоризированных в этой сфере культурного развития, что существенно ограничивает перенос полученных знаний, практических умений, отношений на культуру учебного и профессионального труда, быта, отдыха, стиль жизни, отношение к здоровью, снижает в целом гуманитарно-личностное развитие.

Сложившееся положение требует разрешения ряда основных противоречий, которые характеризуются:

1) необходимостью повышения уровня образованности студентов в гуманитарном пространстве физической культуры и их готовностью к постижению ее широкого ценностного содержания;

2) деятельной природой активности, присущей студенчеству, и проявлением ее в освоении методов и способов познавательной и практической деятельности в сфере физической культуры;

3) значимостью проявления студентом субъектной позиции в образовательном процессе и использованием лично развивающих педагогических технологий, обеспечивающих ее становление и проявление.

Использование целенаправленных воздействий и организация самовоздействий личности, направленных на разрешение отмеченных и ряда других противоречий, невозможно без понимания сущности студента, раскрытия системы его внутренних потенциальных сил, механизмов и закономерностей их функционирования и развития [2, с. 45-47]. Для рассмотрения необходимой преобразовательной деятельности в направлении физической культуры остановимся ряде исходных теоретических положений.

Обладая развитым сознанием и самосознанием, человек способен к саморазвитию, самореализации, самопостижению, самоопределению соответственно своим замыслам и намерениям. Интериоризация ценностей физической культуры в ее избранных видах и формах создает условия для объективирования себя на более высоком качественном уровне. Вместе с тем как субъект - он творец собственной жизни, ее духовных и физических сил, способный превращать свою жизнедеятельность в предмет практического преобразования, оценивать способы своей деятельности, контролировать ее ход и результаты, изменять ее приемы. Субъектность пронизывает все жизненные проекции человека, проявляясь и в индивидуальном, и в личностном, и в индивидуальном, и тем более в универсальном способах бытия. Она особым образом связывает перечисленные модусы человеческого существования, находя свою окончательную сущностную оформленность в стадии высшего духовного и физического развития человека [6]. Только на основе субъектности возможна практическая реализация принципа единства деятельности и личности [7]. Рассмотрение молодого индивида как субъекта физической культуры логично соотносится с целеполаганием в физическом воспитании - формированием физической культуры личности. Ведь быть личностью - значит быть субъектом:

1) собственной жизни, активно строить свои физические, психофизические, психологические, социальные и другие контакты с природным и социальным окружением;

2) предметной, образовательной и физкультурно-спортивной деятельностью;

3) общения;

4) самосознания, включая самооценку, открытие своего «Я» и другие собственно личностные конститутанты [4, 6-9].

В физической культуре формируются и проявляются сущностные силы общества, социально - профессиональных групп и отдельных личностей.

В силу этого необходимо выделение нескольких уровней их анализа:

1) всеобщий - физическая культура общества;

2) особенный - физическая культура социально-профессиональных групп; единичный - физическая культура личности.

Личностный же зависит от заинтересованности общества в развитии культурного потенциала индивидов. Потому функционирование этого уровня есть постоянное превращение индивидуального богатства личности во всеобщую форму или наоборот. Существовая объективно и имея относительную автономию, физическая культура функционирует через субъективный мир личности, проявляется через своих носителей.

Актуальность становления и развития субъективности будущего специалиста отчетливо просматривается в трех плоскостях.

Во-первых, в плоскости саморазвития, в том числе профессионального: субъектность обеспечивает основу развития личности, индивидуальности, универсальности человека. Без нее сам процесс саморазвития утрачивает свою целостность, комплексность, стержневую сущность.

Во-вторых, в плоскости образовательно-воспитательного процесса: субъектные характеристики студента обеспечивают его активность, избирательность, превращение учебного процесса в сотворчество преподавателя и учащегося.

В-третьих, в плоскости будущей профессиональной деятельности (например, учителя): служит пусковым механизмом включения субъектности учеников, а значит, их личностного, индивидуального в жизнедеятельности [1, с. 3-11].

Разрешению противоречий образовательного процесса содействуют идеи культурологического, аксиологического и личностно-деятельностного подходов. Опираясь на рассмотренные положения, сосредоточим внимание на сущностных характеристиках педагогического процесса становления студента как субъекта физической культуры. Вслед за В.А. Ведяпиной осознается, что субъектность молодого индивида проявляется в сфере темперамента, воли, где осуществляется его самореализация, которая и в активности, и в деятельности обретает характеристики произвольности и непроизвольности. Она выражается в процессах: самоориентации - на уровне целей, самовыражения - на уровне отношений, самореализации - на уровне возможностей, самопознания - на уровне должностования, самооценки - на уровне самосуществования. В качестве критериальных координат этого процесса выступает проявление фундаментального субъектного свойства - активности. Она является системообразующей «единицей», отражающей меру и способ взаимосвязи и взаимодействия личности с культурой и природой окружающего мира, соотношения объективного и субъективного, внешнего, внутреннего, биологического и социального [3, с. 19-30].

Активность субъекта физической культуры - это интегральное качество личности, позволяющее осуществлять свободное целеполагание в деятельности, обусловленное самоуправляемой мотивацией, умением оперировать способами физкультурно-спортивной деятельности и совершать их конструктивную коррекцию в изменяющихся условиях; инициативно и критически относиться к выдвиганию новых задач, рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений, возникающих в ней.

По степени проявления активности можно судить об активной и пассивной самореализации, критериями которой выступают поведение, деятельность, инициатива, ответственность. Если в структуре активности доминирует ответственность, это позволяет личности заранее предусмотреть все необходимое для достижения цели, предусмотреть трудности, стремиться к их разрешению. Саморефлексия как внутренний момент самореализации создает объективную предпосылку становления личности субъектом педагогического процесса, взаимодействия с педагогом. В этой субъектности раскрывается самостоятельность молодежи в высших параметрах ее деятельностного осуществления. Процесс становления молодого индивида как субъекта физической культуры в сущностных его проявлениях приобретает следующий характер: потребности как сфера необходимости проявляются в самоориентации; эмоции как сфера желаний - в самовыражении; темперамент, или сфера возможностей, - в самореализации; сознание как сфера должностования - в самосознании; характер как сфера действительного - в самооценке [3, с. 19-30].

Ситуация деятельности, сопровождающая процесс формирования субъектности молодого индивида, проявляется в его «самости» во всех сущностных сферах:

- 1) в самоориентации - проявлением избирательной активности и действенным целеполаганием;
- 2) в самовыражении - отражением эмоционального отношения к взаимосвязям и взаимоотношениям, возникающим в социокультурной и физкультурно-спортивной деятельности;
- 3) в самореализации - волевыми проявлениями активной произвольной деятельности, направленной на преодоление трудностей или приспособление к ним при освоении ценностей физической культуры;
- 4) в самосознании - приобщением к общекультурным и специальным знаниям, осмыслением своей жизненной роли, рефлексии для себя своих потребностей, способностей, интересов, постоянного самонаблюдения;
- 5) в самооценке - проявлением самоанализа в оценке своего «Я», свершившегося и планируемого, актуального и перспективного.

Выводы. Основные стратегии становления субъектности выражаются в ориентации взаимодействия содержания образования и отношения к культурному пространству физической культуры, познанию его; способов познавательно-практической деятельности в физической культуре и самореализации студентами своих потенциальных сил; результатов достижений духовного и физического развития личности, их самооценкой.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: Активизация работы с молодежью в области физической культуры, несомненно, способствует гуманизации самого общества, и тем самым имеет большое социальное значение. Надо признать, что проблемы адаптации и социальной интеграции молодежи средствами физической культуры и спорта решаются медленно.

Основными причинами слабого развития физической культуры среди молодежи является практическое отсутствие специализированных физкультурно-оздоровительных сооружений, недостаток оборудования и инвентаря, неразвитость сети физкультурно-спортивных клубов, детско-юношеских спортивных школ во всех типах учреждений образования.

Не выражена в достаточной степени потребность в физическом совершенствовании у самих молодых людей, что связано с отсутствием специализированной пропаганды, подвигающей их к занятиям физической культурой и спортом. Активные физкультурно-спортивные занятия, участие в спортивных соревнованиях являются формой необходимого общения, восстанавливают психическое равновесие, повышают чувство уверенности и уважения к себе, дают возможность приобщиться к активной социальной жизни [5, с. 116-118].

Практический опыт и многочисленные данные научных исследований убедительно показывают, что в период возрастного развития общий объем двигательной активности, необходимо для нормального формирования организма человека, должен составлять не менее 2 ч в день. Этот объем лучше распределить на большое количество занятий, что создает особенно благоприятные условия для всесторонней физической подготовки человека [7].

Главной задачей все же остается вовлечение в интенсивные занятия физической культурой как можно большего числа студенческой молодежи в целях использования физкультуры как одного из важнейших средств для их адаптации и интеграции в жизнь общества, поскольку эти занятия создают психические установки, крайне необходимые для здорового образа жизни и воссоединения молодежи с обществом, участия в полезном труде.

Применение средств физической культуры, является эффективным, а в ряде случаев единственным методом социальной адаптации.

Литература:

1. Антикризисная политика: студенческая молодежь. Уровень жизни населения регионов России. — 2017. — с. 3-11.
2. Башкирова, М.М. Физическая активность и спорт среди студенческой молодежи: реальность и перспективы. Спорт для всех. 2017. № 1-2.
3. Волкова, Г.Н. Эволюция российского законодательства. / Г.Н. Волкова. Народонаселение. - 2017. - № 1. - С. 19-30.
4. Волчок, Н.И. Будем жить без барьеров. / Нина Ивановна Волчок. Социальная защита. - 2017. - № 5. - Соционмия. (Социальная работа - С. 6-9).
5. Евсеев, С.П. Адаптивная физическая культура, ее философия, содержание и задачи. / С.П. Евсеев Адаптивная физическая культура и ее функциональное состояние среди студентов. - СПб.: Питер, 2017. - 208 с.
6. 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.
7. Кочеткова, Т.Н., Бигашева, З.М. Инновационные подходы к профилактике здорового образа жизни среди молодежи средствами физической культуры и спорта. / Т.Н. Кочеткова, З.М. Бигашева. Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. Ульяновск. 2019. с. 369-374.
8. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта: Учебное пособие / Ж.К. Холодов, В.С. Кузнецов. – Москва: Академия, 2015. – 240 с.

Педагогика

УДК 377.1

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна

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

старший преподаватель Круподерова Климентина Руслановна

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

магистрантка Шиганова Марина Викторовна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПО В УСЛОВИЯХ ПРЕДМЕТНОЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье рассмотрены возможности формирования общих компетенций обучающихся колледжа с помощью сетевых сервисов в условиях предметной цифровой образовательной среды. Приведены примеры различных информационных продуктов обучающихся, демонстрирующих формирование некоторых общих компетенций. Формирование компетенций обучающихся колледжа рассмотрено на примере специальности 09.02.03 «Программирование в компьютерных системах».

Ключевые слова: общие компетенции обучающихся, предметная цифровая образовательная среда, сетевые сервисы, информационный продукт.

Annotation. The article presents the experience of preparing for the organization of the activities of schoolchildren in the digital educational environment by future masters studying in the direction of training "Pedagogical education" in Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. This training is conducted in the discipline "Information technology in professional activities".

Keywords: future masters develop a project portfolio on one of the topics of their subject and post on the university's wiki site. Examples of projects in mathematics, literature, English, economics, technology are given.

Введение. Одной из программ национального проекта «Образование» является программа «Цифровая образовательная среда». Цель программы – создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней.

В цифровой образовательной среде колледжа педагоги формируют свои предметные цифровые образовательные среды, подбирая необходимые ИКТ- инструменты для размещения учебного контента; обеспечения аудиторной и самостоятельной работы студентов, проектной и научно-исследовательской деятельности; взаимодействия с обучающимися; проведения мониторинга, текущего и итогового контроля. Важной целью создания предметной цифровой среды является формирование общих компетенций обучающихся.

Существуют различные подходы к построению предметных цифровых образовательных сред. Различные авторы предлагают использовать для построения предметных цифровых образовательных сред: системы дистанционного обучения типа LMS Moodle [2, 9], вики-среды [7], блоги [6], облачные технологии [1, 10], сетевые сервисы [5, 12].

Цель статьи – проанализировать дидактические возможности различных сетевых сервисов для формирования общих компетенций обучающихся колледжа на примере специальности 09.02.03 «Программирование в компьютерных системах» [11].

Изложение основного материала статьи. Сегодня в среднем профессиональном образовании реализуется компетентный подход. У выпускников колледжа выделяют общие и профессиональные компетенции. Общая компетенция – это способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении задач, общих для многих видов профессиональной деятельности.

Выполним анализ дидактических возможностей предметной цифровой образовательной среды, построенной с использованием различных сетевых сервисов, для формирования общих компетенций обучающихся колледжа на примере специальности «Программирование в компьютерных системах».

Рассмотрим компетенцию ОК-1: понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии. Для формирования данной компетенции можно совместно создавать различные творческие работы, демонстрирующие преимущества ИТ-специальностей; качества, необходимые программистам; историю отечественной вычислительной техники и программирования; будущие ИТ-профессии. При этом обучающиеся могут использовать вики, on-line средства визуализации, документы совместного редактирования. Примеры таких информационных продуктов:

– on-line презентация о выдающихся ИТ персонах (<https://vk.cc/arVm4w>), использован сервис <https://docs.google.com/presentation>;

– требования к профессиональным навыкам программиста в виде on-line карты знаний (<https://vk.cc/arVmad>), использован сервис <https://go.glify.com>;

– история российского Интернета в виде инфографики (<https://clck.ru/MVXpL>), использован сервис <https://www.easel.ly>;

– on-line карта знаний «Российские программные продукты» (<https://vk.cc/arVmnt>), использован сервис <https://go.glify.com>;

– инфографика «4 декабря – день российской информатики» (<https://clck.ru/Mimny>), использован сервис <https://create.piktochart.com>.

Для формирования у обучающихся компетенции ОК-2, связанной с организацией собственной деятельности, выбором способов решения профессиональных задач, предлагаем создавать задания на обсуждение способов решения проблем в совместных on-line таблицах и на виртуальных досках; проведение SWOT-анализов, построение диаграмм Исикавы, диаграмм Ганта и пр.; рефлексии в блогах, сообществах. В учебном пособии [4] представлено большое количество Интернет-сервисов, позволяющих решать обозначенные задачи.

Примеры информационных продуктов:

– рекомендации по безопасному и этичному поведению в Интернет, представленные совместно на on-line интерактивной доске (<https://vk.cc/arVnJv>), использован сервис <https://padlet.com>;

– on-line анкета для выявления уровня информационной культуры одногруппников (<https://clck.ru/Mfrfa>), использован сервис <https://docs.google.com/forms>;

– виртуальная доска «Достоинства и недостатки серии ЕС ЭВМ» (<https://vk.cc/arVn9D>), использован сервис <https://padlet.com>.

Компетенция ОК-4 связана с умением организовать поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития. Обучающиеся должны уметь находить качественные Интернет-ресурсы, уметь работать с электронными библиотеками, обучающими материалами; грамотно использовать поисковые системы и тематические каталоги, правильно строя запросы и используя команды языков построения запросов; владеть способами проверки достоверности источников информации; обладать достаточным уровнем информационной культуры [3, 8].

Можно организовать совместный подбор и аннотирование ресурсов с помощью сервиса хранения закладок <http://bobrdobr.ru>; создавать тематические подборки ресурсов в совместных документах; строить кластеры информационных ресурсов. Пример классификации информационных ресурсов студента, представленной обучающимися с помощью on-line карты знаний, – <https://vk.cc/arVnqk> (использован сервис <https://coggle.it>).

Все сетевые сервисы априори работают на формирование коммуникативных умений. Это компетенции ОК-6 (работать в коллективе и команде; эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями) и ОК 7 (брать на себя ответственность за работу членов команды). Развитие этих компетенций происходит в ходе совместного использования облачных хранилищ данных. Облачные хранилища Google Drive и Microsoft OneDrive помимо хранения и обмена файлами позволяют работать с документами коллективно, редактируя их непосредственно в браузере. Преподаватель может организовать облачное хранилище различных дидактических и методических материалов и предоставлять доступ обучающимся на просмотр, комментирование и редактирование.

С помощью Google-таблиц, Microsoft Excel online, online интерактивных досок и ментальных карт возможны совместные обсуждения проблем; сбор данных наблюдений, экспериментов; подбор совместных ресурсов и т.п.

Коммуникативные умения формируются также через различные сетевые активности (on-line семинары, круглые столы, форумы). Для этого можно использовать различные платформы для вебинаров, скуреконференции.

Примеры коллективных информационных продуктов:

– совместная презентация «Ученые, внесшие вклад в становление концепции информационного общества» (<https://clck.ru/MiTCZ>), использован сервис <https://docs.google.com/presentation>;

– совместная on-line карта знаний с классификацией угроз информационной безопасности личности и государства (<https://vk.cc/arVsXa>), использован сервис <https://www.mindomo.com>;

– коллективная лента времени, посвященная выдающему нижегородскому ученому, внесшему вклад в развитие отечественного программирования, Кеткову Ю.Л. (<https://clck.ru/MiisK>), использован сервис <https://www.timetoast.com>.

Для организации эффективной обратной связи хороши всевозможные on-line анкеты. Одним из популярных инструментов подобного рода являются Google-формы. К их достоинствам следует отнести:

- удобные инструменты аналитики, позволяющие представить результаты в виде диаграмм или таблиц, сделать выборку респондентов по определенному параметру, провести сортировку и т.п.;
- разнообразные шаблоны вопросов: единственный и множественный выбор, краткий и развернутый ответ, сетка и шкала, использование даты, времени, раскрывающегося списка;
- функциональность шаблона формы: возможность добавлять пояснения, встраивать видео- и графические объекты, делить на разделы, страницы и т.п.;
- возможность менять настройки, управляя процессом анкетирования: закрыть опрос или продолжать собирать ответы; показывать или нет статистику ответов пользователям; предоставлять ли возможность изменять отправленные ответы; выводить ли повторно форму, давая право отправить еще один ответ и др.;
- неограниченное время хранения результатов.

Аналогичный функционал есть и у Microsoft Forms. Результаты анкетирования можно экспортировать в Microsoft Excel для более глубокого анализа и построения диаграмм, а также удалить или распечатать все ответы.

Существуют и другие сервисы, справляющиеся с задачей опросов и анкет. Сервис WebAnketa (<http://webanketa.com>) дает возможность создания анкет, опросов, тестов и голосований. Подробная пошаговая инструкция, разнообразие типов вопросов (единичный и множественный выбор, текст, шкала, таблица), возможность ограничивать респондентов по IP-адресам, автоматическая проверка формата ответа (например, если ответ должен быть числом, адресом электронной почты, датой, веб-ссылкой, то система будет проверять, являются ли они таковыми), автоматический перевод анкеты на другие языки, – только часть достоинств сервиса.

Micropoll (<http://www.micropoll.com>) очень прост в использовании, каждый опрос будет содержать только один вопрос с единичным или множественным выбором. Опрос можно встроить сразу на нескольких сайтах: все ответы будут попадать в одну базу, пользователи увидят общие результаты.

Эффективны сетевые сервисы для формирования и других общих компетенций обучающихся колледжа.

Учебный контент и задания для обучающихся могут быть представлены через электронный курс в системе Moodle, Google Classroom, блог, сайт дисциплины или преподавателя.

Для создания сайта можно рекомендовать использование различных конструкторов. Например, <https://www.ucoz.ru> и <https://sites.google.com>.

Ucoz.ru (<https://www.ucoz.ru>), пожалуй, единственный из сервисов, чьи серверы находятся на территории Российской Федерации. Имеет огромное количество возможностей, в том числе специализированные страницы для разного типа контента (форумы, фотоальбомы, новости, каталоги и т.д.), возможность создавать тесты и опросы, элементы геймификации с бейджами, званиями и т.д. Сразу дается 400 Мб дискового пространства, в дальнейшем объем растет в зависимости от посещаемости сайта.

Google sites (<https://sites.google.com>) – очень удобный сервис компании Google. Особенно функциональной является старая версия сайтов, причем пользователь сам может выбирать: использовать старую или новую версию сайтов. Можно использовать готовые варианты дизайна или создать свой с нуля. Легко прикрепляются файлы и встраиваются продукты, созданные в приложениях Google. Пользователь может создать неограниченное количество сайтов, объем каждого до 100 мегабайт. Сайты сохраняются, пока существует аккаунт пользователя, даже если никто не обращается к ним. Сайты свободны от рекламы.

В конструкторе сайтов Tilda (<https://tilda.cc/ru>) впервые была использована модульная система создания сайта, которую впоследствии стали использовать и другие сервисы. Блок – это группа элементов, объединенных по смыслу. Смысловые блоки, как этажи дома, образуют страницу сайта, чтобы получился логичный рассказ.

Общие компетенции обучающихся колледжа могут формироваться не только в учебной деятельности, но и в рамках внеаудиторной самостоятельной работы студентов. В рамках цифровой образовательной среды могут использоваться следующие формы работы: сетевая проектная деятельность; дистанционные олимпиады по программированию; различные on-line конкурсы, фестивали; соревнования по киберспорту и т.п.

Выводы. Построение предметной цифровой образовательной среды на базе сетевых сервисов является весьма актуальным. Это связано как с реализацией компетентностного подхода в сфере среднего профессионального образования, так и с развитием сетевых технологий, постоянным появлением новых сервисов, позволяющих организовать продуктивную совместную деятельность обучающихся и преподавателей.

Мы привели лишь некоторые примеры использования сетевых сервисов для построения предметной цифровой образовательной среды в колледже. С помощью представленных примеров постарались показать, что сетевые сервисы являются эффективным средством организации продуктивной совместной деятельности педагогов и обучающихся; продемонстрировали возможности формирования некоторых общих компетенций обучающихся специальности 09.02.03 «Программирование в компьютерных системах».

Литература:

1. Брыксина О.Ф., Круподерова Е.П. Управление основной профессиональной образовательной программой в условиях информационно-образовательной среды на базе облачных технологий // Вестник Мининского университета. 2016. № 4 (17). С. 14.
2. Глазырина Е.В. Использование системы дистанционного обучения «Moodle» при формировании профессиональных компетенций обучающихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 36. С. 141-145. [Электронный ресурс] URL: <http://e-koncept.ru/2015/95620.htm>.
3. Груздева М.Л., Тукенова Н.И. Современные концепции формирования информационной культуры: сравнительный анализ // Вестник Мининского университета. 2015. № 4(12). С. 13.
4. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Информационные технологии в профессиональной деятельности: учебное пособие. Н. Новгород. Мининский университет. 2017. 200 с.
5. Круподерова Е.П., Калиняк Т.И. Формирование информационно-образовательной среды основной профессиональной образовательной программы с помощью сетевых сервисов // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-3. С. 277-283.
6. Круподерова Е.П., Кулиш А.М. Проблема выбора сервиса для разработки личного блога, как элемента персональной образовательной среды преподавателя. // В сборнике: Преподавание информатики и информационных технологий в условиях развития информационного общества сборник статей по

материалам Открытой Всероссийской научно-практической интернет-конференции. Мининский университет. 2017. С. 101-104.

7. Круподерова К.Р., Калиняк Т.И. Вики-сайт университета как площадка проектной деятельности будущих бакалавров // В сборнике «Интеграция информационных технологий в систему профессионального и дополнительного образования» по материалам региональной научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2017. С. 34-36.

8. Круподерова К.Р., Попенко С.Д. Формирование информационной культуры обучающихся в рамках проектной деятельности // В сборнике «Информационные технологии в организации единого образовательного пространства». Сборник статей по материалам международной научно-практической конференции преподавателей, студентов, аспирантов, соискателей и специалистов. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2017. С. 123-128.

9. Лапин В.Г. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем профессиональном образовании // Инновационное развитие профессионального образования. 2019. № 1 (21). С. 55-59.

10. Стариченко Б.Е., Слепухин А.В. Моделирование компонентов информационной образовательной среды на основе облачных сервисов. // Педагогическое образование в России. 2014. № 8. С. 128-137.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 09.02.03 «Программирование в компьютерных системах», утвержденный 28 июля 2014 г., № 804. [Электронный ресурс] URL: http://disclosure.ggpi.org/sveden/files/standart_09.02.03.pdf (дата обращения: 26.03.2020).

12. Samerkhanova E.K., Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Bakhtiyarova L.N., Ponachugin A.V. Forming the ICT competence of future pedagogues under informational-educational environment at university. Journal of Fundamental and Applied Sciences. 2017. T.9. №7S. C. 1381.

Педагогика

УДК 37.013.077

**кандидат психологических наук, доцент кафедры
практической психологии Куимова Наталья Николаевна**

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

магистрант 2 курса Таран Анна Вячеславовна

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

педагог-организатор

Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования

«Дворец детского творчества имени В.П. Чкалова» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИДЕРОВ ПОДРОСТКОВОЙ ГРУППЫ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА «ЗВЕЗДОЧКА»

Аннотация. В статье дается анализ различных подходов к определению коммуникативная компетентность. Авторы показывают, как коммуникативная компетентность рассматривается в отечественных и зарубежных источниках. Исследователи выделяют ряд личностных характеристик успешного подростка: уверенность в себе, обладание исключительными знаниями, навыками и умениями, социальная смелость, активность и инициативность в установлении и поддержании контактов, открытость, мотивация быть принятым в группе, стремление к успеху, коллективистская направленность, коммуникативность, организаторские и лидерские способности. В статье рассматриваются понятия «лидерство» в группе применительно к подростковому возрасту. Описывается технология предоставления ребенку успешного опыта лидерства и работы в группе. Авторы предлагают, как лидерство можно соотносить с психологическими особенностями подростка, а именно: социальной активностью, стремлением к самопознанию, к действию, к общению, к поиску нравственных жизненных ориентиров. Вместе с тем можно рассматривать схожие базовые личностные качества лидера: активность, инициативность, ответственность, самостоятельность, открытость, мотивация быть принятым в группе, стремление к успеху, организаторские способности, коммуникативность. На успешность формирования этих личностных характеристик, считают исследователи, оказывают влияние разные факторы, среди которых индивидуальновозрастные, психологические особенности, единство общения и деятельности, а также среда, в которой протекает развитие человека. Интерес авторов в исследовании этой проблемы основывается на выявлении влияния специально организованной среды детского лагеря на формирование коммуникативных компетенций подростковых лидеров.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, коммуникативная компетентность, коммуникативные склонности, организаторские склонности, общение, подростки в возрасте 12-16 лет, лидерство, детский оздоровительно-образовательный центр «Звездочка».

Annotation. The article provides an analysis of various approaches to the definition of communicative competence. The authors show how communicative competence is considered in domestic and foreign sources. Researchers identify a number of personal characteristics of a successful teenager: self-confidence, possession of exceptional knowledge, skills and abilities, social courage, activity and initiative in establishing and maintaining contacts, openness, motivation to be accepted in a group, desire for success, collectivist orientation, communicative, organizational and leadership abilities. The article discusses the concept of "leadership" in the group in relation to adolescence. The technology of providing a child with successful leadership and group experience is described. The authors suggest how leadership can be correlated with the psychological characteristics of the adolescent, namely: social activity, the desire for self-knowledge, for action, for communication, for the search for moral life guidelines. At the same time, one can consider similar basic personal qualities of a leader: activity, initiative, responsibility, independence, openness, motivation to be accepted in a group, desire for success, organizational abilities,

communicativeness. The success of the formation of these personal characteristics, researchers believe, is influenced by various factors, including individual age, psychological characteristics, the unity of communication and activity, as well as the environment in which human development proceeds. The authors' interest in the study of this problem is based on identifying the influence of a specially organized environment of the children's camp on the formation of the communicative competencies of teenage leaders.

Keywords: competence, competence, communicative competence, communicative inclinations, organizational inclinations, communication, adolescents aged 12-16, leadership, children's health and educational center "Zvyozdochka".

Введение. Основным и важным периодом формирования коммуникативной компетентности для детей становится обучение на этапе основного общего образования, который совпадает с переходом обучающихся в подростковый возраст. Этот возрастной период во все времена находился в центре внимания многих исследователей, поскольку на него приходится сложные психологические процессы развития подростка, формирования системы ценностей, становление отношений нового типа со взрослыми и сверстниками. Общение становится значимым фактором развития личности подростка, а также способом признания среди сверстников, обретения среди них уважения. Именно коммуникативная компетентность начнет играть центральную роль и в ближайшем будущем подросток, сопровождая его в профессиональной подготовке и коллективной деятельности, а также наличием лидерских способностей.

Лидерские качества позволяют подростку уверенно себя чувствовать в разных группах, строить отношения с другими людьми, способствуют разрешению и предупреждению конфликтов в коллективе. Лидерство влияет и на систему межличностных отношений в группе. А наличие коммуникативной компетентности является неотъемлемым качеством для ведущего за собой лидера. Цель исследования: Изучить коммуникативную компетентность подростков в условиях организованного психолого-педагогического сопровождения и развивающей среды лагеря.

Задачи: изучить теоретические основы развития коммуникативной компетенции и технологии компетентного подхода; исследовать имеющийся уровень развития коммуникативных умений учащихся, используя диагностические методики; разработать рекомендации для педагогов и родителей по развитию коммуникативных компетенций подростков.

Объект исследования: уровень коммуникативной компетентности подростков. Предмет исследования: коммуникативная компетентность подростков в условиях организованного психолого-педагогического сопровождения и развивающей среды лагеря. Общая гипотеза: В условиях организованного психолого-педагогического сопровождения и развивающей среды лидерской смены «Пионерская зорька» ДООЦ «Звездочка» у представителей активистов детских общественных организаций и объединений и у подростков, не вовлеченных в детские объединения, значительно повышается уровень коммуникативной компетентности.

Частные гипотезы: 1. У представителей активистов детских общественных организаций и объединений уровень коммуникативной компетентности выше, чем у подростков, не вовлеченных в детские объединения. 2. Существует взаимосвязь между лидерскими способностями и коммуникативной компетентностью подростков: чем выше уровень лидерских способностей, тем выше уровень коммуникативной компетентности. 3. Для высоко - коммуникативных подростков характерен высокий уровень притязаний, ориентированность на успех, стремление занимать лидирующую позицию, организовывать деятельность других, проявляется высокая потребность в общении, наблюдается легкость вступления в новые контакты, легкость переключения в процессе общения, импульсивность, высокая инициативность.

Изложение основного материала статьи. Критерием определения уровня и качества приобретенного опыта индивидом, психолого-педагогическая литература выдвигает понятия «компетенция» и «компетентность». Определимся с этими понятиями. Словарь педагогических терминов толкует компетенцию как «круг полномочий, сферу деятельности, в которой лицо обладает необходимыми знаниями и опытом»; а компетентность – как «уровень подготовленности для деятельности в определенной сфере, степень овладения знаниями, способами деятельности, необходимыми для принятия верных и эффективных решений» [2].

Отечественные исследователи педагоги и психологи в своих трудах по-разному определяли понятия «компетенция» и «компетентность». К сегодняшнему дню имеется богатый научный опыт О.В. Лебедева, А.Н. Дахина, Г.В. Голуба, Ю.Н. Емельянова, А.В. Хуторского, и др. в определении сущности данных категорий. Мнение большинства из них сводится к тому, что «компетенция» – это отчужденное, наперед заданное требование к образовательной подготовке учащегося, а «компетентность» – уже состоявшееся качество ученика [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 18]. Исследователи также обращают внимание на то, что между компетенцией и компетентностью имеется взаимосвязь, в которой В.В. Нестеров и А.С. Белкин выделяют ряд существенных, позиций: «Компетенции предоставляются человеку, а компетентность достигается человеком в процессе деятельности»; «Достижения в реализации компетенций сказываются на успешности, характере, скорости формирования компетентности» [2, с. 24]. Исходя из этого, мы понимаем, что для формирования конкретной компетентности педагогу необходимо создать надлежащие условия для эффективного освоения соответствующих компетенций детьми [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**, с. 115]. Авторы Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова определяют коммуникативную компетентность как: «вызовы времени», «обмен знаниями (информацией) между людьми через общую систему символов (знаков)», его умения выстраивать внешние коммуникации в различных сферах жизни человека, успешность многих профессиональных навыков [2, с. 120]. Российские и исследователи А.В. Батаршев, А.М. Белобородов, Э.А. Голубева, И.А. Зимняя и др. [5, с. 70] определяют это как: система внутренних ресурсов; уровень сформированности межличностного опыта; способность ставить и решать определенные типы коммуникативных задач [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Для дальнейшей работы для себя определим коммуникативную компетентность как степень сформированности опыта общения, необходимого в межличностном взаимодействии для успешного функционирования в обществе [5, **Ошибка! Источник ссылки не найден.**].

Общение со сверстниками является ведущим типом деятельности для подростков. Отношения с товарищами находятся в центре жизни подростка, формируется комплекс моральных норм, определяется содержание ценностей и приоритетов, появляются особые формы самосознания: чувство взрослости и «Я-концепция». Развивается новая социальная ситуация развития подростков [**Ошибка! Источник ссылки не**

найден.0, с. 122]. Лидерство наиболее всего соответствует психологическим особенностям подростка с его социальной активностью, стремлением к самопознанию, к действию, к общению, к поиску нравственных жизненных ориентиров [3, с. 117]. Проблема лидерства в подростковом возрасте интересует многих ученых в области педагогики и психологии в западной и отечественной науке. Сферу научных интересов Р.Л. Кричевского, Е.А. Аркина, А.С. Залужного, А.Ф. Лазурского, Н.С. Жеребковой составляет лидерство в условиях малой группы [3, 17]. Отсюда многообразие подходов к исследованию формирования коммуникативной компетентности подростков в образовательной среде [7, с. 167], [6, с. 226].

Для нашего исследования экспериментальной площадкой выступает детский оздоровительно – образовательный центр (ДООЦ) «Звездочка» Городецкого района Нижегородской области. Участники профильной смены «ПИОНЕРСКАЯ ЗОРЬКА» - активисты детских общественных объединений и организаций города Нижнего Новгорода в возрасте 12-16 лет. Участники смены проходят целевой отбор. Однако, есть процент подростков, не входящих в состав ни одного детского объединения. К такой категории относятся дети сотрудников лагеря или Дворца им.В.П.Чкалова, чьим структурным подразделением является ДООЦ «Звездочка».

1. Члены детских объединений «КГ» (25 человек).

2. Никогда членами детского объединения не были «ЭГ» (25 человек).

Целями программы являются развитие социальной активности старшеклассников, развитие коммуникативной компетентности и лидерских качеств, формирование знаний, умений по самоорганизации и организации других. Результатом реализации программы становится своеобразная «инструментальная подготовка» подростка. Вернувшись в свою школу, он должен демонстрировать общекультурные компетенции: петь, танцевать современные танцы, владеть основами актерского мастерства, обладать эрудицией, свободно и грамотно общаться со сверстниками и взрослыми, что, в свою очередь, поможет обеспечить его социальный статус среди сверстников, будет содействовать тому, чтобы подготовленный в «Звездочке» организатор стал лидером любой подростковой группы [1].

В течение смены отрядная работа выстраивается таким образом, что у каждого подростка появится возможность попробовать себя в позиции лидера с разной стороны: руководство творческой группой по подготовке дела, работа в органах самоуправления лагеря, лидерская позиция в микрогруппе [82, с. 226]. Для формирования коммуникативной компетентности подростков также практикуются открытые, спокойные разговоры, так называемые «Свечки». Это доверительные беседы по душам на самые разные вопросы, начиная от анализа дня до тайн человеческой души. Для подростка это «настоящее счастье, когда тебя понимают». Педагоги, работающие с отрядами, организуют общение и взаимодействие ребят между собой как внутри отряда, так и между отрядами. Наибольшее влияние оказывают следующие формы организации: огонек знакомств, игры на знакомство, на сплочение отряда; особая организация жизнедеятельности отряда в лагере; система отрядных и общелагерных творческих дел; внутренняя среда детского лагеря; работа органов самоуправления; пример вожатского отряда [7, с. 170].

Эмпирические методы исследования: «Тест коммуникативных умений» (Л. Михельсон); методика «Уровень общительности» (В.Ф. Ряховский); тест-опросник В.В.Синявского и Б.А. Федоришина «Коммуникативные и - организаторские склонности» (КОС-2)

Таблица 1

Тест коммуникативных умений

Виды эксперимента	Высокий		Выше среднего		Средний		Ниже среднего		Низкий	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
КЭ	5	1	4	4	11	8	5	7	0	5
ФЭ	11	2	7	7	6	13	1	2	0	1

Этот тест позволил нам определить уровень коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений у испытуемых. Полученные результаты показывают, что увеличилось количество испытуемых с высоким (КГ: 5→11; ЭГ: 1→2), выше среднего (КГ и ЭГ: 4→7) и средним уровнем (ЭГ: 8→13) коммуникативной компетентности подростков. Подростков с низким уровнем значительно снизилось в ЭГ (5→1), с уровнем ниже среднего респондентов уменьшилось (КГ: 5→1; ЭГ: 7→2).

Таблица 2

Методика «Уровень общительности» (В.Ф. Ряховский)

Виды эксперимента	Гипер коммуникабельные		Высокий		Средний		Низкий		Абсолютно не коммуникабельные	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
КЭ	1	0	4	1	15	13	5	8	0	3
ФЭ	3	1	8	3	12	17	2	4	0	0

Данный тест позволил выявить на уровень общительности и коммуникабельности испытуемых, данные показатели являются важными для нас, так как они непосредственно характеризуют уровень развитости коммуникативной компетентности и готовности к коммуникации в целом. Мы видим, что увеличилось количество гиперкоммуникабельных испытуемых (КГ: 1→3; ЭГ: 0→1), с высоким (КГ: 4→8; ЭГ: 1→3) и средним уровнем (ЭГ: 13→17) общительности подростков. Подростков абсолютно не коммуникабельных значительно снизилось в ЭГ (3→0).

Коммуникативные и организаторские склонности (КОС-2)

	Гипер коммуникабельные		Высокий		Средний		Низкий		Абсолютно не коммуникабельные	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
КЭ	1	0	4	1	15	13	5	8	0	3
ФЭ	3	1	8	3	12	17	2	4	0	0

Данный тест позволил выявить коммуникативных и организаторских склонностей респондентов, которые являются важными для формирования лидерских характеристик испытуемых. Школьники стали более коммуникабельные (КГ: 1→3; ЭГ: 0→1); увеличилось количество респондентов с высоким уровнем коммуникативных и организаторских склонностей (КГ: 4→8; ЭГ: 1→3). Снизилось количество испытуемых с низким уровнем коммуникативных и организаторских склонностей (КГ: 5→2; ЭГ: 8→4). Это говорит о том, что они быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринуждённо ведут себя в новом коллективе, инициативны. Сами ищут такие дела, которые удовлетворяли бы их потребность в коммуникации и организаторской деятельности; быстро находят друзей, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям. Всё это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

Выводы. Полученные данные подтвердили наши гипотезы, как общую так и частные а именно, мы увидели, что в условиях организованного психолого-педагогического сопровождения и развивающей среды лидерской смены «Пионерская зорька» ДООЦ «Звездочка» у представителей активы детских общественных организаций и объединений и у подростков, не вовлеченных в детские объединения, значительно повышается уровень коммуникативной компетентности. Кроме того, мы установили взаимосвязь между лидерскими и коммуникативными способностями подростков: чем выше уровень лидерских способностей, тем выше уровень коммуникативной компетентности. А также получили подтверждение того, что для высоко - коммуникативных подростков характерен высокий уровень притязаний, ориентированность на успех, стремление занимать лидирующую позицию, организовывать деятельность других, проявляется высокая потребность в общении, наблюдается легкость вступления в новые контакты, легкость переключения в процессе общения, импульсивность, высокая инициативность. Исходя из результатов исследования, мы можем сделать вывод, что разработанная нами программа «Пионерская зорька – 2019» способна решить проблему развития коммуникативной компетентности у подростков.

Литература:

1. Аванесян И.Д. Педагогическая концепция И.П. Иванова как система, объединяющая людей // Российский гуманитарный журнал. Т.3. №2. С. 63-72.
2. Булыгина Л.Н. Формирование коммуникативной компетентности подростков // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. №3. С. 23-24.
3. Воронина Н.К. Теоретико-методологические подходы к воспитанию лидерских качеств подростков в условиях современной гимназии // Вятский государственный гуманитарный университет. 2012. №3. С. 116-122.
4. Дроздов С.В., Логвинова М.И., Логвинова Т.И. Личностные качества как детерминанта лидерства в подростковом возрасте // Ученые записки:электронный научный журнал Курского государственного университета. 2015. №2. С. 207-2015.
5. Забелина О.М. Динамика формирования опыта конструктивного взаимодействия старшеклассников во временных объединениях // Вестник костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т.18. №1-2. С. 162-164.
6. Кателина А.А. Воспитательный потенциал детского лагеря // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2016. №2. С. 222-232.
7. Кателина А.А. Интегрированная модель формирования гражданской идентичности подростков в условиях детского лагеря // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2018. №2. С. 166-175.
8. Князева Т.Н., Матюкова А.В. Динамика рефлексивных проявлений у современных подростков. // Нижегородский психологический альманах. 2016. № 1. URL: <http://psykaf417.esrae.ru/pdf/2016/1/6.pdf> (дата обращения 24.02.2020г.)
9. Кручинин В.А., Куимова Н.Н., Иванова И.А. Личностный потенциал развития адаптивности младшего подростка при переходе в основную школу. – Вестник Мининского университета. №2. 2016. С. 28-29.
10. Куприянов Б.В. Провинциальные заповедники неголитарной педагогики // Вестник костромского государственного университета. Серия: педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. №4. С. 223-228.
11. Логвинов И.Н. Основные тенденции в изучении феномена лидерства в современной отечественной психологии // Научный журнал Куб ГАУ. 2014. №93. С. 1343-1366.
12. Мантикова А.В. Исследование психологической эффективности тренинга коммуникативных навыков у старших подростков // Вестник кемеровского государственного университета. 2015. Т.1. №2. С. 130-134.

УДК 159.99

кандидат психологических наук, доцент Кулеш Елена Васильевна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОУПРАВЛЕНИЯ С СТРАТЕГИЯМИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ (НА ПРИМЕРЕ ХАБАРОВСКОГО КРАЯ)

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования по изучению взаимосвязи самоуправления с стратегиями межкультурного взаимодействия будущих педагогов в полиэтнической образовательной среде Хабаровского края.

Ключевые слова: самоуправление личности, культурный интеллект, полиэтническая образовательная среда, межкультурное взаимодействие.

Annotation. The article presents the results of an empirical study on the relationship of self-government with strategies of intercultural interaction of future teachers in the multi-ethnic educational environment of the Khabarovsk territory.

Keywords: self-government of the individual, cultural intelligence, multi-ethnic educational environment, intercultural interaction.

Введение. С целью реализации механизмов и форм непрерывного педагогического образования в рамках требований профессионального стандарта «Педагог», на базе Ресурсного центра Тихоокеанского государственного университета с 2013 по настоящее время реализуется краевой инновационный комплекс «Интеграция», по проблеме развития этнокультурной компетентности и языковой культуры личности обучающихся. Реализация инновационной деятельности комплекса строится на принципах взаимодействия учреждений дошкольного, общего, среднего профессионального и высшего образования, включающего обмен опытом по распространению лучших практик в обозначенном выше направлении. Комплекс в деятельности включает два стратегических направления: первое, ориентировано на обучение русскому языку как государственному детей-инофонов в тех образовательных учреждениях края, которые испытывают трудности обучения в связи с слабой адаптацией к иной культурной среде; второе направление комплекса направлено на сохранение и популяризацию родных языков. В обозначенном контексте, важным принципом системы образования является принцип защиты национальных культур, традиций в условиях поликультурного государства [2]. В этой связи полиэтническая образовательная среда представляет собой условие формирования и развития этноспецифических черт и качеств человека как представителя конкретной этнической группы, где в его границах осуществляется процесс усвоения и трансляции субъектом этнонациональных и других гуманистических ценностей с учетом региональной специфики [1, с 11]. Отметим, что вопрос о взаимосвязи самоуправления с стратегиями межкультурного взаимодействия будущих педагогов имеет недостаточную теоретическую изученность и дефицит данных, полученных в эмпирических исследованиях, что обуславливает необходимость более глубокого понимания факторов, определяющих успешность индивида в разнообразии культурных контекстов и как следствие подчеркивает актуальность и научную новизну исследования.

Цель исследования заключается в изучении взаимосвязи самоуправления с стратегиями межкультурного взаимодействия будущих педагогов в полиэтнической образовательной среде Хабаровского края. Исходя из цели, нами обозначены задачи, направленные на определение концептуального конструкта понятия самоуправления личности педагога и раскрытие его взаимосвязи с видами стратегий межкультурного взаимодействия, базирующихся на культурном интеллекте личности в полиэтнической образовательной среде региона. Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в процессе выстраивания приоритетных направлений по реализации содержания национальной образовательной политики, где педагог становится одним из главных звеньев в системе межкультурного взаимодействия субъектов образования.

Изложение основного материала статьи. Обратимся к результатам эмпирического исследования. Выборка состояла из 150 студентов, в возрасте от 17 до 25 лет, обучающихся в Николаевском-на-Амуре промышленно-гуманитарном колледже, в педагогическом колледже и педагогическом институте Тихоокеанского государственного университета Хабаровского края. Обратимся к результатам диагностического исследования по методике «Способность самоуправления личности» Н.М. Пейсахова, которые представлены в таблице 1. Согласно концепции Н.М. Пейсахова, мы рассматриваем самоуправление в контексте способности человека прогнозирования будущих результатов своей деятельности, определения дальних целей и планирования своих поступков и действий. Другими словами, способность самоуправления представляет собой процесс, в котором субъект сам определяет проблему и вырабатывает оптимальную тактику и стратегию своей активности по разрешению различных проблем в жизнедеятельности, реализуя творческий стиль в качестве своеобразной авторской позиции.

Средние показатели способности самоуправления студентов

Показатели	Пром-гум колледж		Пед колледж		ВУЗ	
	Кол-во выборов	%	Кол-во выборов	%	Кол-во Выборов	%
Анализ противоречий	2	0,8	29	16	25	11,1
Прогнозирование	24	10,6	25	13,8	22	9,7
Целеполагание	32	14,2	2	1,1	34	15,1
Планирование	30	13,3	23	12,7	23	10,2
Критерий оценки качества	24	10,6	18	9,9	26	11,5
Принятие решений	26	11,5	16	8,8	17	7,5
Самоконтроль	32	14,2	28	15,4	26	11,5
Коррекция	27	12	24	13,2	28	12,4
Общая ССУ	28	12,4	16	8,8	24	10,6

При анализе полученных показателей способности самоуправления личности, мы выявили, что среди студентов промышленно-гуманитарного колледжа, менее всего развит такой показатель, как анализ противоречий или ориентировка в ситуации, что может свидетельствовать о сложности студентов обнаруживать противоречия во внешних условиях и создавать субъективную модель сложившейся ситуации. Среди студентов, обучающихся в педагогическом колледже, выявлена низкая способность к целеполаганию, что говорит о слабой способности к формированию моделей желаемого будущего и целей, тогда как у студентов высшего учебного заведения, выявлены показатели находящиеся в пределах средних значений.

На следующем этапе исследования, возник вопрос о связи самоуправления личности студентов с их культурным интеллектом, позволяющий человеку адаптироваться в новой культурной среде [3]. Было выявлено, что у студентов педагогического колледжа метакогнитивный показатель культурного интеллекта в среднем диапазоне значений не выявлен, что может свидетельствовать о недостаточной способности студентов рефлексировать по поводу собственной этнической и культурной принадлежности, а также о невозможности прогнозирования поведения в ситуации межкультурного взаимодействия. У студентов промышленно-гуманитарного колледжа был выявлен низкий уровень мотивационного показателя культурного интеллекта, что может свидетельствовать о их слабой готовности к познанию новой культуры. У студентов ВУЗа мы выявили отсутствие когнитивного и поведенческого компонента, что может свидетельствовать об отсутствии или низком уровне знаний обычаев, ценностей, норм человеческой деятельности в различных культурах, а также об отсутствии вербальных и невербальных форм поведения, которые бы подходили для контакта с лицами из других культур.

Положение о том, что постоянно меняющаяся реальность, которая побуждает людей интерпретировать происходящие события таким образом, который поддерживает стабильность окружающего мировоззрения и обеспечивает необходимую поддержку для достижения чувства безопасности, является важным для исследования и указывает на значимость рассмотрения базисных убеждений личности студентов. Для исследования доминирующих убеждений личности мы использовали методику в адаптации Падун М.А. и А.В. Котельниковой «Шкала базисных убеждений». В исследовании базисные убеждения нами определяются как устойчивые представления индивида о мире и о себе, оказывающие влияние на мышление, эмоциональные состояния и поведение человека. Такая структура находит отражение в пяти субшкалах и состоит из внутренних идей индивида об окружающем мире, собственном «Я», а также способах взаимодействия между «Я» и миром. Благодаря указанным измерениям мы обнаруживаем общие точки соприкосновения этнокультурных традиций с глобальными общекультурными ценностями, основанными на устойчивой духовной традиции [4, с. 90].

Отметим, что в поликультурной образовательной среде, по причине необходимости вхождения в сферу взаимодействия культур, процесс адаптации свойственен не только детям из семей мигрантов, но и педагогам, в том числе и будущим, где стратегии межкультурного взаимодействия так или иначе отражают особенности его поведения. Как следствие, это сопряжено с процессами самопознания и саморазвития, что может способствовать пониманию представителей других культур в условиях этнического разнообразия контингента образовательного учреждения [5].

Для того, чтобы глубже рассмотреть этот вопрос, обратимся к понятию взаимодействие. Для нас ключевым является определение В.Е. Кемерова, в котором понятие взаимодействия отражает различные формы человеческой деятельности и познания, которые отражаются во взаимосвязи между различными объектами. Так, непосредственное общение между человеческими индивидами может быть примером взаимодействия в общественной жизни. В свою очередь, примером взаимодействия между субъектами образовательного процесса является их взаимосвязь, которая становится интегративным и многофункциональным фактором их обоюдного саморазвития.

Именно оно способно повлиять на целенаправленное, прогрессивное и продуктивное развитие школьников и педагогов, а также на укрепление их сообщества при условии его систематического обогащения и развития как явления и процесса. Появление в процессе обмена между педагогом и обучающимся когнитивных, волевых, эмоциональных, ценностных и других потенциалов психолого-педагогических явлений и эффектов определяет характер и степень рассматриваемого влияния выбранных педагогом стратегий межкультурного взаимодействия на личностное саморазвитие его субъектов. Стратегии межкультурного взаимодействия, выбранные педагогом, показывают, что они представляют собой вариант стратегий социального взаимодействия и реализуют в процессе своего осуществления конкретную, но крайне важную для становления индивида цель, которая будет заключаться в содействии саморазвитию личности.

Специфика выбранных стратегий межкультурного взаимодействия между педагогом и учеником-мигрантом заключается в том, что в процессе реализации саморазвитие партнеров происходит как взаимосвязанно, чему во многом способствуют специфические явления и эффекты, возникающие одновременно.

Результаты диагностического исследования по методике Е.В. Фалуниной «Стратегии межкультурного взаимодействия в поликультурной образовательной среде», показали, что будущие педагоги в большинстве выбирают такую стратегию взаимодействия как «консолидация», что характеризует их как людей, умеющих входить в мир иной культуры, при этом сохраняя свою культурную идентичность (см. таблицу 2).

Таблица 2

Средние показатели стратегий межкультурного взаимодействия в поликультурной образовательной среде

Показатели	Пром-гум колледж		Пед колледж		ВУЗ	
	Кол-во выборов	%	Кол-во выборов	%	Кол-во выборов	%
Консолидация	21	42	25	50	20	40
Интеграция	15	30	11	22	14	28
Маргинальность	6	12	6	12	6	12
Ассимиляция	4	8	4	8	6	12
Сепаратизм	4	8	4	8	4	8

Далее с помощью корреляционного анализа по коэффициенту Пирсона нами выявлена взаимосвязь у группы студентов ВУЗа между метакогнитивным показателем культурного интеллекта, способностью самоуправления личности и базисными убеждениями «доброжелательность окружающего мира», «образ Я» и «удача» и такой стратегией межкультурного взаимодействия как «консолидация» (при $r = 0,70$), что может свидетельствовать о достаточно высоком уровне осведомленности и умении формировать модели взаимодействия с представителями других национальностей, а также о наличии противоречий между своей культурой и другими культурами, поскольку зачастую предпочитают быть убежденными в превосходстве своей культуры.

Среди студентов педагогического колледжа выявлена взаимосвязь между самоуправлением личности и мотивационным культурным интеллектом с такими базисными убеждениями, как «доброжелательность окружающего мира» и «справедливость» и такой стратегией межкультурного взаимодействия как «консолидация» (при $r = 0,60$), что говорит о готовности студентов при обнаружении противоречий во внешней поликультурной среде создавать модель сложившейся ситуации и полагаться при ее разрешении на благосклонность от окружающего мира. Кроме того, это может свидетельствовать о наличии у студентов способности направлять своё внимание на изменение системы самоуправления личности в условиях полиэтнической образовательной среды в целях предотвращения формирования дискриминационных форм межэтнических отношений в образовательном пространстве. У студентов промышленно-гуманитарного колледжа выявлены показали среднего уровня взаимосвязи между самоуправлением личности, шкалами культурного интеллекта и базисными убеждениями «убеждение о контроле», «доброжелательность окружающего мира», «удача» и такой стратегией межкультурного взаимодействия как «консолидация» (при $r = 0,55$), что может свидетельствовать о возможности отказа от собственной этнической идентичности при движении к своим целям.

Выводы. Таким образом, результаты теоретического и эмпирического анализа позволили определить, что в полиэтнической образовательной среде существуют взаимосвязь самоуправления личности с культурным интеллектом студентов и как следствие выбором межкультурных стратегий взаимодействия, проявление которых будет зависеть от различного рода содержания убеждений. Эти особенности могут проявляться в отношении к представителям своей и других этнических групп, в наличии социальной дистанции или готовности к взаимодействию с людьми разных национальностей. Как следствие, профессиональное образование будущих педагогов, требует поиска новых подходов к учебному процессу с целью развития их творческого потенциала и социокультурной адаптивности студентов, являющимися представителями разных культур внутри профессиональных учебных заведений с полиэтнической образовательной средой.

Литература:

1. Багдасарова А.Б. Культурно-образовательное пространство в полиэтническом макрорегионе // Известия ВУЗов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки, 2008, №2, С. 9-13
2. Карабулатова И.С. Трансформация ментальности современного российского полиэтничного региона как явление толерантности // Гуманитарные проблемы миграции: социально-правовые аспекты адаптации соотечественников в Тюменской области. Ч. 1. Тюмень, 2006. С. 31.
3. Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Кулеш Е.В., Тихомиров М.Ю. Этносоциальные и личностные предикторы направленности межкультурной коммуникации у жителей российских городов с различным этническим составом населения / Г.У. Солдатова, С.В. Чигарькова, Е.В. Кулеш, М.Ю. Тихомиров // Психологические исследования (электронный журнал). – 2018. – Т. 11, № 62. <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n62/1650-soldatova62.html>.
4. Вязникова Л.Ф. Ментальность в аксиологическом пространстве общества // Россия в мировом сообществе: смысловое пространство диалога культур: материалы Международного форума «Восточный вектор миграционных процессов: диалог с русской культурой», Хабаровск, 16-17 ноября 2016 г.: изд-во Тихоокеанского государственного университета, 2016 С. 89-91.
5. Фалунина Е.В. Проблема изучения актуальных стратегий взаимодействия культур в современном образовании // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2011. № 4 (6). С. 115-117.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Ларина Инесса Павловна

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

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОСВЕЩЕННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ О РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются результаты экспериментального изучения уровня психолого-педагогического просвещения родителей в рамках взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьей по профилактике нарушений развития детей раннего возраста.

Ключевые слова: психолого-педагогическое просвещение родителей, дети раннего возраста, профилактика нарушений развития.

Annotation. The article considers the results of experimental study of the level of psychological and pedagogical education of parents in the framework of interaction of preschool educational organizations with the family for the prevention of developmental disorders of young children.

Keywords: psychological and pedagogical education of parents, young children, prevention of developmental disorders.

Введение. Изучение проблемы психолого-педагогического просвещения родителей детей раннего возраста относительно нарушений в развитии актуализируется по нескольким причинам. Во-первых, наступает момент прихода ребенка в дошкольное образовательное учреждение, а многие родители не знают, в какую группу и в какое учреждение лучше всего отдать ребенка на воспитание; во-вторых, субъективное мнение о готовности ребенка к воспитанию в дошкольном учреждении не всегда совпадает с объективными данными, полученными в ходе обследования ребенка специалистами; в-третьих, родители не имеют достаточно прочных знаний из области детской психологии и специальной педагогики, поэтому не способны вовремя распознать имеющиеся у ребенка нарушения, иногда принимают выраженные нарушения за «временные» явления в развитии. Все эти обстоятельства поднимают вопрос о психолого-педагогическом просвещении родителей в сфере нарушений в развитии ребенка [4].

Изложение основного материала статьи. С целью выявления исходного уровня психолого-педагогической просвещенности родителей детей раннего возраста до реализации программы по психолого-педагогическому просвещению нами было предпринято исследование, объектами которого стали родители детей ясельной группы в количестве 14 человек (мамы).

Для реализации данной цели были определены следующие задачи:

- 1) определить субъективные представления родителей о готовности ребенка раннего возраста к дошкольной образовательной организации (ДОО);
- 2) определить ценностные отношения к родительским обязанностям;
- 3) выявить уровень родительских знаний о видах нарушений у детей в раннем возрасте;
- 4) определить степень заинтересованности родителей в проблемах, с которыми ребенок раннего возраста может столкнуться в ДОО;
- 5) выявить уровень знаний о нарушениях в развитии собственного ребенка.

Первая задача решалась по методике тестирования «Готовность ребенка к детскому саду», автор – К.Л. Печора [2]. Отвечая на вопросы анкеты, родители могут оценить степень готовности ребенка к новым условиям на основе своих собственных наблюдений, семейного опыта и предотвратить в дальнейшем возможные трудности. Всего в анкете 15 вопросов, каждый вопрос содержит альтернативные ответы, которые оцениваются родителем определенным количеством баллов.

Результаты проведенного тестирования показывают, что 50% родителей отмечают у своих детей полную готовность к ДОО; условную готовность прогнозируют 29% родителей; наконец, 21% родителей считают, что их ребенок не готов к ДОО.

Вторая задача по определению ценностного отношения к родительским обязанностям решалась с помощью методики «Сознательное родительство» М.С. Ермихиной [2]. Родителям на второй неделе пребывания ребенка в ДОО был предложен опросник. Данный опросник реализует системный, диагностико-развивающий подход к оценке себя как родителя, родительских установок и ожиданий, отношения, чувств, позиций, ответственности, стиля семейного воспитания; к оценке источников знаний и представлений о родительстве.

Предлагаемый опросник выполняет три функции: диагностическую, рефлексивную и стимулирующую.

Результаты реализации диагностической методики «Сознательное родительство»

Имя ребенка	ШЛ	РП	РЧ	РОТВ	СЦ	ССВ	РОТН	ОС
А	5	28	22	21	20	25	26	142
А	5	25	22	25	21	27	29	149
А	2	25	26	19	21	21	26	134
А	1	25	22	25	18	23	23	136
В	3	28	25	27	26	25	25	156
В	3	23	26	17	21	21	26	134
К	3	26	19	20	19	15	25	124
М	2	25	23	19	20	20	26	133
М	1	26	23	24	21	28	27	149
М	3	25	19	27	24	24	21	140
Р	1	20	18	24	22	21	25	130
С	1	23	20	25	18	27	25	138
Т	2	24	23	24	21	26	23	141
Ю	1	20	19	22	23	26	23	133

Обозначения в таблице 1:

- ШЛ – шкала лжи,
- РП – родительская позиция,
- РЧ – родительские чувства,
- РОТВ – родительская ответственность,
- СЦ – семейные ценности,
- ССВ – стиль семейного воспитания,
- РОТН – родительское отношение,
- ОС – общая сумма.

Первая шкала «шкала лжи» помогает понять, кто из родителей более откровенен, ближе всего к границе лжи были лишь двое из 14 родителей, а это 13%, остальные 87% родителей набрали менее пяти баллов по шкале лжи, что может гарантировать правдивость их результатов. Чем больше количество баллов по каждой шкале, тем выше уровень осознанности родительства. Максимальная общая сумма баллов 180. Следовательно, чем выше оценка по конкретной шкале, тем выше уровень осознанности конкретного компонента родительства. Мы видим, что у всех родителей результаты выше среднего (больше 60). Это означает, что они осознают свою родительскую ответственность, понимают свою позицию и выдвигают семейные ценности на передний план.

Отвечая на вопросы данной анкеты, родители смогли анализировать домашнюю среду для развития ребенка, и узнать о задачах познавательного развития ребенка от 1,5 до 3 лет.

Проведенное психологическое исследование родительства как психологического феномена и готовности детей к детскому саду, позволяет сделать следующие выводы. Лишь половина детей ясельной группы готова к детскому саду, а благодаря опроснику «Сознательное родительство», родители смогли проанализировать свой стиль семейного воспитания.

Третья задача данного диагностического этапа решалась с помощью методики «Что Вам известно о детском развитии?» Е.В. Чернигиной [5]. Анкета-опросник содержит в себе несколько вопросов, касающихся различных сторон развития ребенка. Родителю предлагается представиться, указать свой возраст, указать имя и возраст ребенка.

Затем устанавливаются данные анамнеза. Родителю предлагается охарактеризовать процесс рождения ребенка по следующим параметрам:

- 1) протекание беременности:
 - а) без патологий,
 - б) с легким токсикозом,
 - в) с тяжелым токсикозом,
 - г) с угрозой преждевременности родов,
 - д) сопровождалось диагностированием соматических заболеваний,
 - е) сопровождалось диагностированием инфекционных заболеваний,
 - ж) затрудняюсь ответить на данный вопрос;
- 2) развитие плода:
 - а) без патологий,
 - б) с патологическими проявлениями,
 - в) затрудняюсь ответить на данный вопрос;
- 3) характер родов:
 - а) без патологий,
 - б) с асфиксией плода,

- в) с родовой травмой,
- г) затрудняюсь ответить на данный вопрос.

Следующим этапом исследования было выявление знаний о раннем психомоторном развитии ребенка.

Родителям предлагалось выбрать характер раннего психомоторного развития:

- а) психомоторное развитие происходило в срок,
- б) психомоторное развитие происходило с опозданием,
- в) психомоторное развитие происходило с опережением,
- г) затрудняюсь ответить на данный вопрос.

На следующем этапе исследования родителям предлагалось оценить речевое развитие своего ребенка на данный момент в соответствии с критериями таблицы 2.

Таблица 2

Оценка речевого развития ребенка на текущий момент

Ребенку от 1,5 до 2,5 лет	Ребенку от 2,5 до 3 лет
активно использует: а) до 10 слов, б) менее 20 слов, в) более 50 слов, г) затрудняюсь ответить на данный вопрос	активно использует: а) около 20 слов, б) более 20 слов, в) более 100 слов, г) затрудняюсь ответить на данный вопрос
повторяет за взрослыми простые предложения из 3-4 слов: а) да, б) нет, в) затрудняюсь ответить на данный вопрос	самостоятельно строит предложения из трех слов а) да, б) нет, в) затрудняюсь ответить на данный вопрос
самостоятельно составляет предложения из двух слов: а) да, б) нет, в) затрудняюсь ответить на данный вопрос	повторяет за взрослыми двусложия: а) да, б) нет, в) затрудняюсь ответить на данный вопрос
– понимает обращенную речь:	
а) на бытовом уровне, б) на ситуативном уровне, в) не понимает, г) затрудняюсь ответить на данный вопрос;	
– выполняет сложные инструкции, которые состоят из двух частей:	
а) да, б) нет, в) затрудняюсь ответить на данный вопрос;	
– понимает прочитанные короткие рассказы и сказки с опорой на картинку:	
а) да, б) нет, в) затрудняюсь ответить на данный вопрос	

Следующим этапом опроса являлась диагностика уровня знаний родителя о развитии мышления ребенка. Родителям предлагалось выбрать характер развития мышления ребенка по определенным аспектам.

Они могли ответить на каждый вопрос:

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить на данный вопрос.

1. Может ли Ваш ребенок разложить предметы двух видов в разные коробочки?

2. Может ли Ваш ребенок находить названные предметные картинки среди нескольких предложенных?

3. Может ли Ваш ребенок находить названные предметные картинки с действиями среди нескольких предложенных?

4. Понимает ли Ваш ребенок слова «большой», «маленький», «мой»?

5. Понимает ли Ваш ребенок предлоги «в», «на» на ситуативном уровне?

6. Способен ли Ваш ребенок складывать башенку из кубиков (обладает ли элементарными конструкторскими умениями)?

7. Проявляет ли Ваш ребенок интерес к книгам?

- а) с удовольствием слушает сказки, стихи, рассказы.
- б) интерес ограничивается рассматриванием картинок.
- в) никакого интереса не проявляет.
- г) затрудняюсь ответить на данный вопрос.

На последнем этапе родителям предлагалось оценить развитие коммуникации у ребенка. Им предлагалось выбрать характер развития по определенным аспектам.

Родители могли ответить:

- а) да;
- б) нет;
- в) затрудняюсь ответить на данный вопрос.

1. Вступает ли Ваш ребенок в контакт с близкими людьми?

2. Вступает ли Ваш ребенок в контакт с посторонними людьми?

3. Вступает ли Ваш ребенок в контакт со сверстниками?

В результате проведения всех этапов опроса по методике «Что Вам известно о детском развитии?» выявлялись родители, которые показывали неосведомленность по тому или иному аспекту. Подсчитывалось

количество родителей, которые затруднились с ответом по каждому аспекту. Таким образом, выявлялся общий уровень осведомленности родителей в плане развития ребенка и уровень психолого-педагогической просвещенности.

Согласно полученным данным, все родители осведомлены о протекании родов, о развитии плода и о характере родов. Между тем о психомоторном развитии ребенка на ранних этапах жизни не осведомлены 79% родителей. Высокий процент родителей, не знающих о психомоторном развитии ребенка, свидетельствует о низком уровне психолого-педагогической просвещенности и недостаточном уровне наблюдательности.

Полученные данные свидетельствуют, что все родители умеют анализировать понимание ребенком обращенной к нему речи. Однако почти 60% родителей не осведомлены об активном использовании ребенком слов, о способности повторять и составлять речевые конструкции, не осведомлены о способности ребенка выполнять сложные инструкции 79% родителей, 86% родителей не смогли проанализировать понимание ребенком прочитанного с опорой на картинки. Эти результаты свидетельствуют о том, что у родителей слабое представление о речевом развитии ребенка.

Что касается мышления, 35,7% родителей не смогли распознать способность у ребенка разложить предметы двух видов в разные коробочки; 43% родителей не обнаружили у своего ребенка определенный уровень понимания слов; 50% родителей не обнаружили у своего ребенка способность находить названные предметные картинки среди нескольких предложенных и элементарные конструкторские умения. Чуть более половины (57%) родителей не осведомлены о наличии у ребенка способности находить названные предметные картинки с изображениями действий среди нескольких предложенных, 64% родителей не обнаружили определенный уровень понимания ребенком предлогов. Эти результаты свидетельствуют о том, что родители в основной своей массе не осведомлены о развитии мышления у своих детей.

Уровень познавательного интереса у ребенка смогли оценить лишь 21% родителей. Согласно полученным данным все родители способны проанализировать общение ребенка в родственной среде, однако половина родителей не знает, как ребенок общается со сверстниками и чуть более половины – как общается с посторонними людьми.

Четвертая задача эксперимента решалась с помощью методики «Что Вы ожидаете от воспитателей?» Н.Г. Григорьевой [1]. Цель методики заключалась в выявлении отношения родителей к проблемам развития собственного ребенка, представлений о функциях ДОО и о собственных функциях. Анкета состоит из нескольких вопросов, которые оцениваются отдельно методом количественного (процентного) графического анализа.

1. Как Вы считаете, кому в большей степени отводится роль контролера за развитием ребенка: а) мне; б) воспитателям ДОО.

2. Как Вы считаете, кто должен выявлять нарушения в развитии у ребенка: а) я; б) воспитатели ДОО.

3. Как Вы считаете, необходимо ли просвещать родителей по поводу особенностей развития ребенка: а) необходимо; б) в этом нет необходимости, об этом должны заботиться воспитатели.

4. Как Вы считаете, необходимо ли просвещать родителей по поводу возможных нарушений в развитии ребенка? а) необходимо; б) в этом нет необходимости, об этом должны заботиться воспитатели.

5. Как Вы считаете, на кого возлагается обязанность по диагностике нарушений в развитии ребенка: а) на меня; б) на ДОО.

6. Как Вы считаете, на кого возлагается обязанность по коррекции нарушений в развитии ребенка: а) на меня; б) на ДОО.

Результаты данного исследования позволили оценить степень заинтересованности в проблемах, с которыми ребенок может столкнуться в ДОО, а также отношение родителей к роли ДОО относительно процесса отслеживания развития детей. Среди испытуемых не оказалось родителей, которые ответственно подходят к процессу отслеживания развития своего ребенка и возлагают эту ответственность, в первую очередь, на себя. Однако было выявлено 21% родителей, которые ответственно подходят к процессу отслеживания развития своего ребенка, но возлагают эту ответственность в большей степени на воспитателей ДОО. Также было выявлено 21% родителей, которые безответственно подходят к процессу отслеживания развития своего ребенка, считая это предметом функционирования ДОО. Самый большой процент составили родители, которые ответственно подходят к процессу отслеживания развития своего ребенка, но считают, что за развитием ребенка должны следить исключительно в ДОО. Такая тенденция в развитии отношения родителей к ДОО, к распределению функций между семьей и ДОО заставляет предположить, что родители характеризуются низкой мотивацией к психолого-педагогическому просвещению, а всю ответственность за выявление нарушений в развитии детей возлагают на ДОО.

Пятая задача исследования решалась с помощью методики «Нормально ли развит Ваш ребенок?» С.Ю. Козловой [3]. Методика заключается в выявлении психологической компетентности родителей, связанной с основными типами нарушений в развитии ребенка на раннем этапе жизни (до 3-х лет).

Родителям предлагалось оценить различные аспекты развития ребенка по следующей шкале: 1) нормальное (0); 2) отстающее (-1); 3) опережающее (+1).

Родителям предлагалось оценить по данной шкале следующие аспекты:

1) физическое развитие:

а) рост;

б) вес;

в) опорно-двигательный аппарат;

2) речевое развитие;

3) развитие мышления;

4) развитие внимания;

5) развитие памяти;

6) развитие общения;

7) развитие восприятия:

а) зрительного,

б) слухового,

в) тактильного;

8) активность в игровой деятельности;

- 9) подвижность;
- 10) мотивация:
 - а) к деятельности,
 - б) к общению.

Результаты исследования уровня знаний о нарушениях в развитии собственного ребенка показали, что большинство родителей считают развитие своего ребенка опережающим, о чем свидетельствует положительная общая оценка по всем аспектам развития. Вместе с тем отмечается, что по большинству аспектов родители оценивают развитие своего ребенка как нормальное. Это может быть заблуждением, вызванным недостаточным уровнем психолого-педагогической компетентности родителей.

Диагностический этап исследования позволил выявить общий уровень психолого-педагогических знаний родителей детей раннего возраста.

Выводы:

1. Исследование психолого-педагогических знаний родителей детей раннего возраста позволило обосновать необходимость их психолого-педагогического просвещения по вопросам профилактики нарушений в развитии детей.

2. Психолого-педагогическое просвещение родителей должно быть направлено на формирование у них соответствующих компетенций, связанных с выявлением нарушений у детей на ранних этапах жизни, с определением готовности ребенка к ДОО и участием в разработке программы совместной с ДОО коррекции диагностируемых нарушений.

3. Диагностика родительской психолого-педагогической просвещенности выявила основные направления дальнейшей совместной комплексной работы ДОО с родителями детей раннего возраста.

Литература:

1. Григорьева Н.Г., Козлова Л.Д. Как мы работаем с родителями / Н.Г. Григорьева, Л.Д. Козлова // Дошкольное воспитание. – 1998. – №9. – С. 23-31.
2. Козлова А.В., Дешулина Р.П. Работа с семьей / А.В. Козлова, Р.П. Дешулина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Т.У. Сфера, 2014. – 387 с.
3. Козлова С.Ю. Психологическое просвещение родителей детей дошкольного возраста / С.Ю. Козлова // Семья и детский сад. – 2016. – № 3 (25). – С. 25-27.
4. Ларина И.П. Основные направления психолого-педагогического просвещения родителей по профилактике нарушений развития детей раннего возраста. // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 66. – Ч. 4. – с. 151-154.
5. Чернигина Е.В. К вопросу о влиянии детско-родительского взаимодействия и семейной ситуации на развитие личности и социализацию ребенка раннего возраста в детском саду / Е.В. Чернигина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2011. – № 2. – С. 41-47.

Педагогика

УДК 377.112.4

заместитель начальника кафедры информационной безопасности Ледовская Маргарита Александровна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

О НЕОБХОДИМОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДЕСКРИПТОРОВ ФОРМИРУЕМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ПО ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЕ ИНФОРМАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ

Аннотация. В статье рассмотрены современные подходы к разработке и конкретизации дескрипторов формируемых компетенций обучающихся в вузе МВД в процессе освоения дисциплин по информационной безопасности и защите информации в качестве ответа на запрос практики, а именно проблему, связанных с ростом киберпреступлений при масштабном воплощении цифровой экономики в современную реальность.

Ключевые слова: защита информации, информационная безопасность, педагогические технологии, образовательная среда вуза МВД, индикаторы результатов достижений формируемых компетенций, дескрипторы формируемых компетенций, процесс обучения.

Annotation. The article considers modern approaches to the development and specification of descriptors of formed competencies of students at the University of the Ministry of internal Affairs in the process of mastering the disciplines on information security and information protection as a response to the request of practice, namely, the problems associated with the growth of cybercrime in the large-scale implementation of the digital economy in modern reality.

Keywords: information protection, information security, pedagogical technologies, educational environment of the University of the Ministry of internal Affairs, indicators of results of achievements of formed competencies, descriptors of formed competencies, the learning process.

Введение. Сегодня назрела необходимость в образовательной среде вузов МВД поднимать вопрос о необходимости совершенствования результатов достижений компетенций выпускников, с профилем подготовки в области информационной безопасности и защиты информации. Цифровая экономика дает огромные возможности компаниям всех типов и размеров. Она основана на внедрении современных технологий в новые бизнес-модели и предоставлении услуг и товаров приятным и удобным способом.

Однако киберпреступность создает проблемы, способные поставить под угрозу бизнес-операции и сдерживать инновации и рост компании. Организации все более зависимы от бизнес-моделей, которые напрямую связаны с интернетом. Вместе с тем они становятся более уязвимыми перед кибератаками и, вероятно, причиной потерей доверия.

По оценкам Accenture, за ближайшие пять лет глобальные государственные компании рискуют потерять приблизительно 5,2 трлн. долларов из-за возможного повышения ценности цифровой экономики для киберпреступников. Такая сумма равняется экономике Франции, Италии и Испании вместе взятых.

На сегодняшний день оценка реальных масштабов цифрового мошенничества достаточно тяжела, по причине того, что не всегда о результатах деятельности злоумышленников становится известно. Однако мы можем поделиться несколькими фактами, которые показывают масштаб проблемы: Ассоциация страховых компаний полагает, что каждый сотый страховой случай может быть фальшивым. При этом та же организация раскрывает за год примерно две сотни махинаций по ОСАГО и КАСКО на сумму 15 млн рублей. По оценкам, представленным Национальным бюро кредитных историй, потери финансовых организаций от мошенников растут год от года. Только в начале 2019 года убытки составили примерно 153 млрд рублей, тогда как годом ранее цифра была менее внушительной - порядка 67 млрд рублей. После пилотного запуска программной платформы Oz Forensics в нескольких организациях за год было сэкономлено более 10 млн рублей, не были осуществлены выплаты по фальшивым документам. Сегодня в потоке электронного документооборота обнаруживается около 3% подтвержденных случаев мошенничества, и этот показатель продолжает расти. Важна не только статистика, но и «стоимость» для бизнеса пропущенной подделки, в некоторых случаях она может обойтись в многомиллионные убытки (например, выдача банковской гарантии по поддельным документам или выплата по страховому случаю) [1].

В последние годы рынок потребительского кредитования растет в России двузначными темпами, а вместе с этим – и число мошенничеств на нем. По данным Национального бюро кредитных историй (НБКИ), доля кредитов с признаками мошенничества в первой половине 2018 г. составила примерно 4,2% от общего количества. Для сравнения: годом ранее этот показатель составлял 3%, а в первом полугодии 2015 г. был и вовсе 2,4%.

Редко мошенники пытаются обмануть кредитную организацию, оформляя ссуды на третье лицо. В письме, опубликованном в конце декабря 2018 г., ЦБ призвал микрофинансовые организации тщательнее проверять клиентов, чтобы не допустить выдачу займов по чужим паспортам. Опасения регулятора – это реакция на растущую долю мошенничеств, которая, в свою очередь, является оборотной стороной цифровизации экономики.

Изложение основного материала статьи. За последние пару лет многие МФО пытаются поставить свой бизнес на электронные рельсы. Выдавая займы через интернет, не надо платить за аренду офисов и содержание огромного штата операционистов. При сопоставимых масштабах бизнеса число сотрудников в онлайн-МФО на порядок меньше, чем у тех, кто работает по старинке. Наконец, онлайн-модель более комфортна для самих клиентов: проще нажать несколько кнопок в смартфоне, чем идти куда-то в офис.

Однако с онлайн-кредитованием есть другая проблема. Когда человек приходит в офис компании, он в любом случае показывает свой паспорт – это наиболее очевидный способ проверки личности. Но что мы знаем о человеке по ту сторону монитора? Как его идентифицировать?

Согласно рекомендациям ЦБ, микрофинансовым компаниям следует проверять паспортные данные клиентов через онлайн-сервисы МВД и бюро кредитных историй. Также не будет лишним запросить сканированную копию паспорта, которая должна быть заверена нотариусом или собственноручной подписью заемщика. Хорошо, если клиент сделает свое фото или видео на фоне паспорта или вместе с ним.

Возможно, эти меры остановят часть мошенников, но они неудобны для клиентов. Исходя из оценки текущей конверсии, можно утверждать, что необходимость делать «селфи» или сканировать паспорт останавливает около 50% первичных заемщиков от подачи заявки. Они, скорее всего, обратятся в другую компанию, где требования попроще. Значит ли это, что там потенциальных клиентов проверяют хуже и выдают деньги кому-то попало? Отнюдь нет. Знакомый тезис о том, что лучшая система безопасности – та, которую не видно. Арсенал компаний, которые занимаются онлайн-кредитованием всерьез и давно, намного превосходит «джентльменский набор», рекомендованный ЦБ. Например, по каждому обращению запрашиваются СНИЛС или ИНН заемщика, которые проверяются через ПФР на соответствие паспортным данным.

Анализируются данные об устройствах, с которых подается заявка. Если срок жизни смартфона – всего один-два месяца и в него ставилось много SIM-карт, это риск-фактор. Анализируется поведение заемщика в интернете. Если человек посещает множество сайтов различных МФО и, не читая условий, быстро подает заявку, это тоже повод задуматься. Для борьбы с различными способами маскировки (TOR, VPN и прочими анонимайзерами) компании выявляют аномалии по IP и местоположению устройства.

В итоге безо всяких «селфи» и скан-копий (которые, кстати, довольно легко подделать) 90% подозрительных заявок отбраковываются автоматически на этапе входа. В оставшихся случаях можно, наконец, лично позвонить заемщику и задать вопросы. Другое дело, что, запуская онлайн-кредитование (а именно это в последнее время и делают многие МФО), игроки рынка должны пройти тяжелый период проб и ошибок. Сегодня процент невозвратов на платформе Webbankir находится в пределах 12-14%. В 2012 г., когда в России начали впервые выдавать займы через интернет, он превышал 50% [2].

Вне зависимости от того, будет та или иная компания следовать рекомендациям ЦБ или нет, потери от мошенничества на этапе отладки скоринговой системы у участников рынка будут расти. Чтобы их компенсировать, нужны солидные финансовые ресурсы и терпение со стороны акционеров. До светлой цифровой эпохи доживут не все, но иначе никак.

С 28 января 2019 г. ЦБ ограничил ставку по потребительским кредитам и займам на уровне 1,5% в день, а с 1 июля она станет еще ниже – 1%. По оценкам самого регулятора, новые правила сделают бизнес 75% компаний, работающих в сегменте займов до зарплаты, убыточным. У тех, кто научится работать с онлайн-кредитованием, операционные издержки будут ниже, а значит, шансы на выживание – выше.

Мнения экспертов банков, финансовых и инвестиционных компаний, свидетельствуют о том, что мошенничество с цифровыми данными можно внести в список десяти главных рисков для предпринимателей. Это лишь одно из подтверждений масштаба проблемы, растущей и в нашей стране с ростом объемов «цифровой экономики»: гражданского оборота, переходящего в новые, электронные форматы. Эта проблема неотвратимо и объективно сопутствует проникновению новых технологий в жизнь общества. Вопрос заключается в выборе наиболее эффективных методов защиты граждан и прав собственности: нотариат уже сегодня предлагает такие решения.

Экспертное обсуждение этих вопросов, которое состоялось недавно в Общественной палате РФ на круглом столе «Актуальные вопросы защиты прав граждан и собственности в новых форматах цифровой экономики», высветило множество важных деталей. Это позволяет по-новому, беспристрастно посмотреть на ряд мифов, укоренившихся в обиходе, чтобы избавиться от иллюзий. Так, лейтмотивом многих публикаций сегодня стало рассмотрение сентенции, гласящей: «цифровые технологии априори- комфортно, удобно и безопасно». Факты объективной реальности исключают последнее из этого списка. Достаточно вспомнить о громких преступлениях с помощью электронной цифровой подписи, на что депутатский корпус оперативно отреагировал внесением изменений в закон о государственной регистрации недвижимости. Переход на цифровой формат уже наступил, и что «это вызовы времени, с которыми нам нужно не бороться, а жить с ними и верно на них реагировать. С учетом неизбежного участия в цифровом обороте юридически значимой информации, возникает вопрос - как вместе с удобством и комфортом, получить еще и гарантии соблюдения интересов и прав граждан? Где найти тот баланс между комфортным, удобным, быстрым совершением юридически значимых действий, с одной стороны, и защищенностью этих действий, ...гарантий со стороны правовой системы, со стороны государства?»

Вопросы выдачи и применения электронной цифровой подписи (ЭЦП) стали центром общественной дискуссии последних месяцев, но в ходе экспертного рассмотрения проблемы выясняется, что проблема ЭЦП, по сути, лишь верхушка айсберга. Она является лишь звеном целого ряда других уязвимостей, связанных с переходом на цифровой формат: защита персональных данных, лакуны в законодательстве, цифровая дискриминация и правовой нигилизм. А регулирование лишь аспектов выдачи ЭЦП, даже если максимально ужесточить этот процесс, никак не сможет гарантировать человеку соблюдение его интересов при использовании его электронной подписи. Кто проверит, понимает ли гражданин последствия сделки, которую он в данный момент подписывает своим электронным ключом? Или хотя бы разъяснит ему, в чем они заключаются? Кто удостоверится в том, что участник сделки не введен в заблуждение, что он действует не по принуждению, и так далее - есть множество рисков, которые могут лишать собственности людей, а также приводить к массовому оспариванию сделок, рушить достоверность данных государственных реестров, нарушать права добросовестных покупателей.

А как отмечает член Международного комитета безопасности цифровой экономики, адвокат Юлия Нитченко, количество совершенных киберпреступлений за десять лет выросло более, чем в десять раз, и каждый год бьет рекорды как по количеству правонарушений, так и по нанесенному ущербу. В качестве примера она привела расследуемое дело о незаконных переводах пенсионных накоплений граждан с помощью подделки паспортных данных. В результате сумма ущерба пока составляет 11 миллиардов рублей и территориально охватывает всю Россию. Сегодня жизненно необходимо обучать граждан правовой грамотности, чтобы они не попадались на элементарные уловки мошенников [3].

Отмечая существующие возможности нотариата по защите прав граждан в «цифровых условиях», вице-президент ФНП Юрий Иутин обращает внимание, что в Единой информационной системе нотариата фиксируются все совершенные нотариальные действия, то есть возможность подделки юридически значимой информации, удостоверяемой нотариусом, сводится к нулю. Нотариус сегодня выступает фронт-офисом регистрационных и налоговых органов, работая в режиме «одного окна», что обеспечивает удобство и комфорт предоставления услуг. Перспектива ближайшего развития электронного нотариата отражена в законопроекте, который находится на рассмотрении законодателя. В нем предусматривается возможность совершения некоторых нотариальных действий удаленно, если в них не требуется личное присутствие нотариуса, а также дистанционное удостоверение сделки с участием одного и более нотариусов. Выход на новый уровень безопасности станет возможен с помощью внедрения биометрической идентификации граждан. «Институт нотариата позволяет существенным образом упростить создание и оборот цифровых документов, предоставляет гражданам и бизнесу кардинально новые возможности, во много раз повышая скорость и удобство совершения многих юридически значимых действий, при этом обеспечивая безопасность участников „электронного“ гражданского оборота», - заявил Юрий Васильевич.

Сфера финансовых услуг наглядно демонстрирует зависимость бизнес-моделей, связанных с интернетом, от основных рисков. Более 90% руководителей банков и страховых компаний говорят о значимости надежной цифровой экономики для будущего развития своих компаний. Однако только 25% финансовых и 30% страховых организаций абсолютно уверены в безопасности интернета на сегодняшний день. Следующие пять лет уровень доверия в этих двух отраслях, вероятно, будет снижаться. Данное утверждение следует из отчета, основанного на международном опросе 1700 исполнительных директоров компаний и других руководителей.

Руководство компаний ясно осознает опасность киберпреступников и необходимость повышать безопасность и способность к восстановлению после атак. Так, например, 4 из 5 респондентов (79%) считают, что развитие цифровой экономики существенно замедлится без серьезного улучшения безопасности в интернете. 59% опрошенных заявили, что интернет становится все более нестабильным с точки зрения безопасности. Это заводит многих в тупик.

75% респондентов считают, что для решения проблем кибербезопасности организациям потребуется работать вместе, поскольку ни одна компания не сможет решить такую проблему в одиночку. Беспокоясь о безопасности в интернете, 56% руководителей охотнее приняли бы более строгие правила ведения бизнеса, предложенные центральной организацией или руководящим органом.

В рамках отчета Accenture выделили три шага, которые могут предпринять исполнительные и финансовые директора для повышения безопасности в интернете:

1. Управление: Объедините усилия с другими компаниями и управляйте глобально.

Когда руководители осознают, что требование надежной цифровой экономики – взаимовыгодное решение, в выигрыше останутся все: компании, потребители и правительство. Руководства компаний должны найти способы объединить усилия в разных отраслях, чтобы обсудить нормы поведения и принципов для безопасной работы в интернете.

2. Бизнес-архитектура: Подключитесь и защитите себя с помощью модели доверия к «цифре».

Когда безопасность – основное требование в цепи создания стоимости компании (от поставщика до клиента), партнеры не станут главным уязвимым местом. С первых этапов руководство со своими руководящими группами, включая технологические, должно сформировать концепцию «безопасность на уровне дизайнера» (security by design).

3. Технологии: Продвижение бизнеса и повышение безопасности.

С руководством, которое настроено на повышение доверия к цифровым технологиям, технологическое сообщество должно заботиться о безопасности не только устройств. В этот список можно включить еще сети и более обширную экосистему компании.

Сотрудничество – важный пункт политики банков, страховых компаний и других фирм, которые оказывают финансовые услуги. Однако этим фирмам также необходимо следить за тем, чтобы члены совета директоров и руководство уделяли особое внимание кибербезопасности. В свою очередь, высшее руководство и правление должны привлечь руководителей компаний к ответственности за безопасность и сохранность данных. Пока что ни одна организация не может самостоятельно справиться с киберпреступностью. Поэтому главы компаний во всем мире добиваются изменений, которые необходимы для сохранности потока данных, лежащих в основе цифровой экономики.

Выводы. Индикаторы достижения результатов формируемых компетенций обучающегося в области информационной безопасности и защиты информации должны позволить выпускнику не только изучить и апробировать типовые программно-аппаратные средства и системы защиты информации от несанкционированного доступа в компьютерную среду; научиться дифференцировать виды угроз информационных систем и методы обеспечения информационной безопасности; овладеть и использовать в профессиональной деятельности принципами обеспечения информационной безопасности управления предприятием; принципами защиты информации и обеспечения информационной безопасности, знать всю необходимую базу данных об угрозах информационной безопасности и их источниках; архитектуру современных информационных технологий и их место в управлении предприятием.

Также индикаторами результатов формируемых компетенций в процессе обучения должны стать умения обучающегося осуществлять ведение базы данных и поддержку информационного обеспечения решения прикладных задач; выявления угроз информационной безопасности, обоснования организационно-технических мероприятий по защите информации в ИС; а также владение основными положениями теории информационной безопасности информационных систем; методами обеспечения безопасности передачи данных.

Инновационный взгляд на построение образовательных траекторий должен быть систематизирован в матрице таких педагогических технологий преподавания, чтобы это позволило в будущем в условиях профессиональной среды содействовать тому, чтобы развивались принципы риск-ориентированного надзора, основанного на расчете риск-профилей поднадзорных организаций, включая их экосистемы. При этом, кибербезопасность финансовых организаций в итоге должна привести к обеспечению реальной непрерывности предоставления сервисов даже в случае реализации инцидентов ИБ и целевых кибератак. Нужно также помнить о том, что ИБ на базе оценки рисков невозможна без соответствующей культуры банков, страховых компаний и т.д. Поэтому необходимы изменения начиная с некоторых принципов корпоративного управления и смены приоритетов. Наконец, финансистам необходимо решить проблему доверия к ним со стороны населения страны. Сделать это без реальной защиты персональных данных и решительной борьбы с социальной инженерией невозможно.

Литература:

1. А.П. Мальцева, А.В. Лошкарёв Влияние цифровой экономики на киберпреступность // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. №10-2. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 08.04.2020).
2. Братусин А.Р., Скобликов Р.В., Кашин О.В. О необходимости подготовки на базе вузов МВД и силовых ведомств РФ специалистов в области информационной безопасности // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-4. С. 27-31.
3. Братусин А.Р. Проблема кибертерроризма как многоаспектный феномен технологических и политических реалий современного мира // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-4. С. 65-67.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент кафедры германской филологии Лепشوкова Елизавета Ахияевна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени Умара Джашуевича Алиева (г. Карачаевск);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Тамбиева Софья Исмаиловна

Карачаево-Черкесский государственный университет имени Умара Джашуевича Алиева (г. Карачаевск)

ФОРМИРОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация. В статье обсуждаются проблемы формирования фразеологических единиц в английском и русском языках. Изучены действенные способы формирования фразеологических единиц в английском и русском языках: использование в монологической и диалогической речи. Фразеологические единицы относятся к готовым выражениям, которые могут входить в состав предложения, пословицы же – это предложения; функция фразеологизмов – номинативная, заключающаяся в описании объекта, действия и тому подобное, функция пословиц – коммуникативная, представляющая собой передачу информации.

Ключевые слова: фразеологические единицы, сочетания слов, лингвистика, мифы, песни, обычаи, обряды, игры, исторические события.

Annotation. The article discusses the problems of forming phraseological objects in English and Russian. Effective methods of forming phraseological objects in English and Russian are studied: use in monological and dialogical speech. Phraseological units refer to ready-made expressions that may be part of a sentence, while proverbs are sentences; the function of phraseological units is nominative, which consists in describing an object, action, and the like, the function of proverbs is communicative, which is a transmission of information.

Keywords: phraseological units, word combinations, linguistics, myths, songs, customs, ceremonies, games, historical events.

Введение. Формированию фразеологических единиц в английском и русском языках посвящены работы таких ученых, как Г.Б. Антрушина, О.В. Афанасьева, Н.Н. Морозова, А.В. Кунин, А.И. Смирницкий, Ш. Балли и В.В. Виноградова и так далее. Они утверждают, что существуют 2 критерия, по которым образуются фразеологические единицы и свободные сочетания слов и различаются между собой: *структурный*, представляющий собой комплексную структуру фразеологической единицы, разрушение которой приводит к потере ее значения, преобразованию в обычное выражение, не обладающее смыслом, и *семантический*, выражающийся в переносном смысле фразеологических единиц.

Актуальность избранной нами темы определяется тем, что за последнее время возрастает значимость английского языка в нынешнем мире. Английский язык является не только языком международного общения, но и используется в научной и технической сферах, в дипломатии, при заключении торговых сделок, в бизнесе и предпринимательстве. В связи с этим возрастает необходимость современного человека во всестороннем и полноценном изучении английского языка, которое невозможно не только без базовых знаний грамматических правил, различных слов, терминов, словосочетаний и способности применять их в речи, но и без умения использования и понимания различных фразеологических оборотов.

Основной целью, которую мы ставим перед собой, является изучение, анализ и сопоставление фразеологических единиц, их структурных и семантических особенностей в современном английском и русском языках. Они могут быть эффективно использованы для повышения качества обучения студентов английскому языку, формирования и развития их коммуникативной культуры, изучения практического владения иностранным языком.

Исходя из общей цели, в статье ставятся задачи:

- 1) изучить формирование фразеологических единиц в современном английском и русском языках;
- 2) раскрыть содержание понятия «фразеологическая единица»;
- 3) проанализировать отличия фразеологических единиц от свободных сочетаний слов;
- 4) исследовать соотношение фразеологических единиц, пословиц и поговорок;
- 5) изучить классификации типов фразеологических единиц в современном английском и русском языках.

Было проведено тематическое исследование, чтобы оценить реакцию обычных студентов, изучающих английский язык, на использование фразеологических единиц в процессе обучения.

Основной метод исследования – это метод сплошной частотной выборки, который представляет собой выбор и анализ фразеологических единиц из различных источников.

Изложение основного материала статьи. Спорным в лингвистике остается вопрос о формировании пословиц и поговорок и причислении их к фразеологическим единицам, о выделении отличий и сходных черт между ними.

Английский оборот *«the green-eyed monster»* («зеленоглазое чудовище» или «зеленоглазая ведьма»), употребляется в значении «ревность».

A strange bed fellow, означает «случайный знакомый».

А.В. Кунин причислял пословицы и поговорки к фразеологическим единицам, назвав их коммуникативными. Свою точку зрения он аргументировал тем, что при их формировании существуют глагольные обороты, выступающие в качестве номинативных выражений, в которых глагол употреблен в действительном залоге. В пословицах и поговорках тот же глагол используется в страдательном залоге.

Например, пословица *hell is paved with good intentions* (русский вариант – *добрыми намерениями устлана дорога в ад*).

Из этого следует, что если принимать номинативную функцию как критерий отличия фразеологической единицы от пословицы и поговорки, то можно сделать абсурдный вывод, что выражения, в которых глаголы употребляются в действительном залоге, являются фразеологическими единицами, тогда как пассивные конструкции не относятся к ним.

Г.Б. Антрушина, О.В. Афанасьева и Н.Н. Морозова, анализируя этот вопрос, приводят следующий довод в поддержку теории А.В. Кунина: не существует границы между пословицами и фразеологическими единицами, так как последние часто происходят от первых и наоборот [1, с. 235].

По нашему мнению, следует принимать во внимание только сходные черты между пословицами, поговорками и фразеологическими единицами, поскольку мы считаем, что пословицы и поговорки входят в их состав. Для доказательства этого мы придерживаемся тех же положений, что и А.В. Кунин, Г.Б. Антрушина, О.В. Афанасьева, Н.Н. Морозова.

Структура формирования фразеологических единиц в английском и русском языках – это формирование определенных компонентов, названных лексемами. Семантика этих выражений – это их смысл. Учет структуры выражения и незнание его переносного значения ведет к непониманию.

Оборот *to set one's cap at somebody* (русский вариант – «строить глазки кому-либо») означает «пытаться привлечь внимание мужчины».

По совпадению формирования структуры и семантики фразеологизмов в английском и русском языках мы выделяем: обороты, где структура и семантика совпадают в обоих языках; выражения, одинаковые по смыслу и разные по структуре; обороты, имеющиеся в английском или русском языке.

Независимо от типа фразеологических единиц, есть выражения, часто употребляющиеся в современном английском и русском языках, и есть обороты, редко применяющиеся в разговорной речи.

Со временем они стали исследоваться в отечественной и зарубежной лингвистике. С научной точки зрения в современном английском и русском языках фразеологические единицы – это обороты, имеющие следующие особенности: устойчивость сочетания слов, целостность и переносное значение. Есть еще термин «идиома», употребляемый за рубежом и используемый в отечественном языкознании для описания фразеологических единиц, имеющих переносный смысл.

Анализ соотношения формирования фразеологических единиц, пословиц и поговорок показал, что ученые выделяют как отличия, так и сходные черты. Основные отличия между ними следующие:

- в основе формирования пословицы лежит суждение, а фразеологическая единица выражает понятие;
- фразеологические единицы относятся к готовым выражениям, пословицы – это предложения;
- функция фразеологизмов – номинативная, функция пословиц – коммуникативная.

- Главные сходные черты такие:
- устойчивость употребления;
 - переносный смысл;
 - эмоциональный характер;
 - способность менять структуру для придания комичности ситуации;
 - постоянство компонентов;
 - использование в общении в качестве готовых языковых единиц.

По мнению А.В. Кунина, пословицы и поговорки входят в состав фразеологических единиц. Свою точку зрения он доказывал тем, что существуют глагольные обороты, выступающие в качестве номинативных выражений, в которых глагол употреблен в действительном залоге. В пословицах и поговорках тот же глагол используется в страдательном залоге:

- К примеру,
- *to shed crocodile tears (проливать крокодиловы слезы) – crocodile tears are shed (крокодиловы слезы проливаются);*
 - *to cross (pass) the Rubicon (перейти (пересечь) Рубикон) – the Rubicon is crossed (passed) (Рубикон перейден (пересечен)).*

Г.Б. Антрушина, О.В. Афанасьева и Н.Н. Морозова, анализируя этот вопрос, приводят еще один довод в поддержку теории А.В. Кунина: не существует границы между пословицами и фразеологическими единицами, так как последние часто происходят от первых и наоборот [1, с. 235-236].

Под структурой фразеологических единиц мы понимаем определенные компоненты, называемые лексемами. Семантика же этих выражений представляет собой их смысл. Учет только значений отдельных компонентов и незнание его переносного значения ведет к непониманию, особенно у детей.

По совпадению структуры и семантики фразеологических единиц в современном английском и русском языках были выделены: фразеологические единицы, в которых структура и семантика совпадают в обоих языках; выражения, одинаковые по смыслу, но разные по структуре; выражения, существующие только в английском или в русском языке.

Пословица *as you make your bed, so you must lie on it - что посеешь, то и пожнешь*.

Были исследованы классификации типов фразеологических единиц на основе следующих принципов: структурно-семантического, семантического, исторического и тематического. На структурно-семантическом принципе разработаны классификации А.В. Кунина и А.И. Смирницкого.

Согласно классификации А.В. Кунина, которая, на наш взгляд, является наиболее полной, фразеологические единицы в современном английском языке делятся на следующие типы, имеющие место и в русском языке: номинативные; номинативные и номинативно-коммуникативные; междометные и модальные; коммуникативные.

Поговорки имеют такие же 4 вида, как глагольные и субстантивные [4, с. 210]. Согласно классификации А.И. Смирницкого, в английском языке существуют односоставные, двусоставные или многосоставные фразеологические единицы. Односоставные выражения состоят из одного компонента, двусоставные – из двух, многосоставные – содержат более двух компонентов. По нашему мнению, двусоставные и многосоставные фразеологические единицы имеются и в русском языке. А.И. Смирницкий также выделяет правильные выражения и идиомы [1, с. 28].

На основе семантического принципа разработаны классификации Ш. Балли и В.В. Виноградова. Ш. Балли выделил неразложимые единства и переменные словосочетания, а также следующие промежуточные подтипы:

- фразеологические предложения, где связь элементов является настолько тесной, что они по значению практически неразграничимы;
- устойчивые словосочетания, в которых определительный элемент имеет усилительное значение, а его первоначальное значение ослаблено;
- выражения, в которых определительный элемент словосочетания составляет сильную по смыслу его часть;
- выражения, имеющие целостное значение [6, с. 375].

В.В. Виноградов выделяет:

- фразеологические сочетания, представляющие собой выражения, в которых значение одного слова несвободно, а остальные можно заменить синонимичными выражениями;
- фразеологические единства, характеризующиеся тем, что в них каждый компонент является обычным словом, но их смысл не равен значениям составляющих;
- фразеологические сращения, то есть целостные выражения [3, с. 46].

Наряду с термином «фразеологическая единица» используется термин «идиома». Данное понятие широко применяется зарубежными учеными. Имеется точка зрения В.Х. Коллинза, согласно которой, идиома в стандартном письменном и устном английском языке обозначает основной упрочившийся элемент, который в случае его осторожного применения обогащает и украшает язык. Только недавно этот термин нашел свое место и в российской фразеологии, но он используется только по отношению определенного типа фразеологических единиц. Г.Б. Антрушина, О.В. Афанасьева и Н.Н. Морозова отмечают, что его и в нашей стране, и за рубежом употребляют по отношению к фразеологическим единицам с полностью противоположным значением [1, с. 164].

Несмотря на разнообразие подходов, можно выделить следующие основные особенности фразеологических единиц:

- устойчивость сочетаний слов;
- целостность;
- переносный смысл.

В связи с этим мы формулируем такое определение фразеологических единиц: фразеологические единицы – это выражения, характеризующиеся устойчивостью сочетания слов, их целостностью и переносным значением.

Выводы. Таким образом, эта статья представляет собой обзорную презентацию того, как изучение современных методов формирования фразеологических единиц в английском и русском языках могут быть полезны как преподавателям, так и студентам, изучающим английский язык.

Материалом исследования послужили исследовательские работы отечественных и зарубежных ученых в области фразеологии, анекдоты, мифы и сказания, а также художественные произведения русской, английской и американской литературы. Кроме того, были использованы различные словари.

Был проведен обзор литературы по определениям и развитию формирования фразеологических единиц в английском и русском языках. Кроме того, обзор литературы был проведен как метод обучения с теоретической и педагогической точек зрения. Обсуждаются некоторые практические и эффективные способы обучения, предложенные профессиональными педагогами и квалифицированными учителями, о том, как эффективно использовать методы формирования фразеологических единиц в английском и русском языках в классе [2, с. 147].

Обзор литературы позволил прийти к следующему заключению: мультимедийное обучение английскому языку является новейшей техникой, имеющей как сильные, так и слабые стороны. Учителя, которые считают мультимедийные занятия наиболее важным фактором эффективности обучения, должны в полной мере использовать методы формирования фразеологических единиц в английском и русском языках в классе, где ученики могут легко и эффективно овладеть языком.

Литература:

1. Антрушина Г.Б. Лексикология английского языка – М.: Дрофа, 2005. – 286 с.
2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. – М.: Высшая школа, 1986. – 295 с.
3. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Современный русский язык: Лексикология. Фразеология. Лексикография: хрестоматия / сост. Л.А. Ивашко. – СПб.: СПбГУ, 2002. – С. 326-335.
4. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка – М.: Международные отношения, 2002. – 288 с.
6. Ларин Б.А. Очерки по фразеологии // Современный русский язык: Лексикология. Фразеология. Лексикография: хрестоматия / сост. Л.А. Ивашко. – СПб.: СПбГУ, 2002. – С. 370-381.
7. Лексикология английского языка / Р.З. Гинзбург [и др.]. – М.: Высшая школа, 1979. – 269 с.
8. Мокиенко В.М. Славянская фразеология // Современный русский язык: Лексикология. Фразеология. Лексикография: хрестоматия / сост. Л.А. Ивашко. – СПб.: СПбГУ, 2013. – С. 381-389.
9. Молотков А.И. Фразеологизмы русского языка и принципы их лексикографического описания // Современный русский язык: Лексикология. Фразеология. Лексикография: хрестоматия / сост. Л.А. Ивашко. – СПб.: СПбГУ, 2002. – С. 346-365.

Педагогика

УДК 373.3

студент 4 курса Лис Ярослава Олеговна

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

старший преподаватель Андросова Мария Ивановна

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

СОДЕРЖАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена вопросам изучения содержания ценностных ориентаций детей младшего школьного возраста. Произведен анализ понятия «ценностные ориентации». Посредством методики «Картинки предметные» выделены основные базовые ценности, на которые ориентируются современные учащиеся начальных классов.

Ключевые слова: младший школьный возраст, игровая деятельность, учебная деятельность, ценность, ценностные ориентации, формирование ценностных ориентаций.

Annotation. The article is devoted to the study of the content of value orientations of primary school children. The article analyzes the concept of "value orientations". Using the "subject Pictures" method, the main basic values that are used by modern primary school students are highlighted.

Keywords: primary school age, play activity, educational activity, value, value orientations, formation of value orientations.

Введение. Ценностная ориентация человека является главным аспектом в восприятии им окружающего мира, который определяет его интересы, поведение в обществе, уровень социализации, а главное напрямую влияет на будущее этого человека. Именно поэтому данная тема является одним из главных объектов для исследования, как в психологической, так и в педагогической деятельности.

Само понятие «ценностные ориентации» является смежным во многих дисциплинах, которое относится не только к изучению отдельных индивидов, но и всего общества.

Междисциплинарность понятия «ценностные ориентации» мы видим не только через призму одной личности, а также на уровне цивилизации в целом. С позиции психологии ценностные ориентации понимаются как «важный компонент мировоззрения личности или групповой идеологии, выражающий предпочтения и стремления личности или группы в отношении тех или иных обобщенных человеческих ценностей (благополучие, здоровье, комфорт, познание, гражданские свободы, творчество, труд и т.п.)» [3].

Отечественный психолог Немов Р.С. вкладывает в понятие «ценностные ориентации» то, что человек особенно ценит в жизни, то, к чему он придает особый, положительный смысл [4].

С точки зрения Е.С. Волкова ценностные ориентации это сознательный регулятор социального поведения личности, а также он отмечал, что они играют мотивационную роль и способствуют выбору деятельности [1].

Воспитание положительной ценностной ориентации педагогом начинается с самого начала школьного пути учащегося. Перед педагогом, главными задачами становятся такие аспекты воспитания как:

- формирование системы ценностных отношений у детей начальных классов;
- воспитание полноценной личности;
- раскрытие у ребёнка социальных навыков.

Одними из главных инструментов, которыми пользуется педагог в достижении этих целей, являются такие уроки как: чтение, коллективные мероприятия, парные соревнования и т.д.

Ценностная ориентация не всегда бывает положительной. Так, в наше время мы вновь столкнулись с проблемами, которые сказываются на развитии детей, а в будущем, на уже подростковой молодёжи.

Девиантное поведение в своем проявлении, является проблемой не только отдельных индивидов, но целого общества. Отдельные индивиды, подобно теории разбитых окон Келлинга, порождают большее количество себе подобных, и тем самым мы получаем достаточно резкий рост «плохих поступков» [3]. «Плохие поступки» из школьных шалостей, непослушания могут быстро перерасти в школьное насилие, алкоголизм и наркоманию.

Поэтому к формированию ценностных ориентаций необходим правильный и своевременный подход, ведь будущее человека, его привычки, моральные устои определяют выбор направления и устремление человека в будущее.

Изложение основного материала статьи. Процесс становление культуры личности сопровождаемый личностными и общественными ценностями полностью зависит от отношения к данному явлению, поэтому воспитание культуры личности – это в первую очередь правильный подход к формированию положительного отношения к ней.

Положительный результат учебно–воспитательного процесса зависит от того, как сформированы внутренние потребности индивида, а это мотивы освоения материала и его навыки и умения на данном этапе – в общем его «ценности».

Темой мотивационно–ценностных отношений интересовались многие исследователи, как психологи, так и педагоги. Главными аспектами исследования были механизмы процессов формирования ценностей.

К формированию ценностей у учеников начальных классов относят влияние личностных и окружающих факторов. Личностными факторами являются психические и физические свойства и мотивы личности. Окружающими факторами выступают условия содержания, материально техническая база учебного заведения, а также уровень квалифицированности педагога.

Переход доминирования игровой деятельности к учебно-игровой, то есть более осознанной, формирование личностных новообразований, обусловленных повышением осознанности в деятельности, наиболее характерны для младшего школьного возраста.

К моменту начала обучения жизнь ребенка терпит кардинальное изменение практически во всех сферах его жизни, что требует повышенный уровень социализации, отличный от прежнего, появляются новые связи и интересы.

В начальных классах каждый ребёнок более заинтересован общением с педагогом, проявляя интерес к его персоне намного выше, чем к своим одноклассникам. В это время учитель имеет максимальный авторитет в глазах учащихся и те беспрекословно выполняют все его поручения и прислушиваются к наставлениям. В это время главной задачей педагога является правильная организация досуга и обучения.

Но классами позже, начиная с 3-его всё кардинально изменяется – педагог становится менее интересной персоной и авторитет учителя начинает спадать. К этому возрасту начинает преобладать общение с одноклассниками, а в последующий период это только усиливается.

Ребенок в этом возрасте переходит на новую ступень самосознания. Кардинальные изменения начинают касаться мотивов и тем в общении, появляется «внутренняя позиция» и эта позиция, как мы можем наблюдать, напрямую зависит от тех ценностей, которые были сформированы в ребенке до этого.

Сам факт того, что в ребёнке начинает проявлять внутренняя позиция, говорит о том, что у него почти окончательно оформилась система нравственных норм. Эти «нормы» будут преследовать его всю жизнь – он будет следовать им, принимать решения, опираясь на этот опыт, не зависимо от окружающих его условий и обстоятельств.

Из этого следует то, что ценности школьников складываются из сформированных моральных норм и суждений. Главное подчеркнём, что ценностная ориентация детей младших классов носит еще пока только неосознанный (интуитивный) характер. Ценности учеников сформированы только на часть, а выбор предпочтений зависит от малого жизненного опыта и наставлений педагога.

Общее содержание моральных представлений ребёнка зависит напрямую от его окружения – в первую очередь, это конечно семья, за ними идут школа и друзья. Старание в большей степени проявляют те дети, чьи родители сами по себе являются высокодуховными и нравственными людьми.

Труды таких исследователей, как Л.И. Божович и Л.С. Славинной, раскрывает связь между способами рассуждений ребёнка на моральную тематику и интеллектуальную развитость ребёнка [2].

Ими был доказан тезис о том, что детям, которые более развиты интеллектуально легче воспринимать ситуации и решать какие-либо моральные проблемы, а также их суждения становятся менее зависимы от посторонней помощи.

Таким образом, из всего вышеизложенного мы приходим к выводу, что ценностная ориентация отдельного индивида является только сугубо субъективной. Она определяется дальнейшее будущее человека и наделяет смыслом его действия. Преобладающие черты ценностей полностью влияют на дальнейшие принимаемые решения и совершенные деяния. Начальная школа в жизни ребёнка является самым важным периодом. Главной ведущей деятельностью в это время является правильно организованная учебная деятельность и досуг, благодаря которым оформляется психика ребёнка.

Изучение данной проблемы ведётся активно, современные исследования, в основном, направлены на изучение особенностей формирования ценностей у детей начальных классов в школе, и изучение особенностей формирования ценностей у детей начальных классов под влиянием субъективных факторов.

В целях раскрытия проблем в формировании ценностных ориентаций современных детей обучающихся в младших классах было проведено исследование по методике «Картинки предметные» [5, с. 14].

Контрольной группой нашего исследования являлись ученики третьего и четвертого классов общеобразовательной школы МБОУ «Ивановской СОШ» с. Ивановское Селемджинского района Амурской области в количестве 12 учеников (6 мальчиков и 6 девочек). Возраст детей варьировался от 9 до 10 лет.

Работа предполагала, что школьникам будет предложено 70 изображений на выбор. Картинки изображали предметы, которые отражали разные виды деятельности. Детям было предложено выбрать картинку, которые им нравились больше всего.

Данные полученные от исследования были собраны и помещены в таблицах (каждая графа имеет приблизительные данные в целях удобства использования) (табл. 1, 2).

Таблица 1

Результаты исследования учеников 3 класса

№	Ценностные ориентации	3 класс
1	Природа	50 %
2	Пища	33,3 %
3	Предметно-бытовая деятельность	33,3 %
4	Творческая деятельность	33,3 %
5	Учебная деятельность	16,7 %
6	Игровая деятельность	16,7 %
7	Трудовая деятельность	8,3 %
8	Техника	8,3 %
9	Коммуникативная	8,3 %

Таблица 2

Результаты исследования учеников 4 класса

№	Ценностные ориентации	4 класс
1	Природа	41,6 %
2	Пища	33,3 %
3	Предметно-бытовая деятельность	33,3 %
4	Творческая деятельность	16,7 %
5	Трудовая деятельность	8,3 %
6	Учебная деятельность	8,3 %
7	Игровая деятельность	8,3 %
8	Техника	8,3 %
9	Коммуникативная	8,3 %

Как мы видим, результаты замеров имеют немного отличий. Поэтому мы объединим результаты для следующих выводов.

Таким образом, полученные нами результаты дают возможность выявить доминирующие ценностные ориентации среди школьников данного возраста – ими являются природа, пища и предметно-бытовая деятельность.

Возведенная в абсолют «учебная деятельность», которая, по мнению многих педагогов и психологов, является главным доминирующим видом деятельности, занимает лишь 5 позицию в данном списке «ценностей младшего школьника».

Данная проблема, выявленная в ходе исследования, обусловлена тем, что современное школьное образование и методики, по которым ведётся данная деятельность, возможно, не берут в учёт такую задачу как обязательное формирование у ребенка мотивов обучения и организации для этого соответствующей образовательной среды. Ведь главной задачей для образовательного учреждения для детей младшего школьного возраста «научить учиться», как базис успешного обучения в дальнейшем при увеличении нагрузки, при увеличении количества предметов и т.д.

Полученные результаты исследования говорят о том, что главная деятельность, задачей которой является формирование в ребёнке ведущих личностных качеств – учебная деятельность, к сожалению, не занимает ни одной из лидирующих позиций.

Многие исследования подчеркивают, что учебная деятельность способна нормально сформироваться только в период обучения в начальных классах, пока учебная деятельность является ведущим видом деятельности. Вся дальнейшая учебная программа подразумевает под собой только одну задачу – это обучение, а ученик с несформированными навыками учебной деятельности изначально обречён на неуспех.

Выводы. В заключении стоит сказать, что данные результаты вызывают опасение за современных учащихся начальных классов и образования в целом. В целях профилактики необходимо уделять этой теме больше внимания на курсах повышения квалификации, переподготовки, необходимо изучать передовой опыт

ведущих педагогов и уделять отдельное внимание таким дисциплинам как педагогика и психология у студентов педагогических направлений, объем часов, которых критически сокращен.

Литература:

1. Асеев В.Г. Мотивация поведение и формирование личности / В.Г. Асеев – Москва. Изд. МЫСЛЬ. 1976. – 159 с.
2. Божович Л.И., Славина Л.С. Психическое развитие школьника и его воспитание. – М.: Педагогика. - 1979. – 212 с.
3. Большой психологический словарь. М.: Прайм-ЕВРОЗНАК. Под ред. Б.Г. Мещерякова, акад. В.П. Зинченко, 2003.
4. Немов Р.С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. 4-е изд. / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
5. Шулева Е.И. Психологическое сопровождение процесса становления гуманистического мировоззрения личности в образовательном учреждении: Учебно-методическое пособие / Сост. Е.И. Шулева. Магнитогорск: МаГУ, 2005. 81 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск);

кандидат педагогических наук, доцент Талых Алексей Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Аннотация. Значительные социально-экономические изменения, приносимые внедрением цифровой экономики, ставят перед системой образования качественно возросшие задачи по подготовке профессионалов новой формации. Обращение к человеческому капиталу требует тщательного анализа всех компонентов процессов обучения. Общество рационально тратит ресурсы на воспроизводство рабочей силы, отвечающей возросшим запросам обслуживания современных производственных технологий. В статье рассматриваются различные аспекты взаимодействия структурных элементов человеческого капитала.

Ключевые слова: человеческий потенциал, образовательная услуга, цифровая экономика, инновационные технологии.

Annotation. Significant socio-economic changes brought by the introduction of the digital economy, pose to the education system qualitatively increased tasks to train professionals of the new formation. Turning to human capital requires careful analysis of all components of learning processes. The society is spending resources rationally on the reproduction of the workforce, which meets the increased demands of maintaining modern production technologies. The article examines various aspects of the interaction of the structural elements of human capital.

Keywords: human development, educational services, digital economy, innovative technologies.

Введение. Денежный доход на душу населения, достигая некоторой предельной величины, в дальнейшем не определяет полностью качественное содержание жизни. Проявляется новое содержание требований к повышению «наполнения» потенциала личности: доступа к ресурсам, индивидуальной автономии, добровольно возлагаемой на себя ответственности, участия в (управленческих) решениях. Одновременно нарастает тяга к социальному единству, поиску защищенности в коллективе, стремление к овладению общекультурными ценностями. Высокий уровень культуры основной массы населения выступает определённым гарантом, фундаментом формирования человеческого капитала.

На рынке труда человеческий капитал может быть продан (реализован) только как услуга. В настоящем в высокотехнологических отраслях экономики требуются подготовленные в широком диапазоне знаний менеджеры по управлению проектами, что в конечном итоге должно сопровождаться улучшением инвестиционного климата и повышением занятости населения.

Разрешение возникающих социально-экономических проблем потребовало составления программ для подготовки специалистов-профессионалов, ориентированных на исследование создаваемых социальных систем: новых вариантов корпораций, агентств, сообществ, неприбыльных организаций (разработки Рассела Л. Акоффа) [1]. В качестве альтернативы механистической и организмической парадигмам представления мира выполнялись глубоко проработанные и достаточно совершенные попытки исследования системного мышления, по сути, не являющегося строго дисциплинарным. Определение (назначение) наиболее экономически эффективных способов трансформации стоимости человеческого капитала в его ценность находит своё решение в реализации системного и компетентностного подходов [2].

Изложение основного материала статьи. Характерно, что в этой ориентации, преследуя цели создания тесной взаимосвязи (практически неразрывной логической цепочки), интерактивное планирование «запускает» к исполнению всё множество взаимосвязанных действий: формулирование проблемного массива, планирование идей, оценка перспективных средств, ресурсов, разработка и апробирование процедур исполнения планов, проектирование процедур контроля и управления [5]. Педагогическая практика свидетельствует: только амбивалентные процессы предопределяют успешность и качество капитализации человеческого фактора, и высокое совершенство формирования общественного капитала.

Заявляющая о себе парадигма преобразовательного лидерства, востребованная потоком инноваций цифровой экономики, вызвана к жизни существенными изменениями в обществе: востребованный инновационными технологиями повышенный уровень обученности и практической подготовки рабочей силы; ограниченность возможностей самореализации для работника, занимающего (исполняющего) отдельный трудовой пост; низкая заинтересованность менеджеров (часто – не талантливость) в организации на высоком уровне профессиональной подготовки подчинённых [6].

В социологическом аспекте выделяют следующие базовые компетенции современного специалиста: 1). Профессионализм; 2). Способность к самосовершенствованию; 3). Способность к самовоспитанию; 4). Трудовая мотивация; 5). Расширяющаяся компетенция социализации – овладение сопутствующими профессиями и навыками (компьютер, иностранный язык, навигация и проч.).

Основными аргументами важнейшего (принятого в мире как основного) измерителя человеческого капитала – индекса развития человеческого капитала – являются индекс образования, индекс продолжительности жизни и индекс доходов. Методика расчёта индекса человеческого потенциала (ИРЧП) была разработана под эгидой ООН в 1990 г. Индекс охватывает 46 показателей и рассчитывается по пяти возрастным группам, по двум основным направлениям: обучение и занятость. ИЧК учитывает: процентную долю населения, не получающего достаточного питания; показатель смертности среди детей до 5 лет; общий показатель обучения детей в средней школе; показатель грамотности среди взрослого населения.

В значительной мере разнообразие подходов и методов к диагностированию и оценке человеческого капитала обуславливает неоднозначность самого понятия. В общей постановке измерения человеческого капитала, как правило, неточны. Количественный анализ возможен и целесообразен только в определенном контексте, но сам по себе процесс измерения и промежуточные результаты необходимо продуктивны и важны. Основным препятствием достижения достоверных результатов служит громадный объём и низкая доступность статистической информации. Наиболее часто рассматриваемые принципы и подходы:

1). Принцип капитализации будущих доходов, основанный на положении о так называемом «предпочтении благ во времени».

2). Метод оценки достаточности субсидированного фонда образования, в котором используются два основных подхода: - подсчитываются фактические затраты на образование, осуществленные в течение того или иного длительного периода времени; - производится оценка реальной производительной ценности того запаса знаний, навыков, умений, опыта, которыми в результате обучения обладает (либо будет обладать) рабочая сила в определённый отрезок времени.

3). Определение прямых и косвенных текущих и перспективных затрат на персонал, а также размер сопутствующих затрат.

4). Расчёт конкурентной оценки ценности и ситуационной стоимости человеческого капитала в конкретный временной промежуток.

5). Оценка расчётной стоимости человеческого капитала (в форме модели выполняется перспективный и сравнительный анализ).

6). Оценка планируемой стоимости человеческого капитала, получаемой как результат сравнительных испытаний в среде конкретных условий бизнеса [7].

Особой характеристикой человеческого капитала является неденежная «отдача», рождаемая в совокупности моральных и социальных эффектов, что предопределяется бинарностью потока воздействий, как на самого индивида, так и на окружающее «социальное» пространство», что отображается как участие некоторой массы людей в создании ценностей, выраженно принадлежащих общественным благам – спокойствие, удовлетворённость, надёжность бытия [10].

В создаваемой социумом (в первую очередь системой образования) модели человеческого капитала отмечается тесно переплетённая совокупность трёх компонентов: витального (генного), социального и духовного. Структурный анализ всего богатства конструктивного единства представляемого ими элементов человеческого капитала, раскрываемых как некоторые активы, служит основой оценивания уровня совершенства конструируемой модели. Представленные элементы, рассматриваемые в экономическом подходе, обеспечивают необходимый базис тщательного изучения-исследования человеческого капитала, обозначают некоторый каркас его качественно единой организации в интеллектуальных, психофизиологических, мотивационных аспектах и позволяет оценить достаточные и необходимые объёмы инвестиций, как со стороны социума, так и самого индивида [3].

К инвестициям в человеческий капитал относят: способность к миграции, доступ к информационным базам, разнообразие профессионального образования, формирование гражданского сознания, привитие потребности в трудовой деятельности, социальная зрелость и объективность ценностных ориентаций.

Инвестиции в человеческий капитал вуза и каждого отдельного обучающегося фактически полностью определяются по форме, количеству и содержанию политикой государства. Процессы в существующих экономико-социальной обстоятельствах носят двойкий (дуально-конкурирующий) характер, но регулирующим, доминирующим «посредником» и потребителем достигаемых результатов выступают, прежде всего, различные государственные структуры. Социум предоставляет средства с позиций перспектив получения как минимум равного по величине отложенного эффекта совершенствования будущей рабочей силы, и первую очередь интеллектуальных сторон-параметров контингента обучающихся. Персонал вуза совершенствует собственный человеческий капитал в целях получения конкурентных преимуществ на рынке предоставления образовательных услуг. Студенты инвестируют и материальные и духовные средства в своё обучение. В целом обучающиеся преследуют, как правило, более близкие утилитарные цели, хотя часто ценности достижений не могут быть ими оценены достоверно, к тому же им не всегда ясна конечная цель обучения.

Личностный капитал, рассматриваемый как некоторая категория «личность в капитале», - сугубо субъективен, он демонстрирует результаты деятельности человека в коих и исполняется естество личностного капитала. Тут же «человеческий потенциал» превращается в капитализированные формы материальных и нематериальных активов, объективно приобретающих способность существовать и без самого «производителя» [12].

В общем виде типология человеческого капитала может выглядеть следующим образом: неотчуждаемые составляющие (неликвидный капитал): знания, здоровье, культура, интеллект, предпринимательские способности; отчуждаемые - активно и динамично модернизируемые элементы (ликвидный капитал): социальный капитал, клиентский (бренд-капитал); отдельно выделяется креативность человека как его неотъемлемое родовидовое качество, позволяющее ему выживать в окружающем мире [8].

Функциональный кругооборот человеческого капитала:

- на каждом этапе происходит приращение, отмечаемое в денежном, натуральном виде, либо в единицах трудозатрат;

- временной промежуток прохождения шага-этапа определяется, как самой личностью, так и внешними объективными условиями-обстоятельствами:

- 1). Конкретные инвестиции; 2). Обучение и накопление потенциала; 3). Участие в применении потенциала (производственные процессы, обмен информацией, инновационная деятельность); 4). Отмечаемый рост отдачи в форме качественных изменений и прироста производительности труда; 5). Возрастающая оплата труда и возникновение дополнительных положительных эффектов в ближайшей среде обитания (существования); 6). Возрастающие уровни потребления, повышение качества жизни; 7). Раскрытие новых мотиваций к совершенствованию потенциала; оценка перспектив, планирование шагов развития; 8). Обоснование привлечения новых инвестиций.

Человеческий капитал, характеризуемый как неоднородный и относительно неустойчивый (присутствуют как прогрессивные тенденции, так и шаги регресса) набор навыков, умений, знаний, образующих в комплексе – профессиональных компетенции. Он включает в себя некоторые составляющие базовые элементы: коммуникации - речь, чтение, письмо; внутриличностные навыки; межличностные навыки – работа, лидерство; способности к счёту; скрытые - ориентация в компьютерных технологиях; «отложенные» знания - способность решать проблемы при недостатке информации; физические достоинства и недостатки [14].

В рамках педагогических концепций выделяют подвиды человеческого капитала: индивидуальный человеческий капитал, приобретаемый отдельным обучающимся, и коллективный капитал в формах коллективной собственности учебной группы (реже потока, курса). Как активный элемент рассматриваемой системы человеческий капитал отдельного индивида увеличивает уровень не только собственной капитализации, но и способствует увеличению уровня капитализации всей системы (в данной ситуации - общий капитал учебной группы). Каждый тип (элемент) потенциала, формируясь и совершенствуясь в созданных для него благоприятных условиях, способствует развитию остальных элементов системы [4].

Переходя к непосредственным потребностям производства, необходимо заметить: категории «кадровый потенциал» и «человеческий капитал» соотносятся-конкурируют на базисе целесообразности вложения средств предприятия (в частности - образовательного учреждения, как выразителя заказа социума либо конкретного предприятия) в сообщении работникам (обучающимся) профессионального уровня выше потребностей производства (запросов рынка труда). То есть, соотношение необходимого и достаточного уровней обученности сдвигается за инвестиций производства либо заинтересованных сторон (например – родителей, оплачивающих дополнительное образование детей). Но! Именно такое «превышение» позволяет в перспективе обеспечить решающее конкурентное рыночное преимущество в деятельности фирмы, приобретающей (нанимающей) работников, обладающих повышенным уровнем профессионализма, превышающим средний уровень профессиональной квалификации. Степень риска «излишнего» обучения работника переходит в плоскость социально-морального поля взаимоотношения владельца средств производства и самого работника. Современный рынок труда демонстрирует и объективно подчиняется реально высокому уровню производственных отношений развитой экономики, заявляющей свои требования уже на начальных этапах обучения будущего работника.

Вложения в человеческий капитал необходимо соотносить, как с жизненным циклом товара (выпуск продукции и параметры её эксплуатации, уровень конкурентоспособности и т.д.), так и с жизненным циклом очередной приобретаемой порции человеческого капитала работника (работников). Дополнительно учитываются: интенсивность эксплуатации человеческого потенциала на данном производстве, личностные факторы определяющие «склонность» к выполнению требований интенсификации этого потенциала, степень внешней стимуляции – необходимостью в человеческом капитале требуемого уровня и экономический спрос на него на данном предприятии [13].

Выдерживание идеологически стабильного системного подхода к содержанию и направленности обучения служит гарантией сообщения обучающемуся необходимых и достаточных знаний, умений, навыков. Социум (фирма) заинтересован именно в оптимальном обучении. В современной модели обучения финансируемого производством, затраты на дополнительное (свыше профессионального стандарта) совершенствование возлагаются на саму личность. Однако, в настоящем фирма сильна корпоративным духом стремления к получению дополнительного образования (и что немаловажно, первоначально – руководящим составом) [9].

Экономическая эффективность реализации человеческого капитала в макроэкономике проявляет определённый лаг, продиктованный требованиями ознакомления с деталями выполнения предстоящей операции, технологии, ограничениями и т.д., предвидимой практической деятельности. Разрыв между вложениями в обучение и экономическим ростом обуславливается трудностями достижения энергичного воплощения приобретённого высокого потенциала так называемой «общей» компетентности и практико-ориентированной профессиональной компетенции. Также значительное время занимает период подготовки к контрольному испытанию, получения доверительного разрешения на самостоятельную деятельность, часто доучивание на рабочем месте (трудовом посту) составляет несколько месяцев. Эти обстоятельства подчёркивают требования сообщения высоких компетенций уже на уровне образовательных учреждений, где ответственность за совершаемые промахи на учебных примерах парировается преподавателем-тьютором.

Выводы. В системе профессионального образования, несмотря на то, что созданы все условия для непрерывного образования посредством реализации различных дополнительных программ, возможности двойного образования и его практико-ориентированности, существует множество проблем, препятствующих развитию человеческого потенциала. Это: увеличение стоимости образования; расширение масштабов платного профессионального образования; преобладание гуманитарного направления обучения; низкая оплата труда преподавателей др.

Также необходимо учитывать, что менеджмент в области реализации потенциалов человеческого капитала отмечает образование и развитие «полей напряженности»:

- различное понимание и стимулирование инициатив (фактически творческого приложения своих возможностей) на различных уровнях управления; препятствие в продвижении по «профессиональной» лестнице;
- уничтожение индивидуальности в процессах интеграции созидательной (производственной) деятельности, нарушение маршрута профессионального совершенствования, роста во множестве коллективных отчётов;

- затенение личностных интересов работника во имя коллективных целей, задач, технологий;
- повышенная профессиональная обученность отдельных работников приводит в некоторое противоречие, часто переходящее в непреодолимую противоположность интересов личности и коллектива на фоне незаинтересованности большинства к несению дополнительных усилий по повышению образования. Кроме того, возрастающая профессиональная мобильность высоко обученных работников, успешно реализующих свою информационно-интеллектуальную функцию «напрягает» коллектив, расслаивая его на отряды различного статуса [11].

Требования и условия обучения профессионалов при непрерывно возрастающих запросах рынка труда диктуют образовательной системе, реализующей проекты и стандарты в значительной мере первоначально продиктованные экономическим сообществом и откорректированного государственными структурами. Совместное выполнение граничных условий простоты, экономичности и качества подготовки выпускника образовательного учреждения – задача крайне сложная и трудно выполнимая. Достижение компромисса и описание рамочных условий подготовки кадрового потенциала становится задачей нации.

Литература:

1. Акофф, Р. Искусство решения проблем: Пер. с англ. / Р. Акофф. – М.: Мир, 1982. – 224 с., ил.
2. Баграмов, Э.А. Национальная проблематика: в поисках новых концептуальных подходов / Э.А. Баграмов // Вопросы философии. – 2010. – №3. – С. 35-51.
3. Васильев, А.В. Трудовой потенциал как элемент системы рыночных отношений: дис. ... канд. экон. наук 08.00.05 / А.В. Васильев. – Тамбов, 2006. – 178 с.
4. Веретенникова, Н.В. Человеческий капитал: макроэкономический аспект исследования / Н.В. Веретенникова, Н.М. Загвязинская, Н.А. Куранова // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. – 2015. – Том 1. – № 2(2). – С. 152-160.
5. Глозман, А.Б. Логика развития техники: имманентно техническое и деятельностное / А.Б. Глозман // Философия и общество. – 2008. – №1. – С. 139-153.
6. Добрынин, А.П. Цифровая экономика - различные пути к эффективному применению технологий (BIM, PLM, CAD, IOT, Smart City, BIG DATA и другие) / А.П. Добрынин, К.Ю. Черных, В.П. Куприяновский // International Journal of Open Information Technologies ISSN: 2307-8162 vol. 4, no. 1, 2016. – С. 4-8.
7. Кирьянов, Д.А. Методы оценки человеческого капитала: анализ объективности и достаточности исходных данных / Д.А. Кирьянов, Т.Н. Сухарева // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 3. – С. 23-29.
8. Лапшин, В.А. Структурные компоненты человеческого капитала / В.А. Лапшин // Знание. Понимание. Умение. – 2013. – №1. – С. 259-263.
9. Лобашев, В.Д. Функции и процедуры процессов познания в профессиональном образовании / В.Д. Лобашев, И.В. Лобашев. – Петрозаводск.: Издательство ПетрГУ, 2018. – 120 с.
10. Панюкова, С.В. Управление человеческим капиталом в условиях информационного общества / С.В. Панюкова, А.М. Гостин, С.В. Авилина // Статистика и Экономика. – 2014; (1): 183-186. <https://doi.org/10.21686/2500-3925-2014-1-183-186>.
11. Парушина, Н.В. Система показателей экономики труда в управлении кадровым потенциалом организации / Н.В. Парушина, Н.А. Лытнева // Вестник Орловского государственного аграрного университета. – 2012. – Т. 35. – № 2. – С. 131-135.
12. Пришляк, Е.А. Исследование факторов, влияющих на формирование человеческого капитала в Российской Федерации / Е.А. Пришляк, С.Г. Радько // Управленческие науки, 2018. – Т.18. – №2. – С. 94-105.
13. Сахаровский, С.Н. Институциональные факторы формирования человеческого потенциала / С.Н. Сахаровский // UDIES (Журнал институциональных исследований). – 2012. – Том 4. – № 2. – С. 83-92.
14. Талых, А.А. Базовые методологические подходы к процессу непрерывного этнокультурно-технологического образования / А.А. Талых, В.Д. Лобашев // Современное технологическое образование: материалы XXIV Международной научно-практической конференции. – М.:МПГУ, 2018. – С. 62-74.

Педагогика

УДК 378

кандидат физико-математических наук, профессор кафедры профессиональной педагогики, технологии и методики обучения Магомедов Гусейн Мусаевич
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, технологии и методики обучения Гамзаева Мадина Вагидовна
 ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет» (г. Махачкала)

ОБ УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРОФИЛЯМ «ТЕХНОЛОГИЯ» И «ЭКОНОМИКА»

Аннотация. В статье качеством практической подготовки бакалавров педагогического образования по профилям «Технология» и «Экономика». Сделан вывод о том, что при научной организации процесса подготовки бакалавров на основе общепринятых дидактических принципов результат будет определяться степенью вовлеченности обучающихся в продуктивную деятельность по решению учебных и творческих задач, т.е. от степени вовлеченности обучающихся в продуктивную учебно- познавательную и творческую деятельность и уровня мотивации этой деятельности.

Ключевые слова: подготовка, бакалавр, вуз, педагогическое образование.

Annotation. The article deals with the quality of practical training of bachelors of pedagogical education in the fields of "Technology" and "Economics". It is concluded that in the scientific organization of the bachelor's training process based on generally accepted didactic principles, the result will be determined by the degree of involvement of students in productive activities to solve educational and creative tasks, i.e., the degree of involvement of students in productive educational, cognitive and creative activities and the level of motivation for this activity.

Keywords: training, bachelor's degree, University, pedagogical education.

Введение. Достижением современного качества подготовки бакалавров педагогического образования по профилям «Технология» и «Экономика» нами осуществляется, развивая оценочную деятельность, руководствуясь Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования и такими базовыми принципами современной идеологии образования, как гуманизация и индивидуализация обучения, развитие личности студента.

Изложение основного материала статьи. Высокие результаты в подготовке бакалавров могут быть достигнуты только при хорошем качестве образовательного процесса, определяемого его содержанием, обеспеченностью материально-техническими, информационными и кадровыми ресурсами, а также качеством менеджмента на всех этапах обучения.

Качество выпускника определяется глубиной и прочностью профессиональных знаний. Сформированностью компетенций, определенных ФГОС 3+. Особое значение для совершенствования образовательного процесса имеет создание системы образовательного аудита и диагностики качества практической подготовки студентов.

Система подготовки бакалавров педагогического образования по профилям «Технология» и «Экономика» включает:

- практикумы по технологиям обработки материалов;
- лабораторные, практические и расчетно-графические работы;
- курсовые и выпускные проекты и работы;
- учебные, технологические и педагогические практики и др.;

По всем компонентам практической подготовки осуществляются оценочные процедуры, позволяющие выявить не только степень овладения умениями и навыками, но и уровень развития личности студента.

Диагностика качества практической подготовки проводится по трем составляющим:

- содержательной: диагностируется уровень усвоения программного материала;
- операционно - процессуальной: диагностируется овладение профессиональными умениями и навыками;
- лично – регулятивной: диагностируется развитие профессионально значимых качеств личности студента.

Основными звеньями системы диагностики качества практической подготовки являются:

- анализ и оценка качества образовательного процесса на всех его этапах;
- система рейтингового контроля качества обучения студентов;
- информационное сопровождение контрольных процедур в виде нормативных и УМ документов;
- информационная система мониторинга образовательного процесса, предназначенная для фиксации хода выполнения учебных планов и программ, текущих учебных результатов студентов, посещаемости занятий и др., т.е. то, что образует образовательный аудит.

Функциональная система диагностики включает оценка по следующим позициям:

- качество образовательных программ;
- информационное и методическое обеспечения учебного процесса, в целом, и практической подготовки, в частности;
- качество профессорско-преподавательского состава и учебно-вспомогательного персонала;
- качество процесса обучения;
- качество студентов;
- качество выпускников.

Оценочные процедуры проводятся как с использованием традиционных, так и информационных технологий.

Представляет определенный интерес наш опыт по внедрению в учебный процесс «Нормокомплексов» изучаемых дисциплин. «Нормокомплексы» учебных дисциплин определяют перечень подлежащих безусловному выполнению студентами учебных заданий по дисциплинам учебного плана за семестр, обеспечивают необходимый уровень практической направленности учебного процесса, повышают объективность результатов оценочных процедур; позволяют реализовать в подготовке специалистов деятельностные и лично-ориентированные подходы. Одновременно повышается объективность итоговых результатов работы студента в течении семестра [2].

Задания «нормокомплекса» носят разноуровневый характер, ориентированные на оценки: «удовлетворительно», «хорошо» и «отлично». Степень сложности заданий определяет студент, что позволяет реализовать на практике принцип лично-ориентированного.

Наиболее характерными заданиями «Нормокомплексов» являются:

- разработка конспектов лекций, изучение и осмысление основных теоретических положений;
- составление терминологического словаря, заучивание и осмысление основных терминов;
- выполнение заданного количества лабораторных работ, составление к ним отчетов ,их защита;
- выполнение и защита индивидуальной контрольной или расчетно-графической работы или творческого проекта.

За последние годы в условиях реализации деятельностного и лично-ориентированного подходов удалось серьезно продвинуться по технологизации образовательных и диагностических процедур, использованию в этих целях информационных технологий. Генеральное направление – это поиск компьютерных обучающих и контролирующих программ по дисциплинам учебного плана, их адаптация к условиям профиля «Технология». Компьютерные технологии используются в подготовке бакалавров, включая обучение и тестирование. С использованием этих технологий проводятся:

1. Лабораторные работы по физике на основе моделирующей мультимедийной программы «Открытая физика»;
2. Лабораторные работы по инженерной графике на основе системы автоматизированного проектирования КОМПАС – График;
3. Тестирование по экономике, психологии, физике, математики;
4. Компьютерный практикум по «Бухгалтерскому учету» и др.

В результате повысилась компьютерная грамотность преподавателей и сотрудников, а также качество подготовки бакалавров.

Большое внимание уделяется информационному обеспечению учебного процесса. Изданы учебные программы и учебно-методические пособия практически по всем изучаемым дисциплинам [6].

Одной из ключевых в повышении качества образовательного процесса является обеспечение объективности результатов оценочных процедур. Традиционная система контроля основана на совмещении в деятельности преподавателя двух взаимоисключающих функций: обучения и контроля, что противоречит принципу сертификации продукции и приводит к серьезным издержкам. Для обеспечения объективности оценочных процедур крайне важно развести эти функции и в перспективе перейти к экспертным технологиям оценки результатов образовательной деятельности студентов.

Перевод образовательного процесса на деятельностные и личностно-ориентированные технологии существенно меняют и функции преподавателя: многократно усиливается их организационно-управленческая составляющая.

В вопросах практической подготовки студентов особый акцент делается на широкое использование проектных технологий, ориентированных на развитие личности и творческого потенциала обучающегося. Создан расширяющийся банк идей для курсового и дипломного проектирования. Тематика проектно-исследовательских работ студентов нацелена на решение прикладных проблем образования, техники и технологии. В результате удалось повысить и качество проектирования, и качество оценочных процедур [1].

Сложившаяся система образовательной деятельности способствует формированию воспитывающей культурно-образовательной среды, в центре которой находится продуктивная творческая деятельность обучающихся и сотрудничество преподавателей студентов в достижении целей изучения учебной дисциплины. Реализация предложенных подходов способствует повышению качества практической подготовки будущих бакалавров педагогического образования по профилям «Технология» и «Экономика».

На факультете технологии и профессионально-педагогического образования Дагестанского государственного педагогического университета подготовка бакалавров педагогического образования по профилям «Технология» и «Экономика» осуществляется на основе Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению 44.03.05 Педагогическое образование. Осуществляется целенаправленная работа по реализации межпредметных связей при подготовке бакалавров по профилям «Технология» и «Экономика». Несмотря на это, наблюдается весьма существенная дифференциация специальной и естественнонаучной подготовки будущих бакалавров, а также недостаточная профессионально-педагогическая направленность естественных дисциплин. В образовательном процессе слабо используются теоретические знания для решения конкретных технико-технологических задач. Студенты недостаточно владеют умениями применять теоретические знания в образовательном процессе школьников. Нередко и сами преподаватели также слабо владеют методикой реализации межпредметных связей.

Отказ от политехнического образования школьников привел к тому, что политехнический кругозор большинства студентов и молодых учителей является недостаточно широким. Значительная часть знаний в области материаловедения, электрорадиотехники, машиноведения, а также техники и технологии находится на уровне представлений, без осознания научной изученности. Они испытывают затруднения при раскрытии естественно-научных основ конструирования и функционирования технических устройств и технологических процессов и в своей основной массе слабо владеют основами политехнического образования и профессионального обучения.

На подготовку бакалавров педагогического образования в наибольшей степени ориентирован профессионально-деятельностный, профессионально-личностный и технологический подходы.

Профессионально-деятельностный подход исходит из принципа сближения учебной и будущей профессиональной деятельности. Для сближения учебной и профессиональной деятельности на факультете использовать бригадные формы организации учебного труда, моделирование определенных производственных ситуаций.

Профессионально-личностный подход предполагает учет личностных свойств обучающихся при подготовке бакалавра в процессе обучения. Этот подход реализуется через индивидуализацию учебных заданий и формирования системы личностно-ориентированного образовательного процесса.

Технологический подход на факультете реализуется через технологизацию учебного процесса по изучаемым дисциплинам [4].

В целом, связи технологической подготовки с предметами естественнонаучного цикла помогают выработать у студентов целостную картину мира в его многообразии, взаимообусловленности естественнонаучных явлений и закономерностей, что способствует формированию у будущих бакалавров педагогического образования по профилям «Технология» и «Экономика» профессионального и творческого отношения к обучению учащихся.

Рассмотрим пути, методы и организационные формы повышению уровня естественнонаучных знаний.

Методы и организационные формы обучения могут быть эффективными, если обеспечивают реализацию в образовательном процессе деятельностных и личностно-ориентированных подходов на всех его этапах. При научной организации процесса подготовки бакалавров на основе общепринятых дидактических принципов результат будет определяться степенью вовлеченности обучающихся в продуктивную деятельность по решению учебных и творческих задач, т.е. от степени вовлеченности обучающихся в продуктивную учебно-познавательную и творческую деятельность и уровня мотивации этой деятельности. Учитывая определяющую роль деятельности в достижении образовательных целей, важнейшим принципом подготовки специалистов высшей квалификации следует признать деятельностный принцип обучения [5].

Методы преподавания естественных наук постоянно совершенствуются. Одновременно ведется разработка новых методов и форм естественнонаучной подготовки бакалавров, основанная на информационно-коммуникационных и интерактивных технологиях.

Определенный интерес для повышения качества естественнонаучной подготовки будущих бакалавров представляют и деловые игры, которые по целевому назначению могут быть нескольких типов: тренировочные, познавательные-контрольные, сюжетно-ролевые и творческие.

Усложненная учебная информация, недоступная для понимания обучающимися, снижает познавательный интерес к предмету, поэтому становится неэффективной, соответственно, и несодержательной [3].

Результативность образовательного процесса зависит от оптимального сочетания вербальных и невербальных средств представления информации в процессе реализации технологии обучения.

При разработке рабочих программ учебных дисциплин особое внимание уделяется укрупнению учебной информации, используя такие приемы, как моделирование в предметной, графической и т.д.

Современные подходы к подготовке бакалавров ориентированы в первую очередь на развитие личности обучающегося (принцип развития). Развивающее обучение ориентировано не только на усвоение обучающимся знаний, но и способов их получения.

Выводы. Логика подготовки специалиста определяет именно такой порядок следования этих задач и соответствующий уровень проблемности на каждом уровне. Эти задачи можно разделить на расчетные и нерасчетные. И те и другие, в основном, относятся к алгоритмическим, однако в нерасчетных задачах, в силу их многовариантности в большей степени присутствует творческий компонент. Переход к творческо-конструкторским задачам возможен только при условии овладения сформированными навыками решения общетехнических и технологических задач. В этой связи технологическое проектирование является основным компонентом технологической подготовки будущих бакалавров.

Литература:

1. Беспалько В.П. Персонализированное образование. // Педагогика, 1988. - №2, - с. 12-17.
2. Загвязинский В.И. Противоречия процесса обучения. - Свердловск, 1971 — с. 7.
3. Коржув А.В. О классификациях используемых в дидактических целях. // Педагогика, 1997. - №1. - с. 35.
4. Лернер И.Я. Дидактическая система методов обучения. М., 1976. - с. 7-8.
5. Лернер И.Я. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей. - М.: Наука, 1969. - с. 12.
6. Тхоржевский Д.А., Гетта В.Г. Внедрение проблемного обучения на уроках труда. // Школа и производство, 1997. - № 4. - с. 7.

Педагогика

УДК 378.2

аспирантка Малеева Жанна Рамадовна

Карачаево-Черкесский государственный университет
имени Умара Джашуевича Алиева (г. Карачаевск)

ОБУЧЕНИЕ ИСТОРИИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СИНОНИМОВ В КАБАРДИНО-ЧЕРКЕССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматриваются проблема обучения определению синонимов и синонимического ряда. Раскрывается этимология составляющих синонимической цепи, анализируется их аналогия в отдельных кабардино-черкесских пословицах, поговорках и фразеологических единицах. В статье даются методы изучения неологизмов - фразеологизмов в кабардино-черкесской разговорной речи и отбираются синонимы из литературно кабардино - черкесской речи. Рассматриваются примеры из фонетики. Даются методы анализа некоторого числа новых фразеологических единиц, к которым из литературного языка подобраны синонимичные фразеологизмы. В статье рассматриваются различные подходы и методы, которые могут помочь учащимся улучшить свои навыки обучения с помощью технологий.

Ключевые слова: синонимы, синонимия, синонимический ряд, доминанта, синонимические отношения, пословицы, поговорки.

Annotation. The article discusses the problem of teaching the definition of synonyms and synonyms. The etymology of the components of the synonymous chain is revealed, their analogy is analyzed in separate Kabardino-Circassian proverbs, sayings and phraseological units. The article gives methods for studying neologisms - phraseological units in Kabardino-Circassian colloquial speech and selects synonyms from literary Kabardino-Circassian speech. Examples from phonetics are considered. Methods of analysis of a number of new phraseological units are given, to which synonymous phraseological units are selected from the literary language. This article discusses various approaches and methods that can help students improve their learning skills using technology.

Keywords: synonyms, synonymy, synonymous series, dominant, synonymous relations, proverbs, sayings.

Введение. Синонимами считаются слова, обозначающие одно и то же понятие, тождественные или близкие по значению слова, которые определенным образом соотношены в данное время в языке, служат детализации и различию оттенков понятия или экспрессивных, стилистических, жанровых и иных различий.

Статья освещает одну из существенных вопросов исторической текстологии – обучению исследованию использования синонимов в кабардино - черкесском языке.

Определено, что под влиянием времени и факторов в речи появились новые фразеологизмы.

Проблема обучения методам развития синонимических отношений всегда была актуальной в кабардино-черкесской лингвистике. Актуальность данной статьи заключается в том, что последнее время все чаще поднимается вопрос о необходимости введения в возрождаемую современными лингвистами единую систему литературного языка таких индивидуально-творческих и субъективных моментов, которые дают возможность этой системе быть подвижной, исторически переменной, и, особенно надобностью введения в систему кабардино-черкесского письменного литературного языка [1].

Также актуальность статьи определяется надобностью обучения детальному изучению специфики языка авторов используемой литературы, выражающей осуществление персонального авторского мастерства, проведение исследования той специфики, которая содержится в необычном внимании автора к целеустремленному отбору и использованию синонимов.

Главной целью данной статьи является обучение комплексному функционально – семантическому изображению синонимов, нахождению основного синонима и раскрытию типологической особенности синонимов.

Исходя из общей цели, в статье ставятся задачи:

- научить описывать историю исследования синонимов в кабардино - черкесском языкознании;
- подговорить детей умению отразить наличия синонимов в исторических литературных трудах;

- обучить определять синонимические ряды слов, найти смысловые, стилевые и другие связи между ними;
- научить определять частотность употребления синонимов, выявления доминирующего синонима;
- уметь описывать семантические особенности синонимов, стилистические интерпретации синонимов в текстах.

Для полного изучения синонимов в кабардино - черкесском литературном языке были применены следующие языковедческие методы:

- метод описания, располагающий способами языковедческого наблюдения, способами классифицирования и систематизирования;
- метод сопоставления, статистики при исследовании. Кроме этих языковедческих методов и приемов, применяются элементы этимологического рассмотрения, что дает возможность определить генезис слова и убрать вероятность неправильного толкования.

Изложение основного материала статьи. По воссозданию исторического прошлого адыгских (черкесских) языков проведена большая работа. И это несмотря на то, что у этих языков нет долгой письменной традиции. Лингвисты, изучающие историю языка, в основном опираются именно на старинные документы. Отчасти с этой проблемой можно было бы справиться за счет похожих языков. Но и тут адыги обделены. Более или менее твердо можно говорить о генетическом родстве с абхазо-абазинами и убыхами. Их духовная близость доказана. Для определения происхождения адыгской (черкесской) лексики есть на самом деле один метод – структурное видоизменение слова, то есть применение данных диалектов и наречий, в которых по сей день существуют многие особенности былого вида языка [1].

На нынешнем этапе формирования черкесско - русского билингвизма главное направление языкового контакта содержится в параллельном формировании черкесского языка как существенного средства межнационального диалога местных жителей и в применении русского языка как инструмент общения между народами государства. При этом для того, чтобы учащиеся национальной школы могли свободно владеть русским языком, должно быть научное обоснование способов улучшения устной и письменной речи детей. Следует разработать определенные вопросы методики обучения родному языку.

Нет работ, которые посвящены специальным методам исследования и системному рассмотрению синонимов в кабардино - черкесских письменных работах в средние века. Для того, чтобы иметь четкое и глубокое мнение о строении словаря и типе значимых связей между лексемами, надобно основательное, серьезное изучение лексического состава и синонимии разнообразной по стилю литературы по истории родного языка, исследование состава синонимических рядов и характера лексико - семантического согласования слов в исторический период.

Таким образом, эта статья представляет собой обзорную презентацию того, как методы исследования и системного рассмотрения синонимов в кабардино - черкесских письменных работах в средние века могут быть полезны как преподавателям, так и студентам.

Методы исследования синонимов и особенностей их применения в литературных трудах средних веков выявляют словарное богатство, а так же идеологическую основу предпочтения слов равнозначных друг другу. Здесь выявляется система соответствия сводящихся и соединяющихся между собой слов. Обнаружение синонимов дает возможность овладеть процессом становления кабардино - черкесского литературного языка.

Например:

большой - великий, громадный, здоровый, объемный, заметный, безграничный, бесчисленный.

Абрагъуэ - инышхуэ, лъагэшхуэ, хьэлъэ.

Зы анэм дыкхильхуац, хьэтыркIэ сынолхьэу, сызыкIэцIэгъэхьэ: абы фIэклэм сеукIыпэр мы иныжъ абрагъуэм! (Адыгэ таурыхъым и зы пычыгъуэ) [4].

Для более глубокого изучения языка в условиях двуязычия существенно не только снабжение коммуникацией, но и создание условий для овладения всем многообразием средств выражения мысли. Обучение лексике родного и русского языка всегда было предметом пристального внимания со стороны педагогов. Этому вопросу посвящены работы В.В. Виноградова, Д.Н. Шмелева и др.

Исследование сопоставительного изучения показало сходство и различия речи адыгейской и кабардинско-черкесского языка наилучшим показателем развитости и богатства языка. Несмотря на достаточно высокую степень изученности данного языкового явления, до сих пор не существует единого мнения по многим вопросам в области формирования и развития синонимических отношений. Есть расхождения во мнениях по поводу определения синонимов, формирования и наполняемости синонимического ряда, критериев синонимичности в кабардино - черкесском языке.

Например:

ум - разум, сообразительность, сознание, гениальность.

Акхыл- акхыл жан илэн- иметь острый ум; акхыл зимыIэ - глупый, неумеха; акхылыфIэ - умный, рассудительный; акхыл кIэцI - недалекий, не очень умный; акхыл накъуэ - сумасшедший; акхыл псыницIэ – несерьезный, ветренный; акхыл пхэнж - тот, кто спорит с традиционным; и акхыл тIысын - стать умственно созревшим, поумнеть; и акхыл хуэкIуэн - сообразить, смекнуть; и акхыл хунэмысын - не сообразить, не постигнуть разумом; акхыл IуэнтIа - сбалансированный, неустойчивый; акхылым хуэгъэдурыскъым - уму не неизвяснимо; акхыл зрыгъэгъуэтыжын - прияти в себя; акхылэгъу – единомышленник [3].

В результате анализа приходим к выводу, что фразеологические единицы в литературном языке являются близкими по значению. Но это не всегда дает возможность заменить один фразеологизм на другой, что объясняется присущим им семантическим нюансом.

Например:

Бузина - плод и дерево, бузина травянистая.

Бэрэжъей - *Бэрэжъей гуцэ ипIыкIын сабийыр.* (Выпестовать дитя в люльке из бузины), *Бэрэжъей хуэпэрыдзэн мафIэм.* (Злонамеренно пошутить, насмехаться над кем либо).

Бэрэжъей - день недели (среда) [3].

В результате всевозможных методов изучения языка учащиеся понимают, что сила языка заключается в его способности давать человеку возможность четко и многообразно формулировать мысли, изображать окружающий мир, процессы, эмоции. Синонимы являются богатством каждого языка. Они дают возможность вернее раскрыть мысль, отобразить тончайший смысловой нюанс идеи, дать речи художественную красоту и

вариативность, не повторяться, избежать шаблонов, стилистических ошибок. Совершенно все знаменитые авторы применяли и применяют в своих трудах огромную изобразительную возможность синонимов. Без использования синонимов язык и статьи делаются холодными, невыразительными и монотонными.

Например, можно все время называть в статье небо (УАФЭ) синим (ЩХЪУАНТІЭ), но более образно и многогранно будет восприниматься слово «небо» «уафэ» с такими синонимами слова «синее» «щхъуантІэ», как лазоревое, (къашхъуэ).

Язык неизменно формируется, восполняется новыми синонимическими словами. Появление синонимов – нормальный и постоянный процесс. Для того, чтобы это понять, требуется знать, что такое синоним. Синонимы связываются в синонимические ряды, которые состоят из двух и более составляющих. Ряды могут состоять лишь из слов, относящихся к одной части речи.

Кроме того, в них подсоединяются как одиночные слова, так и словосочетания. Синонимические ряды начинаются с доминантного слова.

Например:

1. Гуацэ- княгиня, свекровь, куколка.

2. Фэ - местоимение -вы-: Фэ дауэ фыпсэурэ?(Как вы живете?).

Фэ - кожура, оболочка, шелуха, чеушуйка, корочка.(фэ цІынэ.)

3. Чыл - шалаи.

Чыл - инструмент по выжиганию.

Причин появления синонимов много. Формирование языка опирается на склонности людей полнее и яснее изобразить жизнь и личные мысли, обмениваться идеями и новостями. Синонимы являются одним из наилучших способов достижения подобной цели. Они дают возможность выразить и показать самые тонкие оттенки значений и чувств. Вследствие этого синонимические ряды стабильно пополняются новыми словами.

Порой появление синонимов является следствием возникновения новых слов. Обычно, при этом корень остается неизменным, изменяются суффиксы и приставки. В итоге появляется новое слово-синоним с иным смысловым нюансом.

Иногда словарный смысл слова расщепляется, одно слово делается частью различных синонимических рядов [1].

Порой синонимы исчезают. Этому способствует подвижность экономичность языка. Он освобождается от слов, которыми мы прекращаем пользоваться или их смысл лишается злободневности. Например, явление или предмет могут исчезнуть из окружающей действительности. Это случается и с синонимами. Отдельные слова понемногу уходят из синонимических пар и рядов. Почти целиком исчезли такие пары идентичных синонимов.

Синонимы появляются в языке всегда. Это определено рядом причин. Одной из главных является желание человека разыскать в уже знакомых вещах, признаках окружающей действительности какие-нибудь новые виды и нюансы. Это значит глубже и шире изучить действующие взгляды на окружающий мир.

Словарь кабардинского языка, как было сказано, до сих пор системно не описывался в синхронном аспекте. Однако, из всего написанного можно прийти к выводу, что систематизация кабардинского словаря уже не является проблемной.

Что же относится к вопросу о том, как можно подвергнуть системному описанию, разделению по разнообразным полям и рядам, то мы еще очень далеки от практического разрешения этой проблемы. Все дело в том, что, разделяя состав словаря по парадигматическим и синтагматическим осям, ученый встречается с некоторыми трудностями, когда некоторые слова состава лексики вроде бы против такого разделения, остается своего рода "остаточная часть", что-то типа единого числа.

Например:

Шыгъажэ - скачки, скаковой и конский цавель

Шыгъуэ - буланный конь (Шыгъуэр хуабжъу къэжаиц)

Шыгъуэ - время доения коров (Жэм шыгъуэр къэсаиц) [2].

Подобные исключения являются асимметричными явлениями. Согласно некоторым ученым, мы не должны сильно беспокоиться из-за этого, хотя каждый лингвист может задать вопрос: почему образуется остаток, если лексика на самом деле строится по системе? Кроме сухих теоретических тезисов российских и зарубежных ученых, здесь, по нашему мнению, следует иметь в виду еще кое-какие ситуации:

1. Асимметрия может появляться из-за неверности избранного начала. Когда нам доводится работать с огромным числом всевозможных слов, то тяжело надеяться на то, что все время получится отыскать исключительно точное доминантное слово, по которому и следует совершать разделение.

2. Сам словарь в некоторых областях еще не приобрел полного формирования, чтобы быть изображенным во всех видах, группах одинаково системно и параллельно.

Лексическая синонимия сильно соединена с словом многозначность: слова могут быть синонимичными только в одном своем смысле или в некоторой части своих смыслов и не быть синонимичными в ином или иных смыслах.

Например, слово *недостаток* обладает несколькими смыслами, объединенными цельной смысловой основой — 'отсутствие чего-либо, кого-либо'. Однако каждое из смыслов обладает своими синонимами: синонимичными словами, взаимозаменяемыми. Они теряют это свойство при их сопоставлении с другим смыслом. С этим сильно соединен вопрос совместимости слов-синонимов с прочими словарными единицами.

В этом выражаются имеющаяся закономерность системности словарных взаимоотношений разнообразных слов (и групп слов) между собой, сложные и многообразные реорганизации в их отношениях [1].

Выводы. Таким образом, в результате анализа стилистических синонимов в виде стилистических единиц, можно утверждать, что они владеют строением разрешающим давать предметам двойственное описание. Согласно художественному, поэтическому слову синонимы в кабардино-черкесском языке модифицируют это свое языковедческое происхождение и показывают характерные закономерности.

Была проанализирована языковедческая литература, которая выявила, что синонимы являются одними из сложных категорий языка. Учитывая всю сложность вопроса синонимии, большая часть педагогов сосредоточивают внимание на том, что в разработке теоретических аспектов этого вопроса имеются значительные расхождения. По сей день в языкознании не сформировано общего взгляда на существование в

языке самого концепта синонимии. Существуют расхождения в методах дефиниции синонимов и их систематизации, а так же в вопросе согласованности синонимии с остальными словарными группами слов.

Литература:

1. Абакумов С.К. вопросу о работе над синонимами - Москва: Солонино // Русский язык в советской школе. 1929. - № 2. - С. 88-90.
2. Апажев М.Л. Современный Кабардино-черкесский язык. Лексикология, лексикография. - Нальчик: Эльбрус, 2000. - 395 с.
3. Апажев М.Л. Проблемы кабардинской лексики. - Нальчик: Эльбрус, 1992. 336 с.
4. Апажев М.Л. Вопросы влияния русского языка на кабардинский язык. Нальчик, 1961.
5. Апажев М.Л., Багов Н.А. Кабардино-русский словарь. - Москва: ГИИНС, 1957. - 576 с.

Педагогика

УДК 379.83/.84

доктор философских наук Мартиросян Карен Минасович

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

ПОЗИЦИОНИРОВАНИЕ УСЛУГ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЗРЕЛИЩНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В АСПЕКТЕ ИХ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы позиционирования услуг учреждений культуры средствами художественно-зрелищных технологий в аспекте их воспитательного потенциала, при этом сформулирован ряд требований, определяющих его эффективность.

Ключевые слова: позиционирование, учреждения культуры, услуги, художественно-зрелищные технологии, культурно-досуговое мероприятие, воспитательный потенциал.

Annotation. The article deals with the issues of positioning the services of cultural institutions by means of artistic and entertainment technologies in the aspect of their educational potential, while a number of requirements that determine its effectiveness are formulated.

Keywords: positioning, cultural institutions, services, artistic and entertainment technologies, cultural and leisure events, educational potential.

Введение. В настоящее время не вызывает сомнений необходимость целенаправленного формирования в социально-культурной сфере новых подходов к позиционированию услуг учреждений культуры средствами художественно-зрелищных технологий в аспекте их воспитательных возможностей. Эффективность применения отечественными учреждениями культуры данных технологий, особенно относительно молодого поколения, нуждается в повышении, что объясняется зачастую отсутствием стратегического подхода и неполным пониманием задач в обозначенном направлении.

Важно подчеркнуть, при всем широком наборе различных средств художественно-зрелищных технологий в учреждениях культуры до сих пор не сформирована целостная воспитательная система, социально-педагогические условия рассматриваемых технологий определены не в полной мере, что оказывает существенное влияние на процесс поиска позиции, выгодно отличающей от положения конкурентов, и формирования у целевых потребителей особого образа, позитивного имиджа учреждения культуры и (или) услуги. При этом позиционирование услуг учреждений культуры средствами художественно-зрелищных технологий в аспекте их воспитательного потенциала позволяет видоизменять социокультурную среду, чтобы создавать наиболее благоприятные условия для их функционирования.

Учреждения культуры - сфера реализации воспитательного потенциала художественно-зрелищных технологий, структурными компонентами которой являются социокультурная активность, творческое самовыражение, самореализация с целью формирования культуры досуга населения. Это координирующее звено в системе воспитания с привлечением специалистов культурно-досуговой деятельности, где при условии применения художественно-зрелищных технологий происходит параллельная активизация сферы общения, социализации и всестороннего развития потребителей услуг учреждений культуры, в чем и проявляется воспитывающий эффект художественно-зрелищных технологий при позиционировании услуг учреждений культуры.

Итак, проблематика настоящей статьи обусловлена, во-первых, тем, что художественно-зрелищные технологии имеют широкую область применения для педагогической регуляции в социально-культурной сфере. Во-вторых, разработка и реализация художественно-зрелищных технологий позволяет более системно осуществлять позиционирование услуг учреждений культуры. В-третьих, эффективность позиционирования услуг учреждений культуры средствами художественно-зрелищных технологий обеспечит активизацию их воспитательного потенциала.

Изложение основного материала статьи. Сущность понятий «позиционирование услуг» раскрыта А. Бикбовым, С.В. Костылевым, Э.В. Новаторовым, М.Р. Пашаевой, Б.А. Халалмагомедовой и др.

Особенности позиционирования услуг учреждений культуры стали предметом изучения М. Бортника, В.Г. Королько, Э.М. Короткова, В.Ф. Кузнецова, А.Ю. Никитаевой, Э.В. Новаторова, Б.А. Халалмагомедова и др.

Различные аспекты организации культурно-досуговой деятельности в учреждениях культуры освещены в исследованиях Р.Н. Азаровой, А.И. Вишняка, Н.В. Котельниковой, В.И.Тарасенко, Н.А. Плугиной и др.

Специфика художественно-зрелищных технологий учреждений культуры обоснована следующими учеными: П.М. Ерофеева, А.Д. Жарков, Л.С. Жаркова, Г.Ю. Литвинцева и др.

Воспитательный потенциал художественно-зрелищных технологий раскрыт И.И. Ворониным, А.Д. Жарковым, Л.С. Жарковой, Т.А. Жуковой, Т.В. Козловой, М.В. Комаровой, С.В. Костылева, Т.Н. Кургановой, Г.Ю. Литвинцевой и др.

Весьма значимыми для нашего исследования оказались вопросы подготовки, организации и проведения культурно-досуговых мероприятий в деятельности учреждений культуры, которые нашли отражение в работах А.Д. Жаркова, И.М. Туманова, А.И. Чечетина, И.Г. Шарова и др.

В связи с недостаточной представленностью научных исследований по рассматриваемой нами проблеме, актуальность изучения позиционирования услуг учреждений культуры средствами художественно-зрелищных технологий в аспекте их воспитательного потенциала достаточно высока.

Важнейшими задачами учреждений культуры являются: удовлетворение интересов населения в социально-культурной деятельности, предоставление им востребованных разнообразных услуг социально-культурного, просветительского, оздоровительного, воспитательного и развлекательного характера, создание условий для организации досуга и занятий художественным творчеством. С учетом специфики конкретного учреждения культуры и решением поставленных перед ним задач должны интегрироваться инструменты позиционирования услуг с целью воспитательного воздействия на потребителя.

«Позиционирование - это придание услуге конкурентного положения на рынке с помощью дифференциации по различным параметрам (цена, качество, различные физические свойства услуги, реклама, система распространения и т.д.) относительно конкурентов» [6].

Художественно-зрелищные технологии играют важную роль в позиционировании услуг учреждений культуры, которые при организации культурно-досуговой деятельности содействуют созданию атмосферы праздника, развитию креативности личности, демонстрации результатов творческих поисков и др.

Учреждения культуры вправе самостоятельно определять перечень услуг. К основным можно отнести: организацию и проведение культурно-досуговых мероприятий; оказание методической и консультативной помощи при их подготовке и реализации; работу клубных формирований; показ фильмов; информационно-просветительскую деятельность; оказание информационных и рекламно-маркетинговых услуг в социально-культурной сфере и смежных отраслях; и другие виды культурно-досуговых услуг.

При этом посредством художественно-зрелищных технологий формируется среда для реализации досуга; сохранения духовно-нравственного потенциала потребителей услуг учреждений культуры; формирования эстетического вкуса личности, раскрытия его творческих способностей; развития художественного творчества; внедрения различных форм культурно-досуговой деятельности и их совершенствования с учётом интересов, запросов и потребностей различных групп населения.

Воспитательный потенциал художественно-зрелищных технологий в позиционировании услуг учреждений культуры заключается, прежде всего, в стимулировании и в удовлетворении досуговых интересов целевой аудитории в аспекте формирования ее культуры досуга при одновременном повышении имиджа и уровня конкурентоспособности данных учреждений.

К традиционным художественно-зрелищным формам культурно-досуговой деятельности относятся массовый праздник, фестиваль, театрализованное представление, театрализованный концерт, агитбригада, тематический вечер и др.

К инновационным художественно-зрелищным формам культурно-досуговой деятельности относятся флешмобы, перформанс, хэппенинг, фестиваль-хэппенинг, театральные баттлы, интерактивное театрализованное представление, интерактивное шоу, тематическое шоу, демонстрация видеороликов в режиме онлайн и др.

«Специфические черты художественно-зрелищных технологий определяются художественной деятельностью организаторов досуга, направленной на разработку сценариев культурно-досуговых мероприятий, их подготовку, организацию и проведение» [4, с. 114].

Сегодня объективна тенденция перехода от так называемых пассивно-зрелищных к активным художественно-зрелищным формам, реализующим потребности в общении, игре, инициативе, самореализации, креативности и пр., которые рассчитаны на эмоциональную, интеллектуальную, творческую деятельность людей и способствуют всестороннему развитию личности.

Подготовка, организация и проведение культурно-досуговых мероприятий в деятельности учреждений культуры – услуга, которая приобретает всё большую популярность. И здесь очень важно учитывать такие компоненты, как: создание постановочной группы; выбор темы, идеи, стиля; составление плана подготовки со сроками и задачами; разработка и написание сценария, тайминга и режиссерской экспликации; подбор выразительных средств (музыка, свет, реквизит, костюмы); составление сметы расходов; постановочный период; проведение мероприятия, т.е. конечный «сценический» результат работы; обеспечение пост событийных материалов.

Воспитательный потенциал культурно-досуговых мероприятий определяется прежде всего «формированием культуры досуга как интегративного качества личности ее участников. Это качество включает аксиологические, когнитивные, эмоционально-чувственные, поведенческие и творческо-деятельностные компоненты» [1].

При этом культура досуга - это «качественная характеристика человеческой деятельности на досуге во всем многообразии ее видов, форм, способов и результатов; набор ценностных ориентаций и форм поведения, а также готовность к участию в социально-значимых видах досуговой деятельности, способствующих самореализации творческого потенциала личности» [3, с. 19].

Педагогическая регуляция в процессе подготовки, организации и проведения культурно-досуговых мероприятий осуществляется через сами мероприятия (содержательная наполненность), совместной деятельности постановочной группы, исполнителей и участников, на которых и направлено воспитательное воздействие художественно-зрелищных технологий.

Культурно-досуговое мероприятие, умело сочетающее как воспитательные, так и развивающие цели, является результатом художественно-творческой деятельности, который предполагает не механическое копирование чужого опыта, а соответствие определенному выбору требований, где высоко ценится исполнительское мастерство (сложность репертуара, артистизм); режиссура (замысел, раскрытие художественного образа, действенность, композиционное построение); использование спецэффектов (дым, видеоряд, свет и т.д.); наличие специальных постановочных эффектов; оформление мероприятия (костюмы, декорация, реквизит, композиция, флористика); разножанровость (синтез различных жанров искусства); сценичность (культура исполнения) и др.

Как справедливо утверждает П.М. Ерофеева, «любое культурно-зрелищное мероприятие должно обладать организованным информационно-рекламным пространством. Причем оно может быть представлено информационным рядом в различных СМИ, рекламной продукцией, а также информационно-справочными изданиями» [2]. Выбор рациональных методов и приемов рекламного и PR-сопровождения, освещения художественно-зрелищного мероприятия средствами массовой информации (радио, телевидение, печатные

издания), социальных сетей, специальных мероприятий, интернет-технологий, требует учета особенностей контингента аудитории с целью воспитательной регуляции, реальных педагогических возможностей и профессионального мастерства специалистов, их актива, а также выстраивания коммуникаций с потенциальными потребителями услуг учреждений культуры.

Сформулируем ряд требований, определяющих эффективность позиционирования услуг учреждений культуры средствами художественно-зрелищных технологий в аспекте их воспитательного потенциала:

- планирование деятельности по позиционированию услуг средствами художественно-зрелищных технологий на краткосрочный и долгосрочный периоды с целью воспитательного воздействия на аудиторию;
- органическое соединение всех видов культурно-досуговой деятельности, обеспечивающих воспитательный процесс (познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной и др.);
- увеличение степени эмоционального воздействия художественно-зрелищных технологий за счёт использования технических средств с одновременным углублением воспитательного содержания культурно-досугового мероприятия;
- внедрение индивидуального подхода, создание оптимальных социально-педагогических условий для развития и реализации как традиционных, так и инновационных художественно-зрелищных форм деятельности учреждений культуры;
- использование синтетических современных художественно-зрелищных форм, комплексно раскрывающих их воспитательный потенциал;
- координация действий специалистов учреждений культуры и их аудитории в обеспечении единого воспитательного творческого процесса подготовки, организации и проведения художественно-зрелищных мероприятий;
- выявление путём социологических исследований культурных интересов и запросов населения, подготовка, организация и проведение на основе сделанных выводов и сформулированных рекомендаций по позиционированию услуг учреждений культуры художественно-зрелищных мероприятий в аспекте их воспитательных возможностей;
- повышение профессионального уровня специалистов, реализующих воспитательные средства художественно-зрелищных технологий (семинары, конференции, круглые столы, мастер-классы, обмен опытом, творческие лаборатории, курсы повышения квалификации и/или профессиональной переподготовки, дистанционное обучение, учёба в специальных заведениях и др.);
- разработка социально-культурных проектов и программ по повышению эффективности позиционирования услуг учреждений культуры средствами художественно-зрелищных технологий в аспекте их воспитательных возможностей, что позволит увеличить их спрос и качество для более полного удовлетворения потребностей различных категорий населения, повышения имиджа и конкурентоспособности.

Выводы. Таким образом, в настоящем исследовании обнаружено, что процесс позиционирования услуг учреждений культуры средствами художественно-зрелищных технологий в аспекте их воспитательных возможностей будет эффективно осуществляться при соблюдении следующих условий: учета особенностей позиционирования услуг учреждений культуры; реализации воспитательного потенциала художественно-зрелищных технологий; соответствия средств художественно-зрелищных технологий по позиционированию учреждений культуры воспитательным целям и задачам.

Учреждения культуры должны уделять повышенное внимание вопросам позиционирования своих услуг, так как это ускоряет процесс реализации социокультурных программ, повышает осведомленность потребителей и поддержку отдельных проектов общей стратегии воспитания и развития средствами художественно-зрелищных технологий.

Следует отметить, что учреждениям культуры необходимо системно проводить работу по внедрению средств художественно-зрелищных технологий, а это практически возможно лишь при органичном сочетании традиционных и инновационных форм воспитательного воздействия на потребителей услуг.

Литература:

1. Воронин И.И. Воспитательный потенциал музыкально-развлекательных программ в учреждениях культуры [Электронный ресурс] / И.И. Воронин // Вестник МГУКИ. 2010. № 4. - Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnyy-potentsial-muzykalno-razvlekatelnyh-programm-v-uchrezhdeniyah-kultury> (дата обращения: 06.03.2020).
2. Ерофеева П.М. Формирование имиджа детского развивающего центра посредством художественно-зрелищных технологий [Электронный ресурс] / П.М. Ерофеева // Вестник экспериментального образования. 2018. №2 (15). - Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-imidzha-detskogo-razvivayuschego-tsentra-posredstvom-hudozhestvenno-zrelischnyh-tehnologii> (дата обращения: 02.03.2020).
3. Котельникова, Н.В. Инновационные тенденции в сфере молодежного досуга в современной России // Социология культуры, духовной жизни: автореф. дис. ... канд. социол. Наук / Н.В. Котельникова. – Ставрополь: Ставропольский гос. ун-т, 2003. – С. 19-20.
4. Литвинцева Г.Ю. Культурология досуга: учеб. пособ. / Г.Ю. Литвинцева.– СПб.: Издательство «Культ-ИнформПресс», 2018. – 268 с.
5. Пашаева М.Р. Технологии позиционирования учреждений культуры и искусства: экспертный опрос [Электронный ресурс] / М.Р. Пашаева // Психология, социология и педагогика. 2013. № 10. - Режим доступа: URL: <http://psychology.snauka.ru/2013/10/2497> (дата обращения: 08.03.2020).
6. Халалмагомедова Б.А. Особенности разработки и реализации стратегии продвижения услуг культурно-досуговых учреждений [Электронный ресурс] / Б.А. Халалмагомедова // РППЭ. - 2012. - №4. - Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razrabotki-i-realizatsii-strategii-prodvizheniya-uslug-kulturnodosugovyh-uchrezhdeniy> (дата обращения: 06.03.2020).

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теории и методик начального образования» Мешкова Людмила Михайловна

Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы (г. Уфа)

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «МАТЕМАТИКА»)

Аннотация. В статье обсуждается проблема сформированности у будущих учителей начальных классов учебно-познавательной деятельности с применением дифференцированного подхода, как эффективного метода обучения. Представлен краткий обзор определения понятия «учебная деятельность», «познавательная деятельность», «учебно-познавательная деятельность» студентов и применения данного метода при изучении дисциплины «Математика». Выявлены реальные уровни сформированности учебно-познавательной деятельности будущих учителей начальных классов. Аппробация и результаты применения дифференцированного подхода при изучении дисциплины «Математика» студентами БГПУ института педагогики представлены.

Ключевые слова: деятельность, учебная деятельность, познавательная деятельность, учебно-познавательная деятельность студентов педагогического вуза, дифференцированные задания, уровни сформированности деятельности.

Annotation. The problem of the formation of certain types of the activity with the usage of the differentiated approach as an effective teaching method among future primary school teachers of Federal State Budget Educational Institution of the Higher Education “Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmullah” is discussed in the article. The brief overview of the definition of concepts “educational activity”, “cognitive activity”, “educational and cognitive activity” among students and the usage of this method at studying Mathematics is presented. Real levels of the educational and cognitive activity formation for future primary school teachers are identified. The approbation and results of the usage of the differentiated approach at studying Mathematics by students of “Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmullah” are presented.

Keywords: activity, educational activity, cognitive activity, educational and cognitive activity of students of the pedagogical institute, differentiated tasks, levels of the formation activity.

Введение. Достижение нового качества профессионального образования в России на данном этапе является одной из приоритетных задач образовательной политики общества. Предъявляются новые требования к будущему учителю начальных классов, к формированию у него специальных видов деятельности с целью решения профессиональных задач. При подготовке учителей сделаны акценты на учет индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, роли и значения видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения.

Сегодняшний студент педагогического ВУЗа – будущий учитель начальных классов – должен соответствовать принятым профильным стандартам профессиональной подготовки бакалавров, магистров, аспирантов и в совершенстве овладеть знаниями, умениями и навыками по обучению и воспитанию младших школьников. Будущий педагог должен быть компетентным в весьма широком круге вопросов:

- общественно-политической и общепедагогической подготовки;
- психологической и общепедагогической подготовки;
- математической подготовки;
- методической подготовки.

В связи с этим роль дифференцированного подхода значительно возрастает ввиду необходимости повышения качества подготовки будущих учителей начальных классов – будущих высококвалифицированных специалистов. Формирование учебно-познавательной деятельности учителей начальных классов зависит от методики преподавания и выбора способов и педагогических условий, направленных на решение поставленных задач.

В этом исследовании рассматривается влияние дифференцированного подхода на уровень сформированности учебно-познавательной деятельности будущих учителей начальных классов как высококвалифицированных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда.

Изложение основного материала статьи. Необходимость применения данного метода, по нашему мнению, обусловлена различным уровнем общих и познавательных способностей и разной скоростью мыслительных операций у студентов.

При реализации этого метода преподаватель должен систематически учитывать индивидуальные особенности личности обучающегося. В процессе обучения основными задачами преподавателя являются:

- определение цели деятельности;
- формулировка конкретных задач (совместно со студентами);
- организация продуктивного взаимодействия студентов в группе;
- выявление алгоритма действий (совместно со студентами);
- дозированность самостоятельности студентов;
- осуществление текущего и итогового контроля за деятельностью студентов;
- анализ и оценка как индивидуальной, так и совместной деятельности студентов (совместно со студентами).

В порядке определения целей настоящего исследования нами был проведен опрос 102 студентов Федерального Государственного Бюджетного Образовательного Учреждения Высшего Образования «Башкирский Государственный Педагогический Университет им. М. Акмуллы», г. Уфа (Россия), для выявления у них уровня сформированности учебно-познавательной деятельности.

95 % респондентов признали, что успешность их будущей профессиональной педагогической работы напрямую зависит от овладения ими указанным видом деятельности, а 72 % опрошенных указывают на

большую актуальность проблемы формирования учебно-познавательной деятельности при подготовке учителей начальной школы.

Нас интересует прежде всего деятельность студентов педагогического вуза, осваивающих программу бакалавриата по направлению «Учитель начальных классов», которая в различной мере включает в себя такие виды деятельности, как учебную, общественную, научную и пр.

Будущий учитель начальных классов должен в совершенстве владеть разнообразием организационных форм работы со школьниками, вести учет индивидуальных особенностей всего спектра обучающихся (включая одаренных детей и детей с ограниченными возможностями), обеспечивать рост творческого потенциала школьников, стимулировать их познавательных мотивов, помогать обогащению форм их взаимодействия со сверстниками и взрослыми в процессе ежедневной познавательной деятельности.

Разберём теперь некоторые важные для нашей работы определения понятий и терминов, актуальные в педагогике.

В большой современной энциклопедии по педагогике под деятельностью понимают «активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности» [8, С. 125]. В своих трудах известный психолог и педагог А.Н. Леонтьев определяет деятельность как совокупность множества процессов взаимодействия субъекта с субъектом: «те специфические процессы, которые осуществляют то или иное жизненное отношение субъекта к действительности, мы будем называть в отличие от других процессов процессами деятельности» [4, С. 24]. В философском словаре деятельность понимается как «специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей» [11, С. 43]. Согласно Р.С. Немову, «деятельность – специфический вид человеческой активности, направленной на творческое преобразование, совершенствование действительности и самого себя» [6, С. 551].

По мнению Л.П. Буевой, «деятельность – способ существования и развития общества и человека, всесторонний процесс преобразования им окружающей природной и социальной реальности (включая его самого) в соответствии с его потребностями, целями и задачами» [2, С. 63]. В.А. Сластенин под деятельностью понимает «внутреннюю (психическую) и внешнюю (физическую) активность человека, регулирующую сознаваемую целью» [10, С. 442].

При проведении исследования нами был сделан упор на приведённое выше определение Р.С. Немова, и под деятельностью тут будет пониматься способ проявления активного отношения личности к окружающему миру: совокупность действий человека, направленных на творческое преобразование, совершенствование окружающей действительности и самого себя.

На базе анализа многолетнего опыта преподавания дисциплины «Математика» в вузе нами сделано предположение, что основным видом деятельности студентов в процессе обучения является именно учебно-познавательная деятельность.

Выделим отдельно дефиниции обеих составляющих учебно-познавательной деятельности студентов: деятельность учебная и деятельность познавательная.

В большой современной энциклопедии по педагогике под познавательной деятельностью понимают «продукт и предпосылку усвоения социального опыта» [8, С. 126].

Согласно В.А. Сластенину, познавательная деятельность – это «единство чувственного восприятия, теоретического мышления и практической деятельности. Она осуществляется на каждом жизненном шагу, во всех видах деятельности и социальных взаимоотношений учащихся, а также путем выполнения различных предметно-практических действий в учебном процессе. Но только в процессе обучения познание приобретает четкое оформление в особой, присущей только человеку учебно-познавательной деятельности, или учении» [10, С. 147].

По мнению В.А. Беликова, познавательная деятельность – это «элемент целостного процесса обучения, представляющий собой целенаправленное, систематически организованное, управляемое извне или самостоятельно взаимодействие обучающегося с окружающей действительностью, результатом которого является овладение им на уровне воспроизведения или творчества системой научных знаний и способов деятельности» [1, С. 54].

Как видим, учёными познавательная деятельность признаётся как универсальное, всеобщее свойство человеческих существ в социуме, и особое значение такая деятельность имеет в процессе обучения и овладения новыми знаниями и умениями.

Представляется бесспорным, что в становлении будущего профессионала именно учебной деятельности отводится главенствующая роль, учитывая её большое влияние при формировании и развитии профессионально-значимых качеств, знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения профессиональных обязанностей.

Учебная деятельность определяется как «...один из видов деятельности, направленный на усвоение знаний, приобретение умений и навыков самостоятельно учиться, применять полученные знания на практике, т. е. развиваться» [8, С. 127].

Как полагает В.В. Давыдов, «в процессе учебной деятельности человек воспроизводит не только знания и умения, но и саму способность учиться, возникающую на определенном этапе развития общества. В учебной деятельности человек начинает не с рассмотрения чувственно-конкретного многообразия действительности, а с уже выделенной другими (исследователями) всеобщей внутренней основы этого многообразия. Таким образом, в учебной деятельности происходит восхождение от абстрактного к конкретному, от общего к частному» [3, С. 151].

Теперь соединим смыслы обоих рассмотренных видов деятельности. В.А. Сластенин под учебно-познавательной деятельностью понимает «специально организуемое самим обучаемым или извне познание с целью овладения богатствами культуры, накопленной человечеством» [10, С. 446].

В настоящем исследовании мы придерживаемся мнения П.И. Пидкасистого, который видит учебно-познавательную деятельность студентов как «совокупность взаимосвязанных, динамично изменяющихся элементов: восприятие и осмысление учебного материала, изучение литературы, преобразование учебной информации в знаниях и их закрепление, подготовка к практическим занятиям, написание рефератов и т.п.» [9, С. 49].

Далее мы представим определённое в процессе исследования влияние дифференцированного подхода в обучении на уровни сформированности учебно-познавательной деятельности будущих учителей начальных классов педагогического вуза (на примере изучения дисциплины «Математика»). Поставленную задачу можно решить, определив реальный уровень сформированности этого вида деятельности у студентов в системе высшего образования (на материале I-III курсов БГПУ им. М. Акмуллы в г. Уфа).

В рамках данного исследования уровень понимается как «степень величины, развития, значимости чего-нибудь» [7, С. 837].

Вопросами исследования учебно-познавательной деятельности на предмет сформированности и продуктивности с различных точек зрения занимались такие ученые, как В.А. Беликов, В.П. Беспалько, Д.Н. Богоявленский, Т.Е. Климова, Н.А. Менчинская, П.И. Пидкасистый, В.Л. Симонов и др. Мы применим предложенные ими методики и для дифференциации уровней сформированности учебно-познавательной деятельности воспользуемся стандартной шкалой: низкий (ученический или репродуктивный), средний (эвристический), высокий (креативный) уровни [12]. Высокий уровень говорит о достаточно полной сформированности учебно-познавательной деятельности у студента, а средний и низкий – о необходимости преодоления некоторых этапов на пути её формирования.

Низкий уровень сформированности учебно-познавательной деятельности позволяет вести только деятельность в типичных условиях, по алгоритму, шаблону, инструкции. Средний уровень сформированности позволяет успешно решать типовые и некоторые нетиповые задачи в измененных условиях, что требует от студента способности самостоятельно дополнять или видоизменять ранее освоенный алгоритм. Высокий уровень сформированности учебно-познавательной деятельности определяется высоким уровнем знаний, умений, навыков, мотивации деятельности и явно выраженными профессионально значимыми качествами личности. Каждый из обозначенных уровней включает специфические описательные характеристики учебно-познавательной деятельности студентов педагогического вуза начального образования, приведенные в таблице 1. В описании каждого уровня выделены характерные для них степени освоения профессиональных знаний, способности к практическому применению этих знаний, а также выраженность мотивации и интереса к профессиональной деятельности.

Таблица 1

Характеристика уровней сформированности учебно-познавательной деятельности студентов педагогического вуза

Уровень	Характеристика уровня
Низкий (ученический)	– студент действует и воспроизводит знания по шаблону, владеет отдельными неполными знаниями, усвоение материала неуверенное, непрочное, скорость выполнения контрольных заданий низкая; – студент не осознаёт конечный результат своей деятельности, не умеет в полной мере применять полученные знания в практике, не осознает возможности их применения; – у студента отсутствует мотивация и интерес к использованию знаний, умений и личных качеств в своей будущей профессиональной деятельности.
Средний (эвристический)	– студент усваивает материал в полном объёме, владеет основными понятиями, но может наблюдаться недостаточная прочность усвоения знаний; скорость выполнения контрольных заданий соответствует отведенному времени; – студент может реализовать в практической деятельности приобретённые знания в достаточно полной мере, осознает место их применения; – слабый или неявно выраженный характер мотивации, студент проявляет недостаточно устойчивый интерес к будущей профессиональной деятельности, он понимает важность своей будущей профессиональной деятельности, но недостаточно активен в приобретении высокого уровня квалификации.
Высокий (креативный)	– студент глубоко и прочно владеет полными, осознанными теоретическими знаниями, очень высокая скорость выполнения контрольных заданий; – студент в состоянии полностью реализовать в практической деятельности приобретенные знания, чётко осознает сферу и место их применения; – наблюдается выраженная настойчивость в приобретении знаний, умений, навыков, качеств; студент проявляет стойкий высокий интерес и мотивацию к собственной будущей профессиональной деятельности.

Для целей настоящего исследования мы сочли достаточным выделить девять показателей для определения уровней сформированности учебно-познавательной деятельности студентов педагогического вуза начального образования на примере изучения дисциплины «Математика» и на основе анализа этих показателей проследить динамику сформированности данного вида деятельности учащихся. Суммарный балл, оценивающий обобщенный результат, меняется в пределах от 0 до 18 (таблица 2).

Таблица 2

Сводная таблица оценок уровня сформированности учебно-познавательной деятельности

№ п/п	Ф.И.О. студента	Оценка уровня сформированности учебно-познавательной деятельности										Уровень
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	Σ	
1.												
2.												

Уровень сформированности учебно-познавательной деятельности определялся интервалами, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3

Оценки уровня сформированности учебно-познавательной деятельности

Уровень сформированности учебно-познавательной деятельности	Низкий	Средний	Высокий
Оценка в баллах	0-6	7-12	13-18

В начале занятия студентам давалась возможность самооценки: им предложили самим разделить на группы по способностям, интересам, наклонностям, уровню их развития, обучаемости или познавательной активности.

В процессе применения дифференцированного подхода весь учебный материал мы разделили по уровням его сложности (низкий, средний, высокий) и по уровню проблемности. На занятиях студентам выдавались индивидуальные задания, а на дом – индивидуальные домашние контрольные работы.

В связи с этим нами были разработаны индивидуальные задания, содержащие определенные разделы рабочей программы, где давались ссылки на параграфы и главы основной и дополнительной литературы, оглашались контрольные вопросы для анализа усвоения разделов изучаемых тем, а также задания для самостоятельной работы студентов.

Данные задания имели разные уровни сложности для трёх групп студентов (низкого, среднего и высокого), и такое разделение положительно влияло на формирование учебно-познавательной деятельности.

Рассмотрим предложенную нами реализацию дифференцированного подхода на практических занятиях с учетом индивидуальных особенностей будущих учителей начальных классов. Так, например, практическое занятие мы начинали с проверки домашнего задания. Домашнее задание имело три уровня сложности. Каждый студент оценивал свои возможности и исходя из этой оценки имел право выбора подходящего именно ему уровня сложности. В случае необходимости студенту перед каждым практическим занятием давалась возможность индивидуально проконсультироваться у преподавателя. Если студент по каким-либо причинам выбирал всегда лишь низкий уровень сложности заданий, в итоге он мог претендовать только на удовлетворительную оценку. Для лучшего усвоения новой темы на доске выписывались основные формулы, вспоминались теоретический материал. Затем студентов знакомили с подробным планом занятия, и оглашался перечень задач, которые предстояло разобрать на занятии. При этом список содержал задачи, которые необходимо было решить на занятии совместно и задачи, которые дублируют задачи, соответствующие высокому уровню. Студент таким образом на всяком этапе освоения материала имел возможность попробовать повысить свой уровень: он самостоятельно выбирал уровень сложности последующей задачи (стандартную – низкий уровень или задачу, требующую элементов исследования либо творчества – высокий уровень). В конце занятия студентам выдавалось домашнее задание для всей группы, разделенное по уровням сложности.

Мы также практиковали долгосрочные индивидуальные домашние задания, которые выдавались в начале изучения темы на всё время её изучения. Для каждого обучающегося был подготовлен индивидуальный набор задач (заданий). В процессе выполнения таких домашних работ студент в случае необходимости имел возможность получить индивидуальные консультации преподавателя.

После изучения каждой темы проводились классные контрольные работы, которые также подразделялись по уровням сложности.

Нами был проведен анализ многочисленных определений понятия «учебно-познавательная деятельность студентов», и мы вслед за П.И. Пидкасистым приходим к выводу о том, что в педагогической литературе на текущий момент нет единого определения сущности данного понятия.

Так, одни авторы за основу определения принимают специальную организацию всех компонентов системы обучения или описание методов руководства действиями студентов, содержательные стороны выполняемых ими заданий и значение последних для воспитания профессиональных и личностных качеств обучаемых. Другие определяют учебно-познавательную деятельность через степень самостоятельности действий студентов в процессе такой деятельности при выполнении ими теоретических и практических работ; третьи – характер и особенности поставленных перед ними задач, выступающих предметом их деятельности [9, С. 49].

В ходе исследования нами были обнаружены работы, в которых такие понятия, как «учебная деятельность», «познавательная деятельность» и «учебно-познавательная деятельность» студентов, определяются как тождественные [1].

Нами также были обнаружены работы, где между понятиями «познавательная» и «учебно-познавательная» деятельность ставится знак равенства.

А некоторые исследователи, например, Р.А. Низамов, Г.И. Щукина и др., считают учебную деятельность по своему характеру шире, чем учебно-познавательную деятельность.

В текущем исследовании мы опираемся на определение деятельности, данное В.А. Беликовым, и под учебно-познавательной деятельностью будущих учителей начальных классов педагогического вуза будем понимать «один из видов деятельности студентов, представляющий собой целенаправленный самостоятельный или частично управляемый преподавателем процесс взаимодействия обучающегося с окружающей действительностью, результатом которого является овладение им знаниями по дисциплинам естественнонаучного цикла, умениями и навыками, необходимыми в предстоящей профессиональной деятельности, а также уровнем развития мотивации и познавательного интереса к использованию полученных знаний и умений, формирование ценностных отношений, профессионально важных качеств личности будущего специалиста» [5, С. 122].

Таким образом, учебно-познавательная деятельность будущих учителей начальных классов педагогического вуза представляет собой понятие комплексное, сложное, емкое, многоплановое, включающее в себя как учебную, так и познавательную деятельность.

В начале исследования в соответствии с разработанными тестами, собеседованием и опросом студентов, мы осуществили входной контроль: замерили исходный уровень сформированности учебно-познавательной деятельности у студентов, участвующих в исследовании. В эксперименте принимали участие три экспериментальных и одна контрольная группа. Данные, полученные в ходе эксперимента, были обработаны методами математической статистики.

В результате обработки полученных данных было выявлено, что более 54 % студентов испытывают трудности при изучении дисциплины «Математика» (различных её разделов). Примерно 56 % студентов имеют низкий уровень сформированности учебно-познавательной деятельности, около 24 % – средний и примерно 20 % – высокий. Такой расклад говорит о недостаточной мотивации в обучении, низком уровне усвоения знаний, недостаточности умений и, как следствие, влечет за собой низкую успеваемость студентов.

В процессе нашего исследования были проведены промежуточный и итоговый тесты. Результаты этих тестов показали, что данные в экспериментальных группах на этапе промежуточного тестирования по сравнению с результатами входного тестирования имели положительную динамику. Количество студентов с высоким уровнем сформированности учебно-познавательной деятельности увеличилось на 12,8 %, средний уровень увеличился на 7,6 %. В контрольной группе увеличение произошло незначительно: высокий – на 5,1 %, средний – на 2,7 %.

Выводы. Итак, в данном исследовании мы рассмотрели учебно-познавательную деятельность студентов педагогического вуза начального образования на примере изучения дисциплины «Математика», выявили реальный уровень сформированности учебно-познавательной деятельности студентов I-III курсов БГПУ им. М. Акмуллы в г. Уфа. Мы провели эксперимент по внедрению дифференцированного подхода в качестве эффективного метода обучения и выявили его положительное влияние на результаты усвоения дисциплины «Математика».

Анализ полученных в процессе исследования данных позволяет сделать вывод о том, что уровень сформированности учебно-познавательной деятельности у большинства студентов в традиционных условиях образовательного процесса остается относительно низким. Поэтому необходимость внедрения дифференцированного подхода представляется актуальной, дифференциальный подход в обучении может способствовать положительной динамике роста уровня учебно-познавательной деятельности студентов педагогического вуза начального образования.

Литература:

1. Беликов, В.А. Личностная ориентация учебно-познавательной деятельности: моногр. / В.А. Беликов. – Челябинск: Факел, 1995. – 141 с.
2. Буева, Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буева. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.
3. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. – М., 1972. – 297 с.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
5. Мешкова, Л.М. Сущность и структурно-содержательные компоненты активизации учебно-познавательной деятельности студентов технических вузов / Л.М. Мешкова // Вестник ЧГПУ. – 2010. – №5. – С. 119-126.
6. Немов, Р.С. Психология: в 2 кн. Кн. 1. Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, 1994. – 576 с.
7. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; РАН; Российский фонд культуры. – 3-е изд., стер. – М.: АЗЪ, 1996. – 928 с.
8. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2005. – 720 с.
9. Пидкасистый, П.И. Требования, предъявляемые к обучающимся в вузах / П.И. Пидкасистый // Педагогика. – 2005. – №3. – С. 47-52.
10. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2003. – 576 с.
11. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
12. Харламов, И.Ф. Педагогика / И.Ф. Харламов. – М.: Юристъ, 1997. – 512 с.

Педагогика

УДК 378

**доктор педагогических наук, профессор кафедры
специально-технической подготовки Нагоева Марина Аусесовна**
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников
МВД (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ПУТИ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена повышению качества подготовки специалистов, вооружению их знаниями и навыками необходимыми для успешного осуществления профессиональной деятельностью. Автор анализирует, что ведется активное реформирование высшей школы, увеличивается количество специальностей, по которым осуществляется обучение, меняется нормативно-правовая база, регламентирующая подготовку кадров для работы в современных условиях, совершенствуются учебные планы, вводятся новые государственные стандарты. В статье проанализированы концепции системы управления качеством образовательного учреждения (от приема абитуриентов и до трудоустройства выпускников), что представляет собой цепочку взаимосвязанных процедур по производству качественного готового продукта, иначе говоря, молодого специалиста.

Ключевые слова: специалист, преподаватель, образовательные программы, высшая школа.

Annotation. The article is devoted to improving the quality of training of specialists, equipping them with the knowledge and skills necessary for successful implementation of professional activities. The author analyzes that there is an active reform of higher education, an increase in the number of specialties for which training is carried out, changes in the legal framework governing the training of personnel to work in modern conditions, improving curricula, introducing new state standards. The article analyzes the concepts of the quality management system of an

educational institution (from the admission of applicants to the employment of graduates), which is a chain of interrelated procedures for the production of a high-quality finished product, in other words, a young specialist.

Keywords: specialist, teacher, educational programs, higher school.

Введение. Изменения, происходящие в социально-культурной, экономической, политической и других сферах жизни российского общества, требуют трансформации и нового уровня национальной высшей школы. Теоретическое обоснование и практическую реализацию нашли такие направления ее развития, как дополнительное, опережающее и непрерывное образование, а также дистанционное и открытое. Дистанционные технологии позволяют обучаться без отрыва от производства, кроме того, с их помощью решаются задачи по повышению экономии за счет специализации преподавательского труда.

Изложение основного материала статьи. Деятельность современного ВУЗа в условиях развития общества, существенно отличается от работы любого промышленного предприятия, что исключает шаблонные подходы.

«Готовая продукция» ВУЗа - специалисты, подготовка которых длится 5-6 лет. На каком промышленном предприятии технологический процесс продолжается столь долго? Следовательно, «продукция» и «производственный процесс» - это главные особенности любого образовательного учреждения. Педагоги вуза - носители не только знаний, но и общей культуры. Поэтому важной особенностью можно назвать уровень профессорско-преподавательского состава, оценивающийся по ряду показателей.

Таким образом, в рамках системы управления качеством вся деятельность образовательного учреждения (от приема абитуриентов и до трудоустройства выпускников) представляет цепочку взаимосвязанных процедур по производству качественного готового продукта, иначе говоря, молодого специалиста.

Концепция открытого образования учитывает потребности всех заказчиков таких услуг, другими словами, видоизменяется механизм функционирования и контроля за образовательной деятельностью.

Реализация всех современных направлений развития системы обучения предполагает наличие гибких образовательных структур, способных быстро и адекватно реагировать на изменения социальных и экономических потребностей в данной сфере, осуществлять учебный процесс целенаправленно, с учетом стратегических потребностей развития общества [3].

Содержание образования призвано обеспечить формирование у обучающихся способности быстро адаптироваться к изменяющимся жизненным условиям, самостоятельно приобретать необходимые знания, применять их на практике, критически мыслить, грамотно работать с информацией, брать на себя ответственность за принимаемые решения, обладать необходимым уровнем социально-психологических и профессиональных компетенций, эффективно взаимодействовать и общаться с другими людьми [4]. В связи с этим особое значение приобретает обновление содержания образования на основе принципов фундаментальности, универсальности, интегративности, вариативности, преемственности и практической направленности. Вариативность образовательных программ, которая достигается за счет сочетания федеральных и национально-региональных компонентов, позволяет высшим школам оперативно реагировать на запросы заказчика.

Фундаментальная подготовка специалистов возможна только на базе вузов, обладающих высоким научным и образовательным потенциалом, а потому необходимо развитие междисциплинарных связей с ориентацией на формирование целостной картины мира на основе взаимодополняемости содержания дисциплин, единства целей и требований.

Реализация концепции непрерывного образования предполагает обучение с учетом индивидуализации (т.е. адаптации к способностям обучающихся) и многоуровневости подготовки. Отметим, что следует не только разработать и внедрить новые способы обучения, лично ориентированные технологии, обеспечить свободный доступ к необходимой информации, усилить практическую направленность содержания преподаваемых дисциплин в сочетании с их фундаментальностью, но и создать условия для выстраивания каждым студентом собственной модели получения знаний. Иначе говоря, каждому предоставляется право работать на основе подходящих методик, приобретать интересующую специализацию и консультационные услуги по различным предметам, т.е. в соответствии со своими способностями и интересами. Важную роль в расширении возможностей вузов в данной сфере играет использование информационных технологий [2].

При реализации принципа индивидуализации курс обучения разбивается на ряд самостоятельных периодов, в течение которых приобретает определенную часть знаний и навыков (каждый раз все более высокого уровня), что подтверждается соответствующим документом: дипломом бакалавра, специалиста или магистра. Другими словами, можно начать трудовую деятельность либо продолжить обучение с индивидуализацией связана и трансформация обучающегося из объекта в субъект обучения.

Принцип практической направленности образования предполагает так называемое чередующееся обучение: проведение преддипломных практик, стажировок и т.п.

В условиях рыночной экономики высшие учебные заведения выступают не только в роли социальных институтов, но и хозяйствующих субъектов. Использование всех возможностей, предоставленных отечественным законодательством, позволяет вузам работать на принципах конкурентности и платности, изыскивать иные источники финансирования (гранты, дополнительные образовательные услуги, налоговые льготы, аренда имущества и т.п.).

Обострение конкуренции на рынке образовательных услуг обусловило появление новых функций и звеньев в структуре учебного заведения, ответственных за их реализацию: отделы маркетинга и связей с общественностью; службы, курирующие подготовку будущих абитуриентов и работу в подшефных школах, колледжах; внутривузовские службы трудоустройства выпускников и т.д. Другими словами, происходит регулярное тщательное изучение потребностей в образовательных услугах и формирование- установки на их получение в данном учреждении. В рыночных условиях появился еще один механизм контроля качества - выбор абитуриентами и обучающимися того учебного заведения, которое, по их мнению, предоставляет наиболее качественные образовательные услуги.

Среди многообразия форм и средств, содействующих повышению эффективности обучения, немаловажную роль играют программированный контроль и выполнение письменных контрольных упражнений [1].

Программирование вызвано к жизни все возрастающим потоком знаний о различных явлениях природы и общества.

Следует сразу заметить, что программированный контроль является лишь вспомогательным средством в учебном процессе: он дополняет прежде всего основные его виды (семинары, лекции и самостоятельную работу слушателей), но не заменяет их. Он лишь повышает эффективность разнообразных видов учебного процесса. Однако среди различных способов интенсификации учебного процесса программированный контроль является наиболее действенным.

Применение программирования на семинарском занятии, например, позволяет за 15-20 минут установить уровень знаний всех слушателей по какому-либо вопросу (теме или разделу) философии. Одновременно преподаватель узнает, кто как работал над первоисточниками, читали ли слушатели дополнительную литературу.

Значительный выигрыш (во времени, психологический, нравственный) получает преподаватель при использовании программированного контроля и на экзамене, и на дополнительном занятии с отстающими, и на лекции.

Большую помощь оказывает программирование слушателям в их самостоятельной работе. Оно позволяет самостоятельно проверить правильность полученных знаний, содействует устранению неясностей, которые возникли при чтении специализированной литературы.

Использование программирования в различных видах учебного процесса дает реальную возможность, прежде всего, установить контроль за результатом усвоения учебного материала каждым слушателем. Это в свою очередь заставляет обучающихся тщательнее готовиться к занятиям, стимулирует изучение первоисточников и другой литературы; создает условия для эффективного контроля самостоятельной работы слушателей; открывает возможность индивидуализировать подход к слушателям; помогает преподавателю контролировать свою работу как лектора и руководителя семинара.

Организация занятия с программированным контролем складывается, во-первых, из подготовки и, во-вторых, из проведения его. Подготовка включает: выбор вопросов, тем курса, по которым будет осуществляться контроль; установление количества упражнений, входящих в задание; определение количества вариантов; разработка самих заданий (или контрольных программ).

При разработке упражнений используется выборочный метод. Составляются вопросы и к ним конструируются ответы как правильные, так и правдоподобные. Ответов на один и тот же вопрос должно быть, на наш взгляд, как можно больше, исходя из возможности программы. Обычно число ответов в наших упражнениях колеблется от пяти до десяти.

Кроме того, при подготовке к занятию нужно определить время, требуемое на выполнение каждого задания, составить таблицу с фамилиями слушателей, номерами их вариантов, а также иметь ответы.

Следует заметить, что при подготовке тестовой программы нужно стремиться к тому, чтобы:

- суть вопросов была правильно понята без особых затруднений;
- предлагаемые ответы на поставленный вопрос были внешне правдоподобными;
- на вопросы ответил только тот, кто действительно изучил данный материал и знает его.

После решения упражнений целесообразно проанализировать полученные результаты. Можно это сделать и в часы консультаций, предварительно вызвав на нее тех слушателей, которые ответили неправильно на большинство вопросов.

Некоторые преподаватели выступают вообще против использования программирования при изучении гуманитарных дисциплин. Основной их довод сводится к следующему: гуманитарные дисциплины учат студента диалектически мыслить, а программирование в лучшем случае может научить лишь формально-логическому мышлению, что уже относится к логике.

На это можно возразить. Здесь речь идет не о самом обучении, а о его интенсификации, в частности, об эффективности контроля за качеством обучения.

Так как этот процесс имеет ряд стадий, постепенно усложняющихся, то, видимо, и формы контроля также должны видоизменяться (не говоря уже о том, что изменение форм контроля само по себе полезно).

Нам думается, что именно на первой стадии обучения, когда слушатель должен усвоить (даже заучить) основные положения изучаемых направлений, неоценимую услугу может оказать программированный контроль. Этот вид контроля систематически, шаг за шагом сигнализирует преподавателю о степени усвоения каждым слушателем очередной темы, т. е. своевременно дает знать о том, как работает каждый слушатель над первоисточником, над учебным материалом и, следовательно, кого конкретно нужно «подстегнуть», кому помочь и т. п. Кроме того, программирование не подменяет ни одного из узаконенных видов обучения, оно повышает лишь их эффективность.

Основные виды в сочетании с неосновными видами и формами обучения как раз и призваны формировать у студентов диалектическое мышление. Этому слушатели должны учиться в процессе работы над первоисточниками, при изучении нормативно-правовой базы, участвуя в работе семинара, при решении письменных контрольных упражнений и т. д. Вот где у студента с помощью преподавателя и вырабатывается способность последовательно и ясно излагать свои взгляды, способность творчески, диалектически мыслить.

В связи с изложенным, нам хотелось бы кратко сказать о контрольных письменных упражнениях. Они являются средством решения задачи на второй стадии обучения, предусматривающей научить применять полученные знания при анализе, оценке нормативно-правовых актов.

Выполняя письменное упражнение, слушатель не выбирает из имеющихся ответов правильный (на его взгляд), а сам конструирует ответ на поставленный вопрос. Этот вид контроля дает больше возможностей для размышлений, для творческого использования полученных знаний.

Выводы. Итак, наш небольшой опыт внедрения программированного контроля и письменных упражнений в курс обучения убедил нас в том, что эти формы контроля повышают эффективность основных видов обучения, оживляют их. У слушателей, например, повысился интерес к занятиям, появился дух соревнования. Программированный контроль оказывает большую помощь также на экзаменах и зачетах. Он, в частности, ускоряет их ход, снимает с преподавателя обвинения в тенденциозности, создавая тем самым благоприятную нравственно-психологическую обстановку и т.п. Все это в целом содействует более оперативному управлению учебным процессом и, в конечном счете, улучшению качества подготовки специалистов.

Таким образом, успешное развитие российской высшей школы предполагает осмысление основных тенденций в сфере образования и практическую реализацию принципов при построении гибких учебных структур и разработке образовательных программ.

Литература:

1. Григорьева О.С., Загитова Л.Р. Современные направления развития высшего профессионального образования в России и за рубежом. // Вестник Оренбургского государственного университета. 2018. № 2 (214). С. 33-38.
2. Гусев Д.А. Условия и факторы повышения качества учебно-образовательного процесса в высшей школе. В сборнике: Управление в социальных и экономических системах: материалы международной научно-практической конференции под редакцией Ю.С. Руденко, Р.М. Кубовой, М.А. Зайцева. 2015. С. 15-30.
3. Ищенко В., Сазонова З. Компетентностный подход к подготовке преподавателей. // Высшее образование в России. 2007. №6. С. 166-171.
4. Нагоева М.А. Подходы к педагогической организации процесса образования. // Современный ученый. 2017. № 3. С. 67-70.
5. Педагогика и психология высшей школы. - Ростов н/Д, 1998.
6. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / Сост. В.А. Мижериков. - Ростов н/Д, 1998.
7. Свиркина Л.А. К формированию компетенций обучающихся в вузе и их проверке. // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2018. Т. 1. С. 322-324.
8. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 01.03.2020) «Об образовании в Российской Федерации».

Педагогика

УДК 371

докторант Переверзев Марк Владимирович

Гуманитарно-педагогической академии (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ГОСТИНИЧНЫХ И ТУРИСТСКИХ ПРЕДПРИЯТИЙ

Аннотация. В статье автором обосновывается потребность формирования у будущих менеджеров туристической сферы и гостиничного сервиса полифункциональной компетенции. В работе рассмотрены подходы ученых относительно определения сущности полифункциональной компетенции, на основе которых представлена авторская дефиниция термина. В исследовании рассмотрены научно-отраслевые подходы к формированию полифункциональной компетенции будущих менеджеров гостиничных и туристских предприятий, такие как социологический, психологический, педагогический, социально-педагогический.

Ключевые слова: научные подходы, культурологический подход, психологический подход, педагогический подход, социально-педагогический подход, профессиональное образование будущих менеджеров гостиничных и туристских предприятий, полифункциональность, полифункциональный специалист, полифункциональная компетенция будущих менеджеров гостиничных и туристских предприятий.

Annotation. In the article, the author substantiates the need for future managers of the tourism sector and hotel service to form a multi-functional competence. The paper considers the approaches of scientists regarding the definition of the essence of multifunctional competence, on the basis of which the author's definition of the term is presented. The research considers scientific and industrial approaches to the formation of multifunctional competence of future managers of hotel and tourism enterprises, such as sociological, psychological, pedagogical, social and pedagogical.

Keywords: scientific approaches, cultural approach, psychological approach, pedagogical approach, socio-pedagogical approach, professional education of future managers of hotel and tourist enterprises, polyfunctionality, polyfunctional specialist, polyfunctional competence of future managers of hotel and tourist enterprises.

Введение. В многогранной деятельности специалиста в области туристического и гостиничного сервиса, обусловленной особенностями профессионального труда, сочетается много функций, таких как административная, коммуникативная, информационная, социальная, этнокультурная, гражданская, культуроформирующая и другие. Это позволяет говорить о полифункциональности профессии специалиста в области туристического и гостиничного сервиса.

Реализация профессиональной подготовки студентов – будущих специалистов указанной сферы труда должна строиться, в первую очередь, с учетом специфики профессии и деятельности в ее рамках, а также тенденций развития отечественной и мировой туристической индустрии. В этой связи возникает потребность в рамках реализации профессиональной подготовки будущих специалистов в области туристического и гостиничного сервиса формирования поликультурного специалиста. По нашему мнению, подготовка такого специалиста может быть реализована путем формирования у него всех компонентов поликультурной компетенции.

Процесс формирования поликультурной компетенции будущих специалистов туристической отрасли и гостиничного дела подразумевает учет ряда научно-отраслевых и методологических подходов.

Изложение основного материала статьи. Как было отмечено выше, современное профессиональное туристское образование нацелено на формирование компетентного полифункционального специалиста.

В рамках данного исследования вслед за А.С. Гаязовым, термин «полифункциональный специалист» будем понимать в значении субъекта, обладающего готовностью и способностью выполнять вариативные профессиональные и экзистенциальные задачи в изменяющихся условиях и ситуации неопределенности [1].

В данном ключе уточним, что полифункциональный специалист – это такой, который, соответственно, обладает полифункциональной компетентностью. Анализ теоретических источников позволяет говорить о

том, что представители современной педагогической науки по-разному трактуют анализируемое нами понятие.

Е.В. Дубинец под полифункциональной компетенцией понимает системно-личностное образование специалиста, отражающее единство его теоретической подготовленности и практической способности применять полученные знания для решения вариативных задач его профессионального труда [2].

С.В. Чеботарева трактует полифункциональную компетентность как комплекс качеств, необходимых специалистам родственных профессий (социономические, технономические, биономические, артномические, номономические компетенции) [6]. В рамках каждой из указанных компетенций исследовательница выделяет два блока:

- 1) личностный блок, включающий:
 - профессиональную направленность личности;
 - профессионально-важные качества;
 - способности к профессиональной деятельности;
 - профессиональное мышление.
- 2) мотивационно-ценностный блок, включающий:
 - профессиональные ценности;
 - мотивы;
 - установки [6].

И.А. Казанцевой был реализован детальный анализ научных подходов к определению сущности полифункциональной компетенции в отечественной педагогической науке, на основе которого можем заключить, что современные ученые понимают данную компетенцию как:

- состояние проявления профессионализма в условиях полифункциональной профессиональной деятельности;
- интегральную характеристику профессиональной деятельности, доминирующую в ситуации развития идеи непрерывного образования;
- ключевое состояние проявления профессионализма, соотношение инвариантного и вариативного [4].

На основе указанных определений и научных подходов в данном исследовании под термином «полифункциональная компетенция будущего менеджера гостиничных и туристских предприятий» будем понимать способность специалиста выполнять необходимые профессиональные функции на основе сформированной совокупности знаний, умений и личностных качеств.

«Полифункциональная компетенция как системно-личностное образование специалиста отражает взаимодействие теоретической подготовленности и практической способности применять на практике полученные знания и нормы для решения задач, поставленных перед его профессиональной компетенцией» [5, с. 337].

Завершая теоретический блок данного исследования, посвященный обоснованию сущности полифункциональной компетенции будущего менеджера гостиничных и туристских предприятий, уточним, что показателями ее сформированности являются следующие:

- индивидуальный стиль профессиональной деятельности;
- компетентностная модель повышения профессионализма в условиях полифункциональности;
- технологическая модель методического сопровождения специалиста [3].

Рассмотрев теоретические аспекты полифункциональной компетенции, обратимся к основным научным подходам ее формирования у будущих специалистов туристической индустрии в рамках их обучения в высшей школе.

К основным научно-отраслевым подходам к формированию полифункциональной компетенции будущих менеджеров гостиничных и туристских предприятий в рамках данного исследования отнесем следующие:

- социологический;
- психологический;
- педагогический;
- социально-педагогический.

Далее обратимся к рассмотрению сущности каждого из указанных подходов относительно формирования полифункциональной компетенции будущих менеджеров гостиничных и туристских организаций.

В рамках социологического подхода к формированию полифункциональной компетенции этот процесс может рассматриваться как социальная ситуация развития, а субъекты формирования указанной компетенции – как агенты и проводники социализации, которые влияют на развитие профессиональных качеств личности. Относительно решения задач процесса формирования полифункциональной компетенции будущих менеджеров сферы туризма и гостиничного сервиса рассматриваемый подход имеет важное значение по ряду причин.

Во-первых, в рамках социологического подхода можно рассматривать взаимодействие социального института образования с другими институтами и институтами с целью как можно более эффективного формирования полифункциональной компетентности будущего специалиста сферы туризма и гостиничного сервиса.

Во-вторых, данный подход рассматривает систему факторов социализации и профессионального становления личности, среди которых и образовательные учреждения, и государство выступают макрофакторами относительно формирования полифункциональной компетенции.

В третьих, в контексте проблематики данного исследования важное значение имеет анализ статусно-ролевой структуры современного студенчества с целью выявления в нем соответствующего потенциала к формированию полифункциональной компетенции в условиях высшего учебного заведения.

Важным подходом, по нашему мнению, относительно решения проблем формирования полифункциональной компетенции будущих специалистов гостиничной и туристической отрасли является психологический. Данный подход позволяет рассматривать проблему психологического воздействия на личность при формировании полифункциональной компетенции. В рамках этого подхода рассматривается связь процесса формирования полифункциональной компетенции с базовыми психическими процессами личности – памяти, воображения, мышления и другими.

Объективная социальная сущность личности всегда реализуется субъективными психическими средствами. Одновременно социально обусловленное психическое у человека определяет его социальные отношения с другими людьми.

Согласно положениям современной психологической науки, развитие личности зависит от двух групп факторов:

- интернальные факторы, связанные с удовлетворением инстинктов, реализацией базовых потребностей и т.д;
- экстернальные факторы, определяющие влияние на развитие личности со стороны культуры, социальных ожиданий.

В контексте проблемы формирования полифункциональной компетенции будущих менеджеров туристической и гостиничного сервиса значимыми являются факторы второй группы, так как именно они способствуют интериоризации социального опыта и профессиональному становлению личности.

Рассмотрение процесса формирования полифункциональной компетенции будущих специалистов гостиничной и туристической отрасли с точки зрения педагогического подхода реализуется с акцентом на содержании, формах и методах профессионального образования и воспитания. Позволим себе заключить, что в рамках проблематики нашего исследования данный подход является наиболее значимым, так как в контексте педагогического подхода изучаются ведущие методологические и методические основы формирования полифункционального компетентного специалиста, а именно: разрабатываются стратегии и направления профессиональной подготовки, ее содержание, технологии, формы, методы и средства, дидактические принципы, концепции и модели формирования изучаемой в данном исследовании компетенции. Без результатов достижений исследователей в области педагогики процесс формирования полифункциональной компетенции будущих специалистов гостиничной и туристической отрасли протекал бы хаотично, волнообразно и, по нашему мнению, малоэффективно.

Социально-педагогический подход к проблеме формирования полифункциональной компетенции будущих специалистов гостиничной и туристической индустрии выражает социальные характеристики педагогического процесса по развитию профессиональных знаний, умений, личностных качеств и ценностей личности, а также дает возможность очерчивать круг проблем, которые возникают в рамках процесса формирования анализируемой в данном исследовании компетенции.

Одним из базовых понятий социальной педагогики является социализация, которая, с точки зрения рассматриваемого подхода, выступает способом восприятия студентом основных атрибутов профессиональной культуры и поведения. В данном ключе существенное значение имеет ориентация социальной среды вуза на формирование полифункциональной компетенции будущих специалистов гостиничной и туристической отрасли; привлечение студентов к практико-ориентированной деятельности с целью приобретения профессионального мышления и культуры, а также опыта профессионального поведения.

Выводы. Формирование полифункциональной компетенции будущих специалистов гостиничной и туристической отрасли является сложным многокомпонентным поэтапным процессом. Формирование такого сложного личностного образование подразумевает всецелое системное влияние на личность будущего специалиста. В этой связи, по нашему мнению, для эффективного формирования анализируемой в данном исследовании компетенции специалистов необходим комплексный подход, основанный на достижениях ряда смежных наук, в частности культурологии, психологии, педагогики и социальной педагогики.

Литература:

1. Гаязов А.С. Теория подготовки полифункционального специалиста нового типа / А.С. Гаязов и др. – Уфа: Изд-во БГПУ. – 2011. – 124 с.
2. Дубинец Е.В. Развитие полифункциональной профессиональной компетенции у будущих психологов образования / автореферат дисс. канд. пс. наук – Нижний Новгород, 2011 – 26 с.
3. Казанцева И.А. Полифункциональная компетенция педагога как многоаспектная категория предъявления профессионализма // Педагогическое пространство современного общества: культура сотрудничества и достоинства: материалы Всероссийского педагогического форума с международным участием, 19-22 апреля 2016 г. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2016. – 192 с. – С. 8-18.
4. Казанцева И.А., Полифункциональная компетенция педагога как многоаспектная категория предъявления профессионализма. – Сборник «Среднее педагогическое образование в современных условиях», 3 выпуск. – СПб, 2010. – С. 291-298.
5. Переверзев М.В. Организационно-нормативные основы формирования полифункциональной компетенции будущих специалистов в области гостиничного и туристского бизнеса // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 6 (79). – С. 337-339.
6. Чеботарева С.В. Психологические условия развития профессиональной компетентности студентов специальности «Психология» / дис. канд. пс. наук. – Нижний Новгород, 2009.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук Петрожицкая Ирина Анатольевна
Крымский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Симферополь)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ И ТРУДНОСТЕЙ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация. В статье приводится комплексный педагогический анализ особенностей и трудностей правового воспитания курсантов в современных условиях на основе анализа существующих авторитетных источников. Выделяются основные закономерности и сущностные характеристики правового образования, его специфическая ценность в рамках военной профессиональной подготовки будущих офицеров. В заключении делается вывод о том, что формирование правового воспитания в значительной мере зависит от комплексного педагогического подхода к процессу обучения и формирования образовательного плана, а

также активного воздействия педагога на конструирование системы личностных ценностных, творческих и специальных навыков у обучающегося.

Ключевые слова: педагогический анализ, специфика и сущность правового воспитания, правовое воспитание курсантов, курсанты военного учреждения, высшее военное образование.

Annotation. The article provides a comprehensive pedagogical analysis of the features and difficulties of the legal education of cadets in modern conditions based on an analysis of existing authoritative sources. The main laws and essential characteristics of legal education, its specific value in the framework of military training of future officers are highlighted. In conclusion, it is concluded that the formation of legal education largely depends on a comprehensive pedagogical approach to the learning process and the formation of an educational plan, as well as the teacher's active influence on the construction of a system of personal value, creative and special skills of the student.

Keywords: pedagogical analysis, specifics and essence of legal education, legal education of cadets, cadets of a military institution, higher military education.

Введение. Современное общество, шагающее в ногу со временем, различными системами технологического прогресса и глобализацией, несомненно опирается на знания и компетентность правового и нормативно-правового характера, которые остаются востребованными уже в течение длительного периода времени большинством социальных институтов и социокультурными элементами. Особенно это касается образовательной системы в области воспитания и обучения курсантов военного вуза.

Важной основополагающей целью государственных органов и различных социальных структур считается на сегодняшний день активная пропаганда уважения прав и законных интересов субъектов единого государственного социокультурного пространства независимо от расы, национальности, религиозной принадлежности, гендерной и другой идентичности. Все это характеризуется уровнем и качеством воспитания в высших и средних учебных заведениях различной профильной направленности.

В социуме постсоветского пространства, как известно, постоянно происходят различного вида трансформации, смещения нравственных и ценностных ориентиров, социальных практик и т.д. Эти изменения диктуют правила, ставящиеся перед выпускниками любого образовательного заведения.

Так, самостоятельность, гуманность, целеустремленность, стойкость нравственной позиции, правовая и нравственно-правовая воспитанность и образованность, а также социальная ответственность стали основополагающими качествами, обязательными в воспитании любого выпускника – члена общества. В частности, это касается и курсантов военного вуза, которые должны являть собой показатель высокого уровня социальной ответственности и стойкости ценностных ориентиров. Военные вузы сегодня должны быть направлены на систематизацию и обобщение того накопленного за долгие годы опыта по формированию и развитию такой ответственности у курсантов, а также на выявление новых средств и методов ее воспитания.

К проведению аналитического обзора и исследования особенностей и трудностей правового воспитания курсантов в современных условиях обращались многие научные деятели, такие как Е.А. Андреева, О.В. Григорьев, С.Н. Томских, В.Н. Кудрявцев, Э.С. Насурдинов, Т.В. Федина, Е.А. Хохлова, В.В. Федоренко и другие.

Изложение основного материала статьи. Правовое воспитание – это устойчивая ценностно ориентированная деятельность по передаче правовой культуры, идеалов, опыта и способов разрешения конфликтов в социальном пространстве, передаваемые от одного поколения к другому. Такой вид воспитания в основе своего целеполагания ставит цель развития правового и социального сознания личности, а в дальнейшем – становления правовой культуры сначала человека, потом – общества [7].

В.Н. Кудрявцев считает, что правовое воспитание – целенаправленная регулярная профильно-квалифицированная деятельность, которая направлена на становление системы свойств и качеств личности, «образующих правосознание и выступающих внутренней предпосылкой правомерного поведения человека в различных сферах жизнедеятельности, регулируемых нормами права» [3].

Принято выделять следующие субъекты правового воспитания:

- органы государственной власти, которые обеспечивают разработку стратегических целей и задач в сфере правового воспитания, а также реализуют управление право-воспитательным мотивационным воздействием на личность;
- специальные уполномоченные органы и учреждения, в список которых входят образовательные заведения, органы внутренних дел, исправительные учреждения, печатные и электронные средства массовой информации, осуществляющие правовое воспитание со всеми субъектами государственного социокультурного пространства на основе официального распоряжения органами власти;
- институты гражданского общества, которые включают общественные объединения, политические партии, профсоюзные организации, религиозные организации и т.д.;
- социальные институты, семья [4].

Правовое воспитание курсантов ориентировано, в первую очередь, на формирование у них комплекса правовых знаний, представлений и убеждений с точки зрения острой и обязательной необходимости, правильности и нормативной справедливости правовых предписаний, причем все сегменты правосознания формируются как на мировоззренческом, так и на поведенческом уровнях. Именно такое концептуальное конструирование полностью осознанного и активного в социальном плане правомерного поведения, которое основано на глубоких правовых знаниях, социальной ответственности и твердых убеждениях, считается в современной системе высшего и среднего военного образования главной, основополагающей целью право-воспитательной деятельности образовательного учреждения военного типа.

Таким образом, Григорьев О.В. и Томских С.Н., обращаясь к вопросу теоретического обоснования и выделения цели и задач правового воспитания курсантов и разработав собственную концепцию понимания этих дефиниций, определяют цель правового воспитания курсантов военных вузов в качестве «обеспечения сознательного правомерного поведения во всех сферах настоящей и будущей служебно-боевой деятельности, соблюдения юридических норм, уважения к правопорядку, а также обеспечения правовой активности как разновидности социальной активности» [2].

Эти же исследователи считают обязательным и необходимым в процессе проведения педагогического анализа специфики и сущности правового воспитания курсантов выделение четырех основных задач. По

нашему мнению, в настоящем исследовании целесообразно рассмотреть лишь две из них, поскольку оно носит немного иной характер, нежели научная работа вышеуказанных ученых.

Итак, к таким задачам они относят: развитие правового сознания курсантов и овладение важнейшими правовыми знаниями [2].

Первая задача характеризуется системным и взаимодополняющим подходом к изучению взаимодействия правомерного поведения, основывающегося на высоко развитом сознании, которое, в свою очередь, формирует систему правомерного поведения. Курсанты – это, можно сказать, эталонные представители правомерного поведения, социальной ответственности и порядочности. В связи с этим необходимо особое внимание уделить их способу и специфике в настоящей области.

Вторая, вытекающая из первой, задача – овладение важнейшими правовыми знаниями – отвечает еще и за формирование когнитивной области правового сознания, что характеризуется комплексным подходом к изучению данного феномена, состоящего из трех основополагающих элементов социального, коллективного и личного правового сознания: знания права, отношения к нему и правомерное поведение.

Обратимся к выявлению особенностей и трудностей правового воспитания курсантов в рамках современной системы военного образования. Главную роль в процессе такого воспитания должна играть самостоятельность, самоактуализация и саморегулятивная деятельность курсанта, которая заключается в активном использовании и своевременном применении приобретенных в правовой сфере навыков, знаний и умений, формировании на их основе устойчивых и стабильных норм поведения, системы их взращивания и дальнейшего развития. Лишь такие методы могут быть эффективными в случае предупреждения развития преступных намерений курсанта, в связи с чем основой такого воспитания лежит морально-нравственное и духовно-ценностное направления. Важным является и механизм самоконтроля, который, базируется на нравственных нормах и ценностях, самоактуализации личности курсанта в различных сферах общественной жизни.

Важно обратить внимание и на принцип самореализации будущего офицера, поскольку это играет немаловажную роль в процессе формирования его и социального, и профессионального, и индивидуального потенциала. Удачно самореализованная личность не нуждается в еще большей реализации, тем более путем преступности или халатности. В связи с этим, формирование правовой культуры и установленных поведенческих норм – неизбежные последствия такой самореализации курсанта.

Правовые знания представляют собой фундамент правовых убеждений и правомерного поведения, поскольку задействуют мыслительные механизмы, отвечающие за сознательное правовое поведение в условиях комплексного, но дифференцированного правового регулирования социальных отношений. В этом случае недостаточно исключительно нравственно-моральной и личностной подготовки, поскольку отсутствие знаний правового порядка не гарантирует воспитания правовой культуры, равно как и наличие знаний, но отсутствие морали и нравственности не служат ее гарантом.

Таким образом, вы выяснили, что одной из насущных проблем правового воспитания курсантов является дwoякость, появляющаяся в рамках дифференциации военного образования. Это воспитание по своей природе основывается на «двух китах» – научно-правовых знаниях и правового мировоззрения в совокупности с системой морально-нравственных ценностей и убеждений курсанта.

Регуляция военно-правового воспитания в учебных заведениях военного типа должна соответствовать четко сформулированному перечню требований, считает В.В. Федоренко:

- обеспечение проведения единой общегосударственной политики по вопросам военного строительства;
- установление четкой дифференцированной компетенции и ответственности между различными ступенями управления;
- формирование на основе централизованного управления;
- максимальная результативность;
- основание на научных прогнозах военно-политической, военно-стратегической обстановки и развития военного дела в целом [6].

Таким образом, из вышеописанной системы видно, что организационно-управленческая деятельность в области военно-правового воспитания в учебном заведении военного типа являет собой комплекс взаимосвязанных различных процессов разного характера и направленности.

Управление такой системой предусматривает столкновение с такой проблемой, как смысловое и концептуальное расхождение между необходимым результатом и существующим не оправдавшим результатом процесса. Эта проблема основывается в современной системе образования из-за все более и более возрастающих требований к морально-правовым и боевым качествам курсантов военного учебного заведения, а также из-за недостаточного уровня педагогической квалификации офицера-руководителя и личного состава [6].

Е.А. Андреева, проводя исследование в настоящей области, считает, что важной трудностью правового воспитания курсантов первых курсов военных учебных заведений являются недостаточно сформированные навыки самообучения и самовоспитания, в связи с чем наблюдается значительный упадок их образовательной успеваемости. По ее словам, у них слабо развита или совсем не развита система рациональной организации самостоятельной работы, а также недостаточно сформирован коммуникативный потенциал межличностного общения, недоразвит навигационный навык работы со справочной, учебной и методической литературой. Многие курсанты младших курсов, не обладающие навыками рационального распределения времени, при получении в учебном заведении военного типа самостоятельности и при отсутствии контроля извне, часто перестают изучать образовательного материала, не выполняют задания самостоятельной подготовки и не желают изучать теоретическую литературу фундаментального и прикладного характера, в связи с чем в большинстве случаев подлежат отчислению или выговору [1].

Кроме того, определенные трудности в правовом воспитании курсантов состоят в том, что у некоторых обучающихся формируется нестабильное представление об актуальности и целесообразности выбранной профессии. Это достигается путем недостаточного уровня воспитания в рамках школьного или семейного воспитания, а также посредством негативного внешнего воздействия, мнимой потери актуальности военной службы.

Е.А. Андреева также при выявлении системы трудностей, возникающих в процессе правового воспитания, ссылаясь на другие авторитетные источники, выделяет целый ряд причин, в состав которых входят:

- отсутствие материальной мотивированности профессорско-преподавательского состава, связанной с низкой заработной платой, отсутствием премиальных выплат и т.д.;
- широкий отбор педагогических кадров, не всегда основывающийся на выбор выпускников военно-юридических учебных заведений, которые успешно окончили курс и обладающие способностями к научной и практической деятельности;
- отсутствие заинтересованности в формировании собственной (военно-направленной) научной школы;
- несовершенство общей и специальной системы образования и воспитания курсантов, которая была сформирована в других политических условиях и на сегодняшний день потеряла актуальность знаний, не отвечает требованиям современных тенденций, технологий, развития социокультурного пространства и т.д.;
- значительная недооценка приоритетного значения правовых знаний в современных условиях, что связано с увеличением времени образовательного процесса с для изучения и освоения специальных, профильных дисциплин, в связи с чем происходит сокращение базовых, гуманитарных, технических и социально-экономических. В результате таких деформаций обучающийся, будущий офицер, не ориентируется в правовой системе, не знает ее основ и специфики, что в значительной степени отражается на уровне его правового воспитания и влияет на экзаменационный контроль выпускников, снижающий требования к их знаниям [1; 5].

Конечно, нельзя основывать военную подготовку будущих офицеров исключительно на получении ими лишь теоретических знаний общего порядка, поскольку это бы нарушало саму сущность военной специфики.

Внедрением курса специального или общего правоведения для наибольшей эффективности и регуляции процесса правового воспитания курсантов военного вуза также обойтись нельзя, поскольку он должен быть оптимизирован посредством задействования всех учебных дисциплин, формирующих теоретико-практическую базу обучающегося. Это важно понимать не только курсантам, но и другим субъектам образовательного процесса – педагогам, управленцам в сфере военного образования, офицерам и т.д.

Выводы. Резюмируя вышесказанное, отметим, педагогический комплексный анализ источников выявил, что проблемы (трудности) и особенности правового воспитания курсантов в современном мире носят совершенно разносторонний и специализированный характер. Возникают затруднения, во-первых, непосредственно с неполноценностью системы военного образования, которая ориентируясь на предоставление специальных знаний, практически не затрагивает общий, что в значительной степени сокращает творческий, образовательный и индивидуально-эрудиционный потенциал курсанта военного учреждения. Во-вторых, трудности во многом связаны с низкой мотивированностью как обучающихся, так и педагогического состава. В первом случае это связано с частичной «деактуализацией» военного образования в современной массовой культуре, недостаточной степенью семейного и школьного воспитания, а в случае с педагогами – в отсутствии материальной мотивации.

Таким образом, мы приходим к выводу о том, что формирование правового воспитания в значительной мере зависит от комплексного педагогического подхода к процессу обучения и формирования образовательного плана, а также активного воздействия педагога на конструирование системы личностных ценностных, творческих и специальных навыков у обучающегося.

Литература:

1. Андреева Е.А. Педагогические условия правового воспитания курсантов военных вузов / Е.А. Андреева. – СПб., 2012.
2. Григорьев О.В., Томских С.Н. Цель и задачи правового воспитания курсантов в военно-педагогическом процессе вуза / О.В. Григорьев, С.Н. Томских // Право и образование. – 2010.
3. Кудрявцев В.Н. Право и поведение / В.Н. Кудрявцев. – М.: Юр. Норма, НИЦ ИНФРА-М, 2016. – 192 с.
4. Насурдинов Э.С. Правовая культура / Отв. ред. Ф.Т. Тахиров. – М.: Норма, 2014. – 352 с.
5. Федина Т.В., Хохлова Е.А. Актуальные проблемы и противоречия формирования правосознания курсантов в военном вузе / Т.В. Федина, Е.А. Хохлова // Вестник ПАГС. – 2010. – № 1.
6. Федоренко В.В. Проблемы военно-правового воспитания будущих офицеров / В.В. Федоренко // Вестник БГУ. – 2015. – № S14.
7. Энциклопедический словарь / Отв. ред. С.С. Алексеев. – М.: Юр. Норма, НИЦ ИНФРА-М, 2016. – 656 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Прокофьева Ольга Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);

кандидат педагогических наук, доцент Акимова Елена Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);

магистрант Карапунарлы Мария Ярославна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ИДЕАЛЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ КЕЙСОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования представлений о профессиональном идеале у будущих педагогов в процессе решения кейсов. Представлен анализ понятия «идеал», «профессиональный идеал», описан опыт использования кейсов как средства формирования представлений о профессиональном идеале у будущих педагогов.

Ключевые слова: идеал, профессиональный идеал, кейс, ценности, биография выдающихся личностей.

Annotation. The article deals with the problem of forming ideas about the professional ideal of future teachers in the process of solving cases. The article presents an analysis of the concept of "ideal", "professional ideal", describes the experience of using cases as a means of forming ideas about the professional ideal for future teachers.

Keywords: deal, professional ideal, case, values, biography of outstanding personalities.

Введение. В современных реалиях идеалы и ценностные ориентации педагога приобретают особую значимость для профессиональной деятельности, их формирование у будущих педагогов связано с формируемыми компетенциями и профессионально значимыми качествами личности.

Высокое качество деятельности выпускника, нравственный облик, профессиональные мотивы, интересы, ценности, его профессиональная компетентность, мобильность и успешность социальной адаптации, - являются результатом реализации профессионального воспитания будущего учителя [1].

Одной из задач решаемой в процессе профессионального воспитания будущих педагогов является задача, связанная с формированием представлений о профессиональном идеале.

Изложение основного материала статьи. Под идеалом понимается образец, прообраз, высшая цель, совершенное воплощение чего-либо, представление о высшем совершенстве в каком-либо отношении [10].

Идеал (франц. *ideal*, от греч. *idea* – идея, прообраз) в общеупотребительном смысле понимается как индивидуально принятый стандарт (признаваемый образец) чего-либо, как правило касающийся личных качеств, способностей; в нормативно-этическом смысле – это совершенство в отношениях между людьми [7, С. 100]

Выбор, ориентирующий поведение человека, определяется ценностями человека, «норма», «идеал» и «цель» являются регуляторами поведения. «Идеал» как нечто отвлеченное представление о желаемом будущем может стать личной ориентацией поведения, чтобы функционировать как ценность. На основе ценностей, которые принимаются людьми, они строят отношения, определяют приоритеты и критерии, выдвигают цели деятельности, занимают общественные, профессиональные и политические позиции [2, С. 37].

Идеал - это образ совершенных моральных качеств личности и отношений между людьми. Идеал относится к ценностям как часть и целое [5, С. 35].

Идеал как форма направленности личности, компонент мировоззрения, влияет на нормы поведения человека, на отношение человека к труду, к другим людям, на характер жизненных стремлений, на его быт, вкусы и интересы [5].

В основных документах, задающих целевую направленность системы образования, таких как: Закон Российской Федерации «Об образовании», Национальная доктрина образования в Российской Федерации, Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, обозначаются образовательные приоритеты, состоящие в развитии высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности. В Стратегии подчеркивается особая значимость духовно-нравственных ценностей, таких как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством. В Национальной доктрине задается основная задача в сфере образования: воспитание молодого поколения в духе высокой нравственности [4]. Тем самым определяя идеальный прообраз, представление о личности выпускника [9]

Представление о профессиональном идеале у будущих педагогов, является видом представления об идеале в целом, должно основываться на нравственных ценностях и ориентациях, и проявляться в сознании, профессиональном поведении и деятельности.

Важным ориентиром в процессе самореализации будущих педагогов служит сформированное представление о должном, о том, как следует поступать человеку в различных обстоятельствах, об идеале в профессии и жизни [6, С. 99].

Профессиональный идеал как представление о себе самом в недалеком профессиональном будущем, очерчивает перед каждым человеком цели, осуществляя которые индивид в наибольшей степени проявляет свои сущностные силы. В этой ситуации роль преподавателя не оценима, он не только может предложить возможный прообраз, идеал, но и подсказать сферу самореализации [6, С. 100].

Личностные и профессиональные идеалы строятся на основе образов конкретных людей. Функция идеала заключается в том, что являясь формой осознания несовершенства предметов, явлений, личностных недостатков, вдохновляет людей на изменение, развитие самих себя. Идеал задает цель личностного совершенствования [5, С. 35].

С целью формирования представления о профессиональном идеале у будущих педагогов на кафедре педагогики КГУ им. К.Э. Циолковского успешно применяется технология case-study. Технология case-study представляет собой технологию анализа конкретных задач-ситуаций (от английского case – случай, ситуация), целью которой является выработка практического решения.

Материалом для создания кейсов служат биографии выдающихся ученых и педагогов. Решение кейсов, в основе которых ситуации из жизни выдающихся ученых, педагогов, направлены на раскрытие убеждений, мотивов поведения, использованных средств достижения целей, характере общения с окружающими, общественной позиции и активности.

При составлении кейсов важно искать те ситуации из жизни выдающихся личностей, которые раскрывают нравственные категории, описывают поиск смысла жизни, следование правде независимо от обстоятельств и жизненных трудностей.

Суть метода кейсов состоит в следующем: студентам предлагается для обсуждения реальная жизненная ситуация, ситуация-задача, решение которой неочевидно. В основе кейсов ситуации из жизни и деятельности ученых и педагогов, которые привели выдающихся личностей к профессиональному успеху, описание трудностей и «падений» на этом пути. В ходе дискуссии, которая является неотъемлемой частью метода, студенты либо находят оптимальное в предложенной ситуации решение, либо предлагают несколько решений, аргументируя свою позицию.

Изучение процесса становления выдающейся личности в деятельности, общении, в познании, помогает через диалог ответить на вопрос о ценностях, идеалах, нормах, целях, определяющих ее поведение. Познавая сущность социально и профессионально значимых качеств личности через образ изучаемой личности, ее биографию, научное наследие, учащиеся оценивают их наличие в окружающих его людях и в себе. Осознание недостаточного развития того или иного качества начальный этап на пути к собственному совершенствованию и приближению к требуемому идеалу [8].

Для формирования представлений о профессиональном идеале у будущих педагогов используются различные типы этико-педагогических кейсов. Отличие и новизна нашей технологии состоит в систематическом и последовательном использовании различных типов кейсов.

При решении кейса предлагается следовать определенному алгоритму:

- выделение признаков ситуации;
- раскрытие ее содержания, с оценкой (сравнением) и соотнесением с требованиями профессиональной этики;
- погружение в исторический контекст кейса с профессионально-этической проблематикой.

В процессе формирования представлений о профессиональном идеале у будущих педагогов используются следующие кейсы:

- кейсы, содержащие проблемно-конфликтную ситуацию – для формирования умения вычлнить конфликтообразующее противоречие;
- кейсы, содержащие аналитическую ситуацию – для формирования умения выявить возможные варианты решения;
- кейсы, содержащие оценочную ситуацию – для формирования умения сопоставить варианты и выбрать оптимальный;
- кейсы, содержащие прогностическую ситуацию – для формирования умения предвидеть и оценить возможные результаты решения, последствия поступка;
- кейсы, содержащие ситуацию риска – для формирования умения принять решение.

Для каждого типа кейсов разработана схема решения. Эти схемы естественным образом наметили алгоритм принятия нравственного решения:

1. поиск конфликтообразующего противоречия;
2. анализ ситуации и выявление возможных вариантов ее решения;
3. сопоставление вариантов и выбор наилучшего;
4. размышление по поводу последствий выбора, поступка;
5. принятие решения.

Студент и преподаватель выступают равноправными партнерами в обсуждении кейсов, что создает атмосферу свободного обмена мнениями. Преподаватель вместе со студентами обсуждает возможные варианты решения, анализирует возможные риски.

Рассмотрение ситуаций создает благоприятную среду для внешнего и внутреннего диалога, направленного на соотношение нормативного и реального, между тем, что нужно сделать, и тем, что фактически сделано, среду, которая может придать импульс для личностного развития.

Рассмотрение и обсуждение кейсов, с персонифицированным содержанием, идет с позиций аксиологического и акмеологического подходов. С точки зрения акмеологического подхода кейсы, в которых описаны ситуации из личной и профессиональной жизни ученых и педагогов, решаются с позиции анализа факторов, способствующих успеху в профессии.

С позиции аксиологического подхода в процессе рассмотрения кейса анализируются взгляды выдающихся деятелей науки и образования, их ценностные ориентации. Обсуждение поступков, описываемых в кейсах, идет с позиции обсуждения вызвавших его мотивов, идеалов и целей, в соответствии с принятыми в обществе нормами и идеалами поведения.

Между ценностными ориентациями и идеалами существует тесная связь. Д.А. Леонтьев, идеал понимает как форму существования ценностей. Выделяются три формы существования ценностей: в форме общественных идеалов, понимаемых как представления о совершенстве, о желательном в тех или иных сферах социальной активности; в форме предметно воплощенных ценностей, в том числе и через деяния конкретных людей, в которых ценность находит свое наиболее зримое существование; и в форме личностных ценностей (побуждаемые ценностями люди осуществляют эти ценности в деятельности) [3].

Зарождающаяся в обыденно-практическом сознании, ценностное отношение остается достоянием индивида и выполняет ориентационные функции в управлении его поведением. Заключение в нем оценка содержательна, она выражает позицию субъекта в системе общественных отношений, в профессии, в семье. Она выражает характер потребностей, интересов, идеалов, выявляет то, к чему он стремится, что отвергает, к чему равнодушен, нейтрален [2, С. 160].

Психологическая форма проявления ценностного отношения – это переживание, т.е. особый тип эмоционального процесса, который зарождается на уровне обыденно-практического сознания и восходит на уровень осознаваемого чувства [2, С. 165]. Поэтому преподавателю в процессе обсуждения кейсов важно вызвать у студентов эмоциональный отклик. От этого будет зависеть станут ли обсуждаемые примеры - «идеалом», нормой, приобретут ли они ценностное значение, будут ли выступать в качестве регуляторов поведения.

Одна из особенностей личности состоит в саморегуляции ее поведения, в действии согласно ее ценностным ориентациям и в подчинении тем нормам, которые приобрели для нее ценностное значение [2, С. 165].

Выводы. Таким образом, рассмотрение кейсов, в содержании которых используются ситуации из биографий выдающихся личностей, деятельность и поступки которых можно рассматривать в качестве прообраза, идеала, воплотивших в своей жизни высокие личностные и профессионально значимые качества, позволяет сформировать правильные представления об идеале, повернуть личностные убеждения к необходимым ориентациям и убеждениям в профессии. Кейсы предлагаются студентам систематически и последовательно.

Контекст рассматриваемых ситуаций может демонстрировать ориентацию изучаемой личности ученого или педагога в ситуациях профессионального выбора на нравственные нормы, профессиональные ценности, собственную самореализацию и самоутверждение.

Литература:

1. Белов В.И Система профессионального воспитания в современных социально-экономических условиях развития образования: дис...доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2006. - 385 с.
2. Каган М.С. Философская теория ценности. — Санкт-Петербург, ТОО ТК. – 1997. "Петрополис", - 205 с. С. 37
3. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. - 1996. - № 4. - С. 15-26. (С. 18)
4. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. (одобрена Постановлением Правительства Российской Федерации №751 от 04.10.2000) Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97368/a0a571554fd5a942e453f6c01f3c4d4abf6f1fea/
5. Новиков А.М. Основания педагогики. М.: Изд-во ЭГВЕС, 2010. – 208 с.
6. Педагогика профессионального образования / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.
7. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад.- М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. - 528 с.
8. Прокофьева О.Н. Кривов С.И., Теренина А.А. Роль практики в подготовке будущих учителей к использованию биографий выдающихся личностей в воспитании учащихся. Проблемы современного педагогического образования. – Выпуск 56. Часть 10 – 360 с. - С. 155-160
9. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/
10. Энциклопедия эпистемологии и философии науки / Под ред. И.Т. Касавина. М.: «Канон+»РООИ «Реабилитация», 2009. – 1248с. - С. 259

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

преподаватель Себина Екатерина Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования "Национальный исследовательский Нижегородский
государственный университет имени Н.И. Лобачевского" (г. Нижний Новгород)

ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СОБЫТИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье описан опыт реализации образовательных событий при подготовке обучающихся к управленческой деятельности. Образовательное событие определяется как специфический формат организации образовательной деятельности позволять эффективно интегрировать традиционную учебную активность обучающихся в единое уникальное педагогически обоснованное событие, направленное на совместное проживание ценного для всех участников опыта, развитие требуемых умений и навыков, а также формирование эмоционально-ценностного отношения к предмету образовательного события. В статье раскрыты основные этапы проведения образовательного события: мотивационный, событийный и итоговый, и на этой основе описана практика реализации образовательного события для студентов, обучающихся по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент в рамках дисциплин «Персональный менеджмент» и «Организационное поведение». Описаны виды деятельности студентов на каждом этапе образовательного события, содержание заданий в соответствии со спецификой дисциплин, способы представления обучающимися результатов участия в образовательном событии, критерии и способы оценки этих результатов. Проанализированы оценки, полученные по результатам участия в образовательном событии, а также качественные оценки опыта, полученного студентами от участия в нем. В результате работы сделаны

выводы о перспективах и возможностях использования образовательных событий в практике профессионального образования.

Ключевые слова: образовательное событие, перспективы, обучающиеся, управленческая деятельность, событийный подход.

Annotation. The potential of educational events in preparing students for managerial activities. The article describes the experience of implementing educational events in preparing students for management activities. An educational event is defined as a specific format for the organization of educational activity to effectively integrate traditional educational activity of students into a single unique pedagogically sound event aimed at living together valuable experience for all participants, developing the required skills, and also forming an emotional and value attitude to the subject of an educational event. The article describes the main stages of the educational event: motivational, event and final, and on this basis describes the practice of implementing an educational event for students in the field of preparation 38.03.02 Management in the disciplines of "Personal Management" and "Organizational Behavior". The types of students' activities at each stage of the educational event, the content of the tasks in accordance with the specifics of the disciplines, the ways students present the results of participation in an educational event, the criteria and methods for evaluating these results are described. The grades obtained from participation in an educational event, as well as qualitative assessments of the experience gained by students from participating in it, are analyzed. As a result of the work, conclusions are drawn about the prospects and possibilities of using educational events in the practice of vocational education.

Keywords: educational event, perspectives, students, management activities, event approach.

Введение. В настоящее время признано, что основной функцией современного образования стало формирование у обучающихся способности к самостоятельному эффективному поведению в условиях неопределенности, избыточности информации и быстрой смены технологий во всех сферах жизнедеятельности человека [10]. Этим обусловлен активный поиск новых образовательных технологий, методов, форм обучения и воспитания, которые позволяли бы эффективно обучать и социализировать подрастающее поколение в условиях перехода к цифровой экономике. Одним из таких новых технологий, имеющих высокий дидактический и воспитательный потенциал, является образовательное событие, воплощающее возможности применения событийного подхода в профессиональном образовании.

Необходимо отметить, что методические основы применения событийного подхода в образовании описываются в работах Б.Д. Эльконина, В.И. Слободчиков, Р.Г. Валеева, М.Ю. Жилиной, Е.Ю. Илалтдиновой [17, 13, 1, 4, 16]. В работах этих исследователей раскрыты онтологические аспекты реализации событийного подхода в образовании (В.И. Слободчиков, Ю.С. Мануйлов), описаны возможности образовательных событий в работе тьютора (М.Ю. Жилина, М.М. Миркес), представлены возможности образовательных событий в профессиональном образовании (В.В. Лобанов) [13, 14, 8]. Технология проектирования образовательного события представлена в работе Н.В. Волковой, М.П., Прохоровой, О.И. Вагановой, С.А. Куконковой, С.В. Тюриной [2, 11, 6]. Опыт реализации образовательных событий в университетах описаны в публикациях Н.В. Волковой (образовательные события в рамках летней Гуманитарной школы), Е. Личкина (реализация образовательного события в онлайн-формате) и др. [3, 7].

Выбор технологии образовательного события для использования её при подготовке к управленческой деятельности определялся рядом характеристик образовательного события, таких как: возможность вовлечь обучающихся в продуктивную совместную деятельность; возможность предоставить обучающимся разные варианты участия в образовательном событии с разной степенью активности и вовлеченности в мероприятие; возможность развить требуемые умения и навыки в интерактивном формате; возможность создать полноценные условия для выражения собственного мнения и отношения к содержанию события; возможность выйти за рамки традиционной образовательной практики и стандартной организации образовательного процесса.

Целью статьи выступает описание процесса проектирования и реализации образовательного события для обучающихся по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент.

Задачами работы являются:

- представление методического описания процесса реализации образовательного события с обучающимися по выбранному направлению подготовки;
- демонстрация логики реализации образовательного события;
- представление результатов участия студентов в образовательном событии и формулировка выводов о потенциале данной технологии в образовательной практике.

Изложение основного материала статьи. Смысл образовательного события как технологии и формы образовательной деятельности является организация логически взаимосвязанной и педагогически целесообразной цепочки: Проблематизация и мотивация – Подготовка образовательного события – Участие в образовательном событии – Рефлексия. В соответствии с этой логикой при проектировании образовательного события важно выполнить ряд условий, которые обеспечивают эффективность и продуктивность такой формы образовательной деятельности:

- необходимость предварительной теоретической проработки учебного материала обучающимися (в виде самостоятельной или традиционной учебной работы);
- планирование нескольких взаимосвязанных видов активности обучающихся, подчиненных достижению единой цели;
- представление условий для выбора обучающимися способа поведения, глубины и интенсивности участия в мероприятиях;
- ориентация на совместное получение результата.

В соответствии с логикой проектирования образовательных событий нами была проведено образовательное событие для студентов очной формы, обучающихся по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент. Образовательное событие проводилось в феврале 2020 г. в рамках дисциплин «Организационное поведение» (группа 1, студенты второго года обучения) и «Персональный менеджмент» (группа 2, студенты первого года обучения).

При проектировании содержания и оценочных средств образовательного события учитывались содержание и требования к результатам обучения из рабочих программ учебных дисциплин. Основные характеристики образовательного события представлены в таблице 1.

Основные характеристики образовательного события

Дисциплина «Организационное поведение» (гр. 1)		Дисциплина «Персональный менеджмент» (гр. 2)	
<p><i>Цель дисциплины:</i> формирование умений использования основных теорий мотивации и лидерства для реализации толерантных моделей индивидуального и группового поведения для достижения целей организации.</p> <p><i>Задачи дисциплины:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - способствовать формированию у обучающихся умений, необходимых для построения толерантных и бесконфликтных моделей поведения в организации; - способствовать формированию у обучающихся умений прогнозировать поведение работников, групп, организаций; - обеспечить формирование у обучающихся способностей проектирования различных видов организационных коммуникаций. 		<p><i>Цель дисциплины:</i> формирование условий для развития навыков самоорганизации, самоконтроля и саморазвития будущего менеджера для достижения его личных и профессиональных целей.</p> <p><i>Задачи дисциплины:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - способствовать формированию у обучающихся профессиональных-значимых качеств эффективного менеджера; - обеспечить формирование у обучающихся способностей осуществлять деловое общение и другие виды коммуникаций в организации; - способствовать формированию у обучающихся умений самостоятельно организовывать групповую работу. 	
<p>Формируемые компетенции:</p> <p>ПК-2 - владением различными способами разрешения конфликтных ситуаций при проектировании межличностных, групповых и организационных коммуникаций на основе современных технологий управления персоналом, в том числе в межкультурной среде</p> <p>ОК-5 - способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия.</p>		<p>Формируемые компетенции:</p> <p>ОК-5 - способностью работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия</p> <p>ОК-6 способностью к самоорганизации и самообразованию.</p>	
<p><i>Цель участия в образовательном событии:</i> формирование у обучающихся умений анализировать групповое поведение и разрабатывать меры по повышению эффективности группового взаимодействия.</p>		<p><i>Цель участия в образовательном событии:</i> формирование умений осуществлять самоопределение в профессиональных проблемных ситуациях и аргументированно выражать свою позицию.</p>	
<i>Задания для обучающихся</i>			
<i>Вариант 1</i>		<i>Вариант 2</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - конспектирование по контрольным вопросам; - анализ поведения группы на собеседовании (в форме ответа на контрольные вопросы); - групповая рефлексия 	<ul style="list-style-type: none"> - конспектирование по контрольным вопросам; - анализ поведения соискателя на собеседовании (в форме ответа на контрольные вопросы); - групповая рефлексия 	<ul style="list-style-type: none"> - конспектирование по контрольным вопросам; - анализ метода стрессового собеседования и аргументация собственной позиции (в форме эссе); - индивидуальная рефлексия 	<ul style="list-style-type: none"> - конспектирование по контрольным вопросам; - анализ метода стрессового собеседования и аргументация собственной позиции (в форме презентации); - индивидуальная рефлексия
<p><i>Длительность образовательного события:</i> 3 занятия + посещение театрального представления</p>		<p><i>Длительность образовательного события:</i> 3 занятия + посещение театрального представления</p>	
<p><i>Результаты образовательного события:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - студенты понимают и интерпретируют понятия темы; - студенты понимают сущность и особенности собеседования в формате деловой игры; - студенты демонстрируют умение анализировать поведение группы; - студенты демонстрируют умение анализировать поведение соискателя на собеседовании в условиях конкуренции с другими претендентами; - у студентов сформировано отношение к собеседованию в формате деловых игр. 		<p><i>Результаты образовательного события:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - студенты понимают и интерпретируют понятия темы; - студенты понимают сущность и особенности собеседования в формате деловой игры; - студенты демонстрируют умение анализировать поведение претендентов в проблемных ситуациях; - студенты демонстрируют навыки аргументации и самопрезентации в проблемных ситуациях; - у студентов сформирована личная позиция относительно границ допустимого поведения в рамках собеседования 	

Логика проведения образовательного события представлена в таблице 2.

Логика проведения образовательного события

Содержание работы	Форма проведения	Деятельность обучающихся
Подготовительный этап		
1. Изучение теории по темам дисциплин (для «Персонального менеджмента» - «Профессиональные коммуникации менеджера»; для «Организационного поведения» - «Эффективное поведение на собеседовании»)	Проблемная лекция	Выполнение задания на поиск, систематизацию и анализ информации по теме (индивидуально).
Событийный этап		
1. Посещение театрального представления «Метод Гронхольма»	Просмотр театрального представления и задание по вариантам	Выполнение задания на анализ театрального представления в микрогруппах (для «Персонального менеджмента» - эссе или презентация на выбор; для «Организационного поведения» - анализ кейс-ситуации)
2. Групповое представление и обсуждение результатов	Групповое обсуждение результатов работы, дискуссия	Участие в обсуждении и дискуссии по контрольным вопросам (в микрогруппах)
Рефлексивный		
1. Заполнение листов рефлексии	Рефлексия	Участие в групповой или индивидуальной рефлексии (в зависимости от группы)

Таким образом, в образовательном событии принимали участие студенты разных групп одного направления подготовки, которые в результате участия в одном общем мероприятии (просмотре театрального представления) получали разные по содержанию задания в соответствии с содержанием дисциплины и текущей темой для изучения. В процессе образовательного события обучающиеся могли выбирать один из двух вариантов заданий группового характера, предложенных преподавателем, а также могли предложить свое задание в соответствии с собственными интересами. В результате участия в образовательном событии обучающиеся двух микрогрупп предложили собственные варианты: одна из групп готовила варианты испытаний для проведения собеседования, другая группа выполнила подборку видеороликов для демонстрации реальных ситуаций при проведении стресс-интервью с комментариями.

Оценка результатов образовательного события предполагала оценивание трех образовательных продуктов, получившихся в результате индивидуальной и совместной деятельности (таблица 3). В соответствии с балльно-рейтинговой системой оценки, принятой в Мининском университете, максимальное количество баллов за работу в семестре может составлять 70 баллов, минимальное – 45.

Таблица 3

Задания, выполненные обучающимися в ходе образовательного события, и критерии их оценивания

Объект оценивания	Критерии оценивания	Способ оценивания	Баллы	
			min	max
Индивидуальное задание на изучение теоретического материала	Полнота подобранного материала Глубина аналитической проработки Конкретность ответов на вопросы Структурированность Качество оформления	Оценка преподавателем	6	15
Творческие задания (Эссе/Презентация/Кейс - задание/самостоятельно выбранное задание)	Глубина аналитической проработки Демонстрация собственного отношения к образовательному событию Аргументированность положений Качество оформления	Взаимная оценка обучающимися	25	35
Презентация результатов работы в микрогруппах	Актуальность и интерес речи для слушателей Демонстрация собственного отношения к образовательному событию Яркость и выразительность выступления Способность отстаивать собственную точку зрения	Взаимная оценка обучающимися	14	20
Итого:			45	70

В результате участия в образовательном событии обучающиеся получили следующие оценки (рисунок 1).

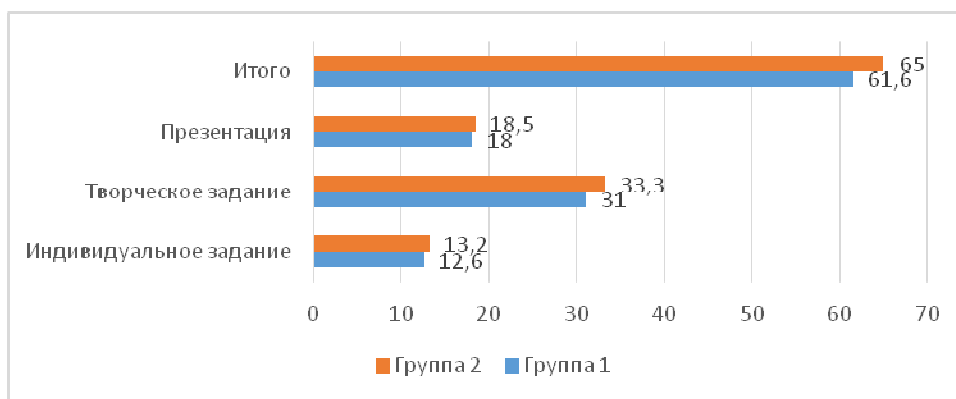


Рисунок 1. Средние оценки студентов, принимавших участие в образовательном событии

Анализ листов рефлексии, полученных на завершающем этапе образовательного события, позволил установить, что 86 % обучающихся оценили свой опыт участия в образовательном событии как положительный, 14% отметили, что ничего нового от участия в образовательном событии не получили. В качестве характеристик образовательного события, которые в наибольшей степени привлекли внимание и понравились обучающийся, были отмечены «нестандартное времяпрепровождение», «свобода в выборе способа обучаться», «возможность выбрать интересующие вопросы для изучения».

Выводы. По результатам проведенной работы по реализации образовательного события для подготовки обучающихся к управленческой деятельности можно констатировать, что:

1. Образовательное событие как специфическая образовательная технология и форма проведения занятий имеет большое педагогический и воспитательный потенциал, связанный с возможностью не только сформировать требуемые профессиональные умения и навыки, но и отношение к будущей профессиональной деятельности.

2. Несомненным достоинством образовательного события выступает возможность сочетать разные формы самостоятельной, аудиторной и внеаудиторной работы в педагогически целесообразной логике. Форма образовательного события позволяет реализовать профессиональную направленность различных видов внеучебной деятельности обучающихся и интегрировать различные виды учебной и внеучебной активности в формальный образовательный процесс.

3. Важнейшими, на наш взгляд, достоинствами образовательных событий выступает возможность организовать совместную работу и взаимодействие с использованием электронной образовательной среды в формате «перевернутого обучения». Особенно важно это в условиях широкой доступности и избыточности информации, которые приводят к увеличению ценности живого продуктивного общения и коллективных форм взаимодействия.

Литература:

1. Валеев Р.Г. Познавательная самостоятельность учащихся как предпосылка и результат образовательных событий // Событийность в образовании и педагогической деятельности / под ред. Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. 2010. №1(43). С. 63-69.
2. Волкова Н.В. Образовательная событийность: признаки и характеристики // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. 2010. Т. 7. № 1. С. 78-82.
3. Волкова Н.В. Технология проектирования образовательных событий // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 4. С. 184-200. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-184-200
4. Жилина М.Ю. Образовательное событие: варианты прочтения // Организация тьюторского сопровождения в образовательных учреждениях: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора: Материалы Всероссийского научно-методического семинара «Стандарты тьюторской деятельности: теория и практика», Москва, 18-19 мая 2009 / Науч. ред. Т.М. Ковалева; Отв. ред. А.А. Теров, М.Ю. Жилина. М.: АПКИППРО, 2009. С. 152-158.
5. Крылова Н.Б. Условия проявления событийности образования // Событийность в образовании и педагогической деятельности / под редакцией Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. 2010. №1 (43). С. 136-145.
6. Куконкова С.А., Тюрина С.В. Методическое сопровождение образовательного события: подходы к конструированию дидактических метапредметных материалов и целесообразность их использования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т.31. С. 1156-1160. URL: <http://e-koncept.ru/2017/970246.htm>.
7. Личкин Е. Образовательное событие про образовательные события. Что такое "событийность"? URL: <https://novator.team/post/839>
8. Лобанов В.В. Образовательное событие как педагогическая категория // Образование и наука. 2015. № 1. С. 33-39.
9. Мелик-Гайказян И.В. «Событие-в-действительности» и «событие-в-реальности» // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 3 (7). С. 54-76.
10. Прохорова М.П., Семченко А.А. Инновационная деятельность преподавателя вуза как фактор качества педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2016. №1.
11. Прохорова М.П., Ваганова О.И., Румянцева Н.А. Методика проектирования образовательного события в вузе // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология. Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА. 2018. Вып. 59. Ч.4, 498 с. С. 153-157.
12. Прохорова М.П., Голубева О.В., Мададанова К.Х. Дидактические возможности учебного события как формы организации образовательной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. Сер. Педагогика и психология. Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА. 2018. Вып. 58. Ч.4, 380 с. С. 230-233.

13. Слободчиков В.И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования // Событийность в образовании и педагогической деятельности / под редакцией Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. 2010. №1(43). С. 5-14.
14. Событийность в образовательной и педагогической деятельности // Под редакцией Н.Б. Крыловой и М.Ю. Жилиной. Научный редактор серии Н.Б. Крылова. Выпуск 1 (43), 2010. 157 с.
15. Соловьев Г.Е. Событийный подход в воспитании школьников // Вестник Удмуртского университета. 2009. №2. С. 103-111
16. Фролова С.В., Илалтдинова Е.Ю. Концепция образовательного события в практико-ориентированной парадигме высшего образования // Вестник Мининского университета. 2017. №1.
17. Эльконин Б.Д. Проба как конструкт образовательной системы // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление: Материалы 9-ой научно-практической конференции / Красноярский Государственный Университет. Красноярск, 2003. С. 5-22.

Педагогика

УДК 377.6

старший преподаватель Пятко Лариса Александровна

Институт пищевых технологий и дизайна – филиал ГБОУ ВО НГИЭУ (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Стародумова Людмила Анатольевна

Институт пищевых технологий и дизайна – филиал ГБОУ ВО НГИЭУ (г. Нижний Новгород);

старший преподаватель Белоусова Нина Александровна

Институт пищевых технологий и дизайна – филиал ГБОУ ВО НГИЭУ (г. Нижний Новгород)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВИЗУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В РЕКЛАМЕ

Аннотация. В современных условиях реклама является необходимым инструментом продвижения товара или услуги на рынок. Активно внедряются в практику новые маркетинговые технологии. В статье рассмотрены приемы визуальной коммуникации в рекламе. Конкуренгоспособный специалист в области рекламного бизнеса должен обладать комплексом профессиональных компетенций, базовым элементом для реализации большинства из которых является визуальное мышление. Изучение способов визуальной коммуникации актуально для будущего профессионала в области рекламного копирайтинга, маркетинга, индустрии моды. На примере креолизованных текстов рассмотрена визуализация в копирайтинге. Особый акцент сделан на инфографике, как одном из способов визуальной коммуникации в рекламе, где передача информации происходит при помощи визуальных образов-символов. Главными принципами инфографики являются ее лаконичность, точность, креативность, образность, эстетическая привлекательность и тематическая актуальность, а распространение идей в инфографике происходит при помощи визуальных образов-ассоциаций, возникающих в сознании человека в ответ на какое-либо вербальное или невербальное воздействие. При помощи избирательности и наглядности, инфографика способствует акцентированию внимания на самых главных ключевых моментах преподносимой информации. В статье перечисляются этапы процесса разработки инфографики, которые позволяют учесть интересы потребителей и заказчиков, сделать инфографику направленной, информативно-содержательной и выразительной. Использование инструментов визуализации должно опираться на продуманное коммуникационное пространство между целевым потребителем и производителем услуги или товара, не нарушая общей идеологии маркетинговой стратегии фирмы и не действуя во вред потенциальному потребителю создаваемого фирмой продукта или услуги.

Ключевые слова: реклама, визуальная коммуникация, визуализация, копирайтинг, креолизованный текст, вербальная информация, визуальная информация, инфографика.

Annotation. In modern conditions, advertising is a necessary tool for promoting a product or service on the market. New marketing technologies are being actively introduced into practice. The article discusses the techniques of visual communication in advertising. A competitive specialist in the field of advertising business should have a set of professional competencies, the basic element for the implementation of most of which is visual thinking. The study of visual communication methods is relevant for the future professional in the field of advertising copywriting, marketing, the fashion industry. On the example of creolized texts visualization in copywriting is considered. Particular emphasis is placed on infographics, as one of the ways of visual communication in advertising, where information is transmitted using visual images-symbols. The main principles of infographics are its conciseness, accuracy, creativity, imagery, aesthetic appeal and thematic relevance, and the dissemination of ideas in infographics occurs with the help of visual images-associations that arise in the human mind in response to any verbal or non-verbal impact. With the help of selectivity and visibility, infographics help to focus on the most important key points of the information presented. The article lists the stages of the development process of infographics, which allow you to take into account the interests of consumers and customers, to make infographics directed, informative and expressive. The use of visualization tools should be based on a well-thought-out communication space between the target consumer and the manufacturer of the service or product, without violating the general ideology of the marketing strategy of the company and not acting to the detriment of the potential consumer of the product or service created by the company.

Keywords: advertising, visual communication, visualization, copywriting, creole text, verbal information, visual information, infographics.

Введение. Современный мир 21 века - это время стремительного обмена информационными потоками. Реклама является неотъемлемой частью этой коммуникации. Кому-то нравится реклама как действенная форма представления информации для широких масс современного социума, кому-то – нет, но это уже объективная реальность, без которой было бы сложно ориентироваться в огромном потоке предложений рынка сферы услуг, товаров, новостях культуры и даже научных открытий. Действительность такова, что человек воспринимает не все рекламные сообщения. Выборочное восприятие рекламы объясняется тем, что в обширном потоке информации люди способны замечать только ту рекламу, которая привлекает их внимание, то предложение, что отличается от другого и предлагает удовлетворение индивидуальных потребностей личности (физических, психологических, эстетических и т.д.).

Изложение основного материала статьи. Изучение способов визуальной коммуникации актуально для будущего профессионала в области рекламного копирайтинга, маркетинга, индустрии моды. От умения правильно выбирать и применять коммуникационные инструменты зависит успех профессиональной деятельности специалиста сферы рекламного бизнеса.

Визуализация в копирайтинге. Научные исследователи конца 20 века пришли к выводам, что человек воспринимает посредством зрения 90% информации, а мозг обрабатывает 80% информации в виде образов-ассоциаций. Потребители любых областей современного социокультурного пространства предпочитают знаково-образные изображения текстовой информации. Как средство визуальной коммуникации, зрительный образ-знак отличается от текста простотой восприятия, большей ёмкостью, лаконичностью и эмоциональностью. Визуализация – формирование зрительного наглядного или мысленного образа. Оперирование такими визуальными знаками ускоряет процесс получения информации, облегчает ее усвоение.

Тексты, построенные на основе визуализации в копирайтинге, называются креолизованными, в них происходит слияние вербальной (словесной) и визуальной (изобразительной) информации.

В научных трудах У. Эко отмечается, что значение иконического знака не так отчетливо, и поэтому необходимо подтверждать его подписью, что в большинстве случаев и происходит в креолизованных текстах. Даже узнаваемый иконический знак не всегда толкуется однозначно, в связи с этим требуется закрепление значения этого знака, чтобы адресат точно смог понять, о чем идет речь. Взаимодействуя, вербальный и иконический компоненты обеспечивают целостность и связность креолизованного текста, его коммуникативный эффект, поскольку сочетание разнокодовых сообщений дополняют и поясняют друг друга.

Иконический компонент текста может представлять собой такие элементы, как: символические изображения, формулы, иллюстрации, фотографии, рисунки, схемы, таблицы и др. Вербальные и изобразительные компоненты взаимодействуют на всех уровнях связей, свойственных такой синтаксической единице как текст, а именно: содержательном, композиционном и языковом. Выбор типа связи определяется коммуникативно-речевыми стратегиями и функциональным назначением текста. Таким образом, креолизованные тексты являются сложными семантико-синтаксическими единицами, построенными на основе интеграции знаковой системы естественного человеческого языка и любой другой знаковой системы, рисунков, фотографий, звуков, жестов и т.д. Статус креолизованности присутствует и в устном вербальном тексте, сопровождаемом жестами, мимикой и даже запахами. Именно такие приемы часто используют в некоторых видах рекламы [Якуба, 2013, 57-58].

Язык рекламы. Все виды знаков визуальной коммуникации несут те или иные образные значения для выражения определенной информации и выполняют целый ряд функций, ведущей среди которых является коммуникативная. Она опирается на экспрессивную и информативную функции и служит для проявления творческой и мемориальной функций [Прохожев, 2013, 162].

Важнейшую роль в системе коммуникативных средств и технологий играет реклама. Она активно влияет на наше сознание, создает представление о товаре и способствует его покупке или отторжению. В современном обществе трудно представить бизнес или сервисные услуги, которые успешно развивались бы без рекламы. Специалисты считают, что затраты на рекламу – это неизбежные расходы, которые нужны так же, как расходы на обучение персонала, исследования и приобретение оборудования. А цели современной рекламы выходят за рамки первоначальной цели информирования о ценах и услугах [Трушина, 2007, 215]. Язык рекламы – особая знаковая система, в которой существенную роль играет ассоциативно-образный знак, несущий потенциальному покупателю необходимую, адекватно отражающую сущность послания рекламодателя потребителю, информацию о продукте.

Квалифицированные специалисты в области рекламного бизнеса, сервиса в индустрии моды и маркетинга должны обладать хорошо развитой визуальной компетенцией. Для этого надо постоянно расширять арсенал ассоциативно-образных средств у обучающихся по указанным выше специальностям, повышать их личностную визуальную культуру, использовать в учебном процессе работу с невербальной информацией, опору на символы и образы. Развитое визуальное мышление поможет будущим профессионалам названных направлений сферы услуг и рекламы, опираясь на имеющиеся в их арсенале впечатления и визуальный опыт, генерировать оригинальные идеи, трансформируя и преобразовывая эти идеи, создавать запоминающиеся художественные образы. Умение грамотно обрабатывать визуальную информацию необходимо будущему профессионалу для продуктивного использования методов визуальной коммуникации в своей деятельности [Пятко, 2016, 57].

Инфографика и ее основные принципы. Одним из способов визуальной коммуникации в рекламе, где передача информации происходит при помощи визуальных образов-символов, является инфографика, которая представляет собой один из видов креолизованного текста. Коммуникативные функции инфографики основаны на ее возможности наглядно структурировать и систематизировать информацию [Никулова, 2010, 376]. Основываясь на принципах избирательности и наглядности, инфографика помогает сделать акцент на ключевые моменты информации, тем самым способствует более быстрому ее усвоению потребителем.

Процесс визуальной коммуникации строится на том, что автор рекламного продукта, располагая информацией, должен закодировать ее в знак-символ и передать потребителю в виде инфографики. Потребителю, в свою очередь, надо декодировать полученный визуальный образ-знак и, таким образом, вступить в диалог с автором инфографики. Последовательность восприятия фрагментов в предложенном ему визуальном рекламном объекте потребитель выбирает сам, опираясь на свое визуальное восприятие, а потому при создании рекламного продукта необходимо учитывать законы ассоциативно-образного мышления.

Восприятие человеком визуальных образов строится на основе имеющихся личностных ценностей. Внутренняя эмоциональная реакция на воспринимаемое графическое изображение, на его цвет, форму, шрифт является субъективным отражением цепочки индивидуальных ассоциативных связей, а потому может быть различной у разных потребителей. Это следует учитывать при создании инфографики. Кроме того, восприятие потребителем визуальной рекламы может быть выборочным, человек способен выхватывать фрагменты инфографики непоследовательно, с опорой на свое собственное восприятие. Следовательно, структура инфографики должна быть проработана так, чтобы клиповое обращение к ее элементам не искажало суть смыслового наполнения данного объекта визуальной коммуникации.

В целом, инфографику можно отнести к области коммуникативного дизайна. При этом дизайнерская составляющая не должна превалировать над аналитическим отбором информации. Нельзя забывать, что форма подачи материала не должна отвлекать от ее содержания [Борисова, 2012, 190].

При разработке визуальной рекламы надо понимать, что инфографика является инструментом целевого воздействия на аудиторию. Первостепенными при ее создании являются ответы на вопросы: для кого и для чего создается данный рекламный продукт. Учет особенностей потребителей, а также подробный анализ требуемого качества и количества информации, позволят выполнить визуализацию информационного материала наиболее продуктивно и грамотно.

Основными принципами инфографики являются ее содержательность, наглядность, понятность и креативность. Все графические объекты, ассоциативно связанные с представляемой информацией, должны быть выразительными и вычужеными. Четкость и лаконичность в инфографике – залог успеха. При этом красивая картинка не должна забывать содержание, а цвет и шрифт должны не конкурировать с информацией, а работать на неё.

Процесс разработки инфографики предусматривает следующие этапы:

1. Сбор информации. От качества данного этапа зависит успех будущего рекламного продукта. Информации должно быть больше, чем затем будет использовано в инфографике. Анализ и систематизация данных, а затем сортировка и отбор необходимой информации – важнейшие составляющие этого этапа.

2. Разработка истории. Креативная идея с учетом темы, целевого использования будущего продукта, направленности на потребителя и т.д. должна лечь в основу графической формы подачи материала.

3. Проектирование изображения. Разработка рекламного визуального объекта с использованием элементов дизайна, цветовых схем и шрифтов.

Соблюдение этих этапов позволит учесть интересы потребителей и заказчиков, сделать инфографику направленной, информативно-содержательной и выразительной. При этом следует учитывать, что рекламная коммуникация представляет собой особую область, где применяются только те средства невербальной коммуникации, которые служат для формирования положительного визуального образа товара. Возможность вызывать доверие является главным требованием к имиджу рекламного продукта, так как именно формируемый образ товара определяет отношение потребителя к возможности его приобретения [Ягодкина, 2012, 177].

Выводы. Таким образом, зрительный образ в рекламе, являясь средством визуальной коммуникации, должен нести определенную (положительную) информацию для потенциального покупателя о новом для него продукте или товаре, адекватно отражать суть послания рекламодателя потребителю.

Чтобы визуальные образы, представленные в рекламе, достигали поставленных коммуникативных целей, они должны быть привлекательными и распознаваемыми потребителями, а сама инфографика должна быть содержательной с точки зрения информатора, познавательной и понятной с точки зрения приемника информации и эстетичной по форме и дизайнерской подаче, как носитель информации.

Специалистам рекламного бизнеса при разработке, создании и внедрении рекламного продукта необходимо четко осознавать, что использование инструментов визуализации в маркетинге должно опираться на продуманное коммуникационное пространство между целевым потребителем и производителем услуги или товара, не нарушая общей идеологии маркетинговой стратегии фирмы и не действуя во вред потенциальному потребителю создаваемого фирмой продукта или услуги.

Литература:

1. Андреева А.Н. Фэшн-маркетинг дизайнерских торговых марок: ситуация в Санкт-Петербурге в начале XXI века // Вестник Санкт-Петербургского университета. – Серия 8: Менеджмент. – 2002. – № 1. – С. 108-128.
2. Афанасьева Н.В. Визуальные образы как средство коммуникации в моде: монография / Н.В. Афанасьева, М.К. Чинцова; М-во образования и науки Рос. Федерации, Рос. гос. ун-т туризма и сервиса, Фил. в г. Самаре. – Самара: Инсома-Пресс. – 2011. – С. 137-141.
3. Борисова И.О. Инфографика как самостоятельный жанр // Известия высших учебных заведений. Проблемы полиграфии и издательского дела. – 2012. – № 5. – С. 186-194.
4. Гаврилова Т.А., Гулякина Н.В. Визуальные методы работы со знаниями: попытка обзора // Искусственный интеллект и принятие решений. – 2008. – №1. – С. 15-21.
5. Лаптев В.В. Изобразительная статистика. Введение в инфографику [Текст] / В.В. Лаптев. — СПб.: Эйдос, 2012. — 180 с.
6. Мальцева Т.Г. Визуальная культура одежды как содержательный аспект социальной жизни // Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – № 1. – С. 92-102.
7. Никулова Г.А., Подобных А.В. Средства визуальной коммуникации – инфографика и мета дизайн // Образовательные технологии и общество. – 2010 – Т.13. – № 2. – С. 369-387.
8. Прохожев О.А. Коммуникативные функции визуальных образов // Приволжский научный журнал. – 2013. – № 3 (27). – С. 161-164.
9. Пятко Л.А. Развитие визуальной компетенции будущих специалистов в области индустрии моды приемами инфографики // ЭПИ международный научно-практический журнал «Эпоха науки»: Научный журнал / Отв. составитель А.Н.Полубояринова. — Вып.5.— 2016. — 150 с. — С. 56-59.
10. Трушина Л.Е. Реклама в информационном пространстве современного общества // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 6: Философия. Культурология. Политология. Право. Международные отношения. – 2007. – № 4. – С. 215-223.
11. Ягодкина М.В. Вербальное сопровождение визуального ряда в рекламной коммуникации // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2012. – Т. 1. – №4. – С. 176-181.
12. Якуба Я.О. Изучение медиатекста в семиотике: методологические аспекты // Бизнес. Общество. Власть: Научно-учебная лаборатория исследований в области бизнес-коммуникаций Национального исследовательского университета "Высшая школа экономики". – 2013. – № 14. – С. 55-63.

УДК 376.3

магистрант Самбаева Ильнура ЕрлановнаФедеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул),
учитель-дефектолог

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение

«Детский сад № 56» комбинированного вида (г. Барнаул);

кандидат педагогических наук, доцент Ковалева Анна Сергеевна

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

РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ПОСРЕДСТВОМ МОДЕЛИРОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена значимой проблеме современной действительности в системе инклюзивного образования. Причинно обуславливающим фактором повышения активности поисков оптимальных средств развития словаря детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха является повсеместное распространение инклюзивной практики и острая нехватка методической готовности педагогов к данному процессу. В статье представлено обоснование и результат применения моделирования как средства обогащения словаря дошкольников с нарушением слуха.

Ключевые слова: развитие словаря, моделирование, дети старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

Annotation. The article is devoted to a significant problem of modern reality in the system of inclusive education. A causal factor in increasing the search for optimal means of developing the vocabulary of older preschool children with hearing impairment is the widespread use of inclusive practices and an acute lack of methodological readiness of teachers for this process. The article presents the rationale and results of modeling as a means of enriching the vocabulary of preschool children with hearing disorders.

Keyword: development of the vocabulary, modeling, children of senior preschool age with a hearing disorder.

Введение. Современная социально-педагогическая ситуация, связанная с активным внедрением практики инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья, диктует нам ряд повышенных требований к организации воспитательно-образовательного процесса, особенно на этапе дошкольного детства, как периода наибольшей сензитивности для гармоничного развития ребенка и использования его компенсаторных возможностей. Одним из приоритетных направлений всестороннего становления личности ребенка старшего дошкольного возраста с нарушением слуха является обеспечение условий для обогащения и развития его словаря, как средства коммуникации и фундамента дальнейшей социализации.

Целью данной статьи является поиск оптимальных и эффективных средств развития словаря детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха с приоритетной оценкой потенциала применения моделирования в обозначенном процессе.

Изложение основного материала статьи. Проблема формирования словаря занимает важнейшее место в жизни ребенка, поскольку его богатство - признак высокого уровня речевого и общего развития ребенка. Кроме того, достаточный уровень освоения лексической системы позволяет конструктивно общаться с окружающими, выражать свои мысли и понимать мысли других, формировать устную и письменную речь, успешно осваивать учебный материал.

Дети старшего дошкольного возраста с нарушением слуха, в отличие от своих нормативно развивающихся сверстников с сохранным слухом, имеют ряд специфических особенностей в развитии речевых функций, что зачастую становятся причиной неуспеваемости, а также порождают неуверенность в своих силах.

Описывая характерные особенности речи детей с нарушением слуха, многие исследователи выделяют нарушения лексического и грамматического компонентов как одно из наиболее важных в структуре данной патологии (Р.М Боскис, Л.П. Носкова, Ф.Ф. Рау, и др.). С учетом постоянного увеличения числа дошкольников с подобным системным нарушением, проблема формирования лексико-грамматических средств речи занимает важнейшее место в современной дефектологии, а вопрос о методике их развития и коррекции становится одним из самых актуальных [1, 7, 8].

Анализ теоретических источников по проблеме исследования показал, что характерными особенностями речевого развития старших дошкольников с нарушением слуха является несформированность слоговой структуры слова (опускание звуков и слогов, перестановки, замены), трудность актуализации даже хорошо знакомых слов по картинкам. Затруднительна для детей актуализации слов, выражающих обобщающие и абстрактные понятия. Эти трудности обуславливают частые паузы, остановки в речи и широкое использование в общении мимики и жестов. В целом, номинативный словарь старших дошкольников с нарушением слуха характеризуется рассеянностью и неточностью структуры значения слова, замедленностью усвоения значения слова, бедностью и неточностью словаря, большим количеством вербальных ошибочных замен, трудностями актуализации слова. Отмечаются специфические ошибки в виде замещений нужного названия другим словом, искажений слов, использования неправильных грамматических форм слова, номинативный уровень понимания обобщенной речи. Нарушения формирования номинативного словаря у детей с нарушением слуха проявляются в ограниченности словарного запаса, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря.

В то время как при развитии словаря ребенок всесторонне развивается. Овладение словарем является важным условием умственного развития, поскольку содержание исторического опыта, присваиваемого ребенком в онтогенезе, обобщено и отражено в речевой форме и прежде всего в значениях слов. Усвоение словаря решает задачу накопления и уточнения представлений, формирования понятий, развития содержательной стороны мышления.

С целью более глубокого познания действительности ребенок должен не только наблюдать за различными явлениями и событиями окружающего мира, но и иметь возможность практически действовать с предметами, выявлять их свойства и особенности, связи и отношения между ними. К группе практических методов относятся различные виды предметной и продуктивной деятельности, игры, элементарные опыты, а также в наибольшей степени интересующее нас моделирование.

Исследования отечественных педагогов и психологов демонстрируют, что использование моделирования, как средства формирования разнообразных знаний и навыков оказывает положительное влияние на интеллектуальное развитие детей, так как именно с помощью пространственных и графических моделей относительно легко и стремительно совершенствуется ориентировочная деятельность ребенка, формируются его интеллектуальные и практические действия [4].

Особый потенциал моделирования заключается в том, что оно делает наглядным, для детей, скрытые от непосредственного восприятия свойства, связи, отношения объектов, которые являются существенными для понимания фактов, явлений при формировании знаний, приобретающихся по содержанию к понятиям. Доступность метода моделирования для детей дошкольного возраста обоснована в исследованиях Д.Б. Эльконина и Л.А. Венгер, и определяется тем, что основу развития умственных способностей ребенка составляет овладение действиями замещения и наглядного моделирования [2].

Преимущественное развитие наглядно-действенного мышления, произвольный характер запоминания, преобладающая роль внешних средств при решении мыслительных задач, лучшее усвоение наглядного материала по сравнению с вербальным – все эти факты лишней раз подтверждают природосообразность применения моделирования в старшем дошкольном возрасте, что обеспечивает возможность взрослому не только знакомить ребенка с окружающим миром, но и обучать его способам познания, обследования, наблюдения, умению выделять суть, устанавливать взаимосвязи.

Применение моделирования в работе с детьми старшего дошкольного возраста с нарушением слуха подразумевает создание моделей или их использование для формирования знаний о свойствах, отношениях, взаимосвязях объектов. Моделирование используется чаще всего в воспитании старших дошкольников, хотя некоторые элементы могут быть доступны и детям среднего возраста. В дошкольных организациях могут использоваться предметные (модель аналогична изучаемому предмету, воспроизводит его важнейшие части, пространственные отношения элементов, взаимосвязь объектов) и предметно-схематические модели (выделенные компоненты и связи между ними обозначают при помощи разных предметов-заместителей и графических знаков - фишек, полосочек, стрелочек, пиктограмм и др.).

Большое значение в развитии словаря у дошкольников с нарушением слуха имеет макетирование, создание моделей-макетов и игры с ними. Играя с макетами, ребенок создает воображаемую ситуацию, выполняет одну или несколько ролей, моделирует реальные ситуации или социальные отношения в игровой форме [5].

Модели-макеты могут иметь разную тематику, но в процессе их реализации одновременно и параллельно решается несколько задач: закрепление и обобщение знаний детей по той или иной теме; активизация лексического словаря; развитие монологической и связной речи; развитие логического мышления, памяти, внимания, воображения, фантазии; формирование навыков сочинительства; развитие общей и мелкой моторики рук; формирование творческих способностей. В процессе макетирования развиваются интегративные качества личности: эмоциональная отзывчивость, любознательность, активность, умение взаимодействовать со взрослыми и сверстниками.

Макет представляет собой модель объекта в уменьшенном масштабе или же в натуральную величину, лишнюю, как правило, функциональности представляемого объекта. Макет есть форма организации образовательного пространства для старших дошкольников с нарушением слуха, позволяющая решить широкий спектр задач, в приоритете среди которых – развитие и обогащение словаря.

Целью организованного исследования являлось изучение особенностей сформированности словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха, разработка и реализация коррекционно-развивающей работы и выявление ее эффективности. Соблюдение ряда принципов, таких как принцип комплексного подхода, учета ведущего вида деятельности. И динамического характера исследования легли в основу опытно-экспериментальной работы. Выборку составили 12 детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха. По состоянию слуха это дети, имеющие III – IV степень тугоухости и дети после кохлеарной имплантации. Речевое развитие детей зависит от времени пребывания в детском саду, от наличия речевой среды в семье и от индивидуальных особенностей каждого ребенка. Следует отметить, что все дети, в меру своих возможностей использовали устную речь как средство общения не только с педагогами, но и между собой.

Для выявления особенностей словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха были использованы задания на основе методики Е.Г. Речицкой и Е.В. Пархалиной [3]. Задания были направлены на выявление объема словарного запаса и оценка понимания обращенной речи; проверку знания обобщающих профессий людей, родственные отношения, признаки предметов и явления природы; оценку уровня понимания обращенной речи. Кроме того, оценивались навыки разговорной речи; состояние активного и пассивного словаря.

По результатам констатирующих замеров выявлено, что у воспитанников контрольной и экспериментальной группы уровень сформированности словаря находится в пределах сопоставимых средних значений. Трудности были выявлены в назывании обобщающего признака предметов, а также в обозначении отношений родства. При проверке активного словаря у детей были трудности в назывании картинок на темы: цветы, дикие птицы, деревья, одежда, мебель.

С заданием при проверке пассивного словаря, дети справились без ошибок. Незначительные трудности были у детей с заданием, связанным с оценкой состояния разговорной речи, а именно с ответом на вопросы «Где ты живешь?» и «Какая сегодня погода?». Кроме того, уровень развития активного словаря ниже уровня развития пассивного словаря; номинативный словарь на низком уровне развития, предикативный и атрибутивный словарь – в пределах средних показателей.

Таким образом, по результатам констатирующих замеров структурные компоненты словарного запаса (номинативный словарь, предикативный, атрибутивный словарь) у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха контрольной и экспериментальной групп имеют одинаковые характерные особенности.

Данные, полученные в ходе исследования, подтверждают необходимость проведения специально организованной коррекционной работы по развитию словаря детей с нарушениями слуха. С учетом результатов, представленных выше, был разработан и реализован формирующий эксперимент, целью которого явилась разработка и апробация комплекса занятий по развитию словаря у старших дошкольников с нарушением слуха посредством моделирования.

В основу деятельности легли методологические положения о необходимости опоры на сохраненные анализаторы в процессе формирования словаря; о необходимости реализации индивидуального подхода и учета возрастных особенностей, своеобразия физиологических механизмов и психологических закономерностей развития устной речи. Все это требовало разработки специальных методических приемов и умелого сочетания общих педагогических методов со специальными в ходе работы [6].

В экспериментальной группе был реализован комплекс фронтальных и подгрупповых занятий по развитию словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха посредством моделирования. Систематическая организация работы позволяла решать ряд задач, среди которых кроме приоритетных направлений деятельности по обучению изготовлению и использованию моделей с целью развития словаря, также достигались следующие ориентиры - формирование у детей потребности в речевом общении с поощрением речевой активности детей; формирование навыка аналитического чтения, сопряженного и отраженного проговаривания речевого материала; развитие слухового восприятия и умения пользоваться остаточным слухом. К числу косвенных положительных результатов деятельности возможно отнести формирование представлений и знаний детей об окружающем мире; развитие долговременной памяти, произвольного внимания и поведения, воспитание у детей усидчивости, умения доводить начатое дело до конца. Фронтальный и групповой характер работы позволил реализовать формирование у детей навыков взаимодействия друг с другом, умение прийти на помощь, что не менее актуально для старших дошкольников с нарушением слуха.

Каждое занятие имело четкую содержательную структуру и временную организацию и состояло из 4 блоков: Первый блок «Приветствие и фонетическая ритмика» - направлен на создание доброжелательной атмосферы и ориентирование детей на дальнейшую продуктивную работу. Второй блок «Основная часть занятия» - направлен на реализацию основных задач деятельности. Третий блок «Подведение итогов» - закрепление полученного детьми опыта и получение обратной связи от детей. Четвертый блок «Ритуал прощания» - закрепление положительного эмоционального контакта, завершение занятия. Комплекс занятий был разработан с учетом возраста детей и индивидуальными особенностями.

Основным средством развития словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха выступило моделирование-макетирование. Элементы макетирования использовались на занятиях по развитию речи. На каждую тему создавался макет согласно перспективному календарному тематическому плану дошкольной образовательной организации. Занятия проводились в игровой форме с использованием тематического макета. Задания с макетом сопровождалось комплектом персонажей и декораций, игрушками, сюжетными цветными картинками. Не менее значимыми в работе являются карточки для глобального чтения, т.к. ребенок быстрее анализирует воспринимаемую информацию, перерабатывая и хорошо усваивая значительно больший объем информации.

На занятиях также использовались различные формы речи: письменная (открывающая перед слабослышащими детьми существенные возможности для компенсации последствий слуховой недостаточности), тактильная (является вспомогательным средством при овладении письменной речью, при чтении с губ речи окружающих глухими) и чтение с губ (главную роль в развитии этого навыка имеет общее и особенно речевое развитие, определяя способность понять речь из контекста).

Для подтверждения влияния такого средства, как моделирование на развитие словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха, были проведены контрольные замеры с применением того же диагностического комплекса. Стало очевидным, что уровень развития словаря детей экспериментальной группы возрос по сравнению с уровнем развития словаря детей контрольной группы. Большинство детей перестали испытывать затруднения с выполнениями заданий, связанными с оценкой объема словарного запаса и оценка понимания обращенной речи; демонстрировали качественные изменения знания обобщающих профессий людей, родственных отношений, признаков предметов и явлений природы; повысился уровень понимания обращенной речи, а также качественно изменилось соотношение состояния активного и пассивного словаря. Дети больше стали использовать в своей речи слова - существительные, слова - прилагательные и слова - глаголы (действия).

Макетирование позволило обогатить словарь дошкольников: дети стали точнее и свободнее в назывании предметов и действий. Уменьшились ошибочные замены слов. Играя с макетами, дети создавали воображаемую ситуацию, моделировали реальные ситуации, познавали окружающий мир, знакомились с разными природными зонами, сообществами животных и растений. Обучаясь моделированию, дети учились мыслить, потому что модель выполняет функцию своеобразного рентгена: предмет воспринимается как структура. Применение моделей в обучении детей с нарушениями слуха служит своеобразным «мостиком» между наглядно-образным и логическим мышлением и, конечно же, способствует развитию словарного запаса.

Наглядно подтвержден факт того, что моделирование в виде макетирования действительно оказывает влияние на формирование словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха и способствует положительно динамике общего развития.

Выводы. Таким образом, моделирование является эффективным средством формирования и развития словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха, так как важнейшую компенсаторную роль в обучении и развитии детей с нарушенным слухом играет зрительный анализатор, как доминирующая форма восприятия, доставляя наибольшую по объему информацию. Использование моделей в качестве наглядности способствует развитию воображения, яркому запечатлению и длительному сохранению в памяти учебного материала; стимулирует познавательный интерес к изучаемому предмету, облегчает ребенку с нарушением слуха познание многообразия конкретных явлений, предметов окружающего мира; обеспечивает связь между словом и образом; создает условия для развития словаря, а так же наблюдательности, коррекции психической и личностной сферы.

Литература:

1. Боскис, Р.М. Глухие и слабослышащие дети [Текст] / Р.М. Боскис. – Санкт-Петербург: Речь, 2014. – 413 с.
2. Венгер, Л.А. Отбор детей в специальные дошкольные учреждения [Текст] / Л.А. Венгер // Дефектология. – 2015. – № 2. – С. 45-48.
3. Грибова, О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей [Текст] / О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова // Словарный запас. - Москва: АРКТИ, 2014. - 190 с.
4. Грибова, О.Е. Воспитание и обучение с нарушениями слуха [Текст] / О.Е. Грибова // Дефектология. – 2015. – № 6. – С. 12-19.
5. Кобрин, Л.М. Организация коррекционной работы с глухими и слабослышащими детьми дошкольного возраста [Текст] / Л.М. Кобрин // Дефектология. – 2013. – 31. – С. 41-48.
6. Корсунская, Б.Д. Методика обучения словесной речи глухих дошкольников [Текст] / Б.Д. Корсунская - Москва: Просвещение, 2006. – 203 с.
7. Носкова, Л.П. Обучение языку в дошкольных группах школ глухих [Текст] / Л.П. Носкова - Москва: 2000. - 259 с.
8. Рау, Ф.Ф. Формирование устной речи у глухих детей [Текст] / Ф.Ф. Рау– Москва: Педагогика, 2001. – 324 с.

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ И ЭСТЕТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В современном мире интернет стал средством формирования общественного мнения. Направленность личностных приоритетов и духовных ценностей подрастающего поколения отчасти диктуется содержанием полученной информации. В условиях информационного окружения современной школы нужны новые подходы к обучению и воспитанию учащихся. Данная статья рассматривает приемы формирования нравственных качеств и эстетических вкусов учащихся в процессе обучения иностранному языку с применением средств дистанционного взаимодействия между учителем и учащимися.

Ключевые слова: нравственно-эстетическое воспитание, мотивационно-личностные аспекты коммуникации, дистанционное обучение, подкасты, социальные сети, интернет-коммуникаций.

Annotation. In the modern world, the Internet has become a means of forming public opinion. The formation of personal priorities and spiritual values of the younger generation is partly dictated by the content of the information received. In the information environment of a modern school, new approaches to teaching and educating students are also needed. This article examines the methods of forming moral qualities and aesthetic tastes of students in the process of teaching a foreign language using the means of remote interaction between the teacher and students.

Keywords: moral and aesthetic education, motivational and personal aspects of internet communication, distance learning, podcasting, social networks, internet communication.

Введение. Согласно данным соцопросов, общение посредством социальных сетей занимает значимую часть времени в межличностные взаимодействия школьников. По мнению А.Е. Войскунского, причиной этого служат возможности интернет коммуникаций удовлетворять три основных вида потребностей учащихся: коммуникативную, познавательную и игровую [2]. Учебная коммуникация на иностранном языке, как вид образовательной деятельности, основывается на такой же необходимости использования учащимися имеющихся знаний, умений и навыков для удовлетворения своих духовных потребностей, как и для других образовательных видов. [5, с. 89]. При грамотной работе учителя и совпадении личного интереса учащегося и учебной задачи подача учебного материала может стать наиболее успешной и мотивирующей на активное изучение языка. Широкое использование возможностей интернет-коммуникаций, помогает учителю решать его задачу по формированию целостной личности обучающегося, включающему, наряду с развитием когнитивных способностей и обучением предметным компетенциям нравственно-эстетические и духовные воспитательные компоненты. В данной работе рассмотрены виды учебного и межличностного интернет взаимодействия и предложен алгоритм учебно-воспитательной работы нравственной направленности с учащимися основной школы на уроках иностранного языка с применением интернет-коммуникаций.

Изложение основного материала статьи. Нравственно-эстетическое воспитание, прежде всего, это формирование у учащегося мотива к требуемой деятельности, его желание и стремление к самосовершенствованию [6]. Духовная направленность коммуникативного взаимодействия будет реализована только при включении нравственно-эстетического компонента в мотивационно-потребностную сферу личности. С появлением информационно-коммуникационной интернет среды познавательные и коммуникативные потребности учащихся, в значительной степени, удовлетворяются в интернет пространстве. Внедрение педагогами нравственно-эстетического компонента в процесс интернет-опосредованной коммуникации способствуют формированию у учащегося мотивационной привязанности к учебно-воспитательной деятельности (см. табл. 1.).

Примеры внедрения нравственно-эстетических воспитательных компонентов при мотивационно-личностном использовании интернет-коммуникации в условиях иноязычной образовательной среды

<i>Коммуникативная потребность</i>
Обсуждение нравственных и социальных вопросов и проблем на иностранном языке при помощи электронной почты, общения в чатах, форумах, социальных сетях. Знакомство с письменным речевым этикетом в процессе электронной переписки.
<i>Познавательная потребность</i>
Чтение иноязычных блогов социально-активных граждан, просмотр видео фрагментов интервью и передач на иностранном языке, имеющих социальную направленность. Поиск информации по нравственной проблеме, знакомство с текущими новостями, а также дистанционные формы воспитания и самовоспитания и т.п.
<i>Игровая потребность</i>
Участие в групповых и парных компьютерных играх, имеющих патриотический и нравственный уклоны.

Отдельно отметим особенности реализации нравственно-эстетического компонента в процессе интернет-коммуникации. Прежде всего, интернет-общение дает пользователю чувство анонимности и защищенности от нежелательных воздействий. Учащийся способен к конструированию альтернативных самопрезентаций. По мнению А. Жичкиной, интернет освобождает учащегося психологически от репрезентации в процессе коммуникации самого себя, то есть от соответствия своему реальному «Я» [3, с. 132]. Данная особенность характерна для неофициального развлекательного общения, которому соответствует в обучении иностранному языку ознакомление с эстетическим материалом (картины, музыкальные произведения, видеофрагменты спектаклей и выступлений и т.п.) и последующее его обсуждение.

Еще одной чертой электронной коммуникации является ее добровольность и желательность контактов – учащийся сам выбирает с кем из его класса ему удобнее вести парное общение, и сам выбирает проблемный материал для обсуждения [7, с. 279].

Существуют и негативные аспекты интернет-коммуникации, которые не только затрудняют реализацию воспитательного воздействия, но и ухудшают сформированные навыки письма на иностранном языке. К таким негативно воздействующим аспектам можно отнести следующие:

1) Возможность замены описания чувств и эмоций применением специальных символов или анимации, которая не способствует развитию.

2) Отсутствие визуализации и персонализации личности коммутанта в общении порой является фактором, провоцирующим проявление черт характера и манер поведения, несвойственных ему в обычном «живом» общении. Часто встречается отхождение от социальной нормы коммуникации, например, использование сленга или принятых в неформальном электронном общении сокращений и просторечий [4, с. 20].

3) Смена социальной роли и сценария поведения, допускаемые некоторыми учащимися в анонимном интернет общении, ведут к предоставлению неверной информации о себе и своих интересах. Учащийся может в разной степени фантазировать, привлекая к своей персоне повышенное внимание.

4) Обезличивание коммутантов, проявляющееся в безвизуальном и анонимном общении, может вызывать отсутствие должного внимания к высказываниям и чужой точке зрения. В такой коммуникации у обучающегося размываются границы общения и в реальной жизни, созданные такими различиями собеседников как пол, возраст, социальная роль, внешний вид и компетентность в обсуждаемом вопросе [8].

Описанные выше негативные особенности интерактивного общения должны быть хорошо изучены учителем и вовремя выявлены. Отклонение от учебного-воспитательной формы общения на иностранном языке приведет учащихся к неверному пониманию всего процесса обучения с применением интернет-коммуникации и затруднит учителю оценивание сформированных у учащихся норм речевого поведения и нравственной направленности в их высказываниях.

Учебно-воспитательная направленность интернет-коммуникации строится на создании нравственно-эстетического взаимодействия между учащимися в электронной среде. Основная задача учителя перенести нравственные нормы и эстетическую форму из реального общения в виртуальное. С этой целью особого внимания требует постановка тем для обсуждения и выбор подходящей программы или платформы для общения. Наиболее популярными сервисами взаимодействия является такие платформы и программы как Microsoft teams, Whatsapp, Viber, V Kontakte, Moodle.

Особое внимание заслуживает коллективно-воспитательная направленность материала. Взаимодействие между учениками должно вестись в благоприятном тоне, возможно введение системы тьюторства. К чату или форуму можно подключать носителей языка, а также старшеклассников, которые будут контролировать и направлять беседу в правильном направлении, избегая трений между учащимися одной группы.

Тематика общения должна иметь созидательный характер, направлять учащихся на взаимопомощь друг другу и привлекать к обсуждению нравственных проблем членов семьи и друзей. Необходимо стремиться к выходу за рамки учебной задачи, к переносу сформированных моральных суждений и эстетических представлений учащихся в их жизнь.

Нравственно-эстетическому взаимодействию между участниками помогает творческая работа: создание презентаций и плакатов на иностранном языке. При этом важно указывать долю участия каждого учащегося в проекте [1, с. 71]. Сама система онлайн взаимодействия на иностранном языке может быть введена как проект, это позволит избежать несерьезного отношения к выполнению заданий учащимися, для которых интернет-общение стало синонимом вседозволенности. Сжатые сроки выполнения заданий и контроль за коммуникативной активностью сделают участие в коммуникации на иностранном языке обязательным и продуктивным.

Помимо группового взаимодействия путем обмена сообщениями индивидуальную учебно-воспитательную траекторию позволят создать подкасты. Технология подкастов широко используется учителями. Подкасты традиционно принято разделять на аутентичные и не аутентичные, видео и аудио-

дополненные, на самостоятельно записанные и внешние (новостные репортажи, прогнозы погоды, истории и т.п.) [1]. В отличие от подкастов, направленных на развитие речевого слуха, подкасты, используемые с целью воспитательного воздействия, должны, прежде всего, быть нравственно-ориентированными. Формирование речевого этикета и ознакомление с национальными особенностями и культурными ценностями народа страны изучаемого языка целесообразно формировать при помощи подкастов с соответствующей тематикой. Подкасты, созданные с целью культурного просвещения слушателей, также являются и образцами правильной и эстетически-оформленной речи с соблюдением правил речевого этикета.

Создание подкастов может служить также и инструментом взаимодействия с учащимися с целью формирования у них как коммуникативных навыков, так и нравственно-эстетических качеств. Обозначая для обсуждения в подкасте морально-этическую проблему, учитель дает учащимся свободу в выражении своих мыслей, оформленных в подкаст. Очевидно, что одной из задач создания собственного подкаста будет являться практика монологического высказывания с акцентом на правильное произношение и соблюдение правил речевого этикета.

Интернет-коммуникация не ограничивается только взаимодействиями при помощи работы мессенджеров, обмена электронными письмами, голосовыми сообщениями, созданием подкастов. Учитель не ограничен в формате работы, направленной на воспитание и обучение школьников. Так, вместе с перечисленными технологиями интернет взаимодействия можно использовать блоги, видеоконференции, гиперссылки и другие интернет ресурсы, которые разнообразят дистанционную работу.

Вводя нравственно-эстетический компонент, учителю следует придерживаться поэтапной работы, обоснованной условиями интернет-коммуникации. Всю работу целесообразно разделить на три этапа: вводный, основной и заключительный. Ниже представлен поэтапный алгоритм учебно-воспитательной работы с применением интернет-коммуникаций для формирования нравственно-эстетических качеств, учащихся в процессе обучения иностранному языку (см. табл. 2).

Таблица 2

Алгоритм формирования нравственно-эстетических качеств учащихся в процессе обучения иностранному языку с применением интернет-коммуникаций

ЭТАП I. ВВОДНЫЙ	
Ступень 1. Знакомство школьников программой интернет-взаимодействия для формирования нравственно-эстетических качеств	
Учитель	Учащиеся
1. Оглашает цели и задачи интернет-коммуникации. 2. Дает план и правила работы в программе. 3. Описывает план проектной и творческой работы. 4. Дает оценку сформированности нравственных качеств и эстетического вкуса учащихся.	1. Задают вопросы, касающиеся учебного плана, программы и воспитательной работы. 2. Участвуют в беседе для определения сформированности нравственных качеств и эстетического вкуса.
Ступень 2. Введение правил интернет-взаимодействия	
1. Объясняет правила поведения и работы в чате или программе, дает подсказки для последующего выполнения заданий. 2. Обозначает критерии оценивания работы.	Изучают правила поведения и работы в чате или программе, задают вопросы.
ЭТАП II. ОСНОВНОЙ	
Учитель	Учащиеся
Ступень 3. Проведение дистанционной работы	
1. Обозначает проблему для обсуждения. 2. Дает образцы речевого этикета и клише для построения диалога. 3. Проводит мониторинг лексико-грамматических, пунктуационных, орфографических и стилистических ошибок.	1. Ведут диалог по обозначенной проблеме. 2. Самостоятельно ищут дополнительный материал для решения проблемы. 3. Обращаются за помощью к тьюторам.
Ступень 4. Работа в классе	
1. Организует проверочную работу. 2. Дает промежуточную оценку активности учащихся. 3. Определяет трудности в общении и пути их преодоления.	1. Выполняют проверочные задания. 2. Делятся трудностями в общении. 3. Ищут пути преодоления.
Ступень 5. Работа с подкастами	
1. Консультирует по созданию подкастов. 2. Разделяет учащихся на рабочие группы. 3. Определяет темы для работы.	1. Выражают пожелания по тематическому содержанию подкастов. 2. Объединяются в рабочие группы. 3. Задают вопросы.
ЭТАП III. ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЙ	
Ступень 6. Самооценка. Учащиеся высказываются об успешности своей работы в программе. Дают оценку выполнению работы. Обсуждают пути дальнейшей работы.	
Ступень 7. Оценка учителем. Учитель проводит мониторинг активности учащихся. Дает устную оценку рашения учащимися нравственной проблемы. Проводит работу над речевыми ошибками.	

Выводы. Интернет-коммуникация представляет большой потенциал для создания новых технологий воспитания и обучения. При грамотной работе учителя дистанционная работа учащихся в чатах, форумах и социальных сетях может послужить ресурсом для формирования нравственно-эстетических качеств. Для

реализации воспитательных задач учителю важно понимать потребностно-мотивационную сферу учащихся и внедрять нравственно-эстетический компонент обучения иностранному языку непосредственно, включая его в работу, вызывающую интерес учащихся. Зная особенности поведения учащихся при реализации интернет-взаимодействия, учитель может предотвратить осложнения, возникающие в связи с привычкой пользоваться сетью с целью развлечения.

Разработанный поэтапный алгоритм формирования нравственно-эстетических качеств учащихся в процессе обучения иностранному языку поможет учителю грамотно организовать собственную работу и работу учащихся с применением интернет-коммуникаций.

Литература:

1. Бобунова А.С. Использование электронной среды в реализации нравственно-эстетического воспитания в иноязычном школьном образовании / Бобунова А.С., М.Г. Сергеева // Проблемы современного педагогического образования, Ялта, 2020. (№ 66), ч. 4. – С. 28-31.
2. Войкунский А. Интернет – новая область исследований в психологической науке / А. Войкунский // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. – М.: Смысл, 2002. – Выпуск 1. – С. 82-101.
3. Жичкина А. Современные исследования виртуальной коммуникации: проблемы, гипотезы, результаты / А. Жичкина. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 165 с.
4. Петровская О.А. Межкультурная коммуникация в "языковых" мессенджерах / О.А. Петровская, Ю.Р. Шевцов // Журнал философских исследований. – 2019. – Т. 5. № 4. – С. 17-24.
5. Романов А.А. Спин-докторинговая реализация ментальных репрезентаций в Интернет-коммуникации / А.А. Романов // Язык, коммуникация и социальная среда. Ежегодное международное издание. Вып. 13. – Воронеж: Наука – ЮНИПРЕСС; Воронежский гос. университет, 2014. – С. 88-119.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в двух томах. Т. 2. / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
7. Усачева А.В. Психологические особенности интернет-коммуникаций / А.В. Усачева // Вестник университета. – Москва: Государственный университет управления № 1, 2014. – С. 277-281.
8. Шабшин И.И. Психологические особенности и феномены коммуникации в интернете / И.И. Шабшин // Московский психотерапевтический журнал. – 2005. – № 1.
9. Чувилина О.В. Способы организации проектной деятельности студентов на иностранном языке с использованием письменной интернет коммуникации / О.В. Чувилина // Вестник Волжской государственной академии водного транспорта. – 2012. – № 33. – С. 70-72.

Педагогика

УДК 371

доктор педагогических наук, доцент, главный

научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский

институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННО - ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Нравственно-эстетическое воспитание является базой для формирования гуманистического сознания человека-гражданина, определяющего характер направленности его действий и поступков в отношении самого себя, своей семьи, общества и, в конечном итоге, всего государства. Цель данной обзорной статьи выявить слабые стороны современной образовательно-воспитательной системы образования, не способствующие, или мешающие, процессам духовного, морального и эстетического становлений личности учащегося в условиях общеобразовательной школы. Автор проследил историю развития нравственно-эстетического воспитания в контексте с изменявшимися общественно-политическими укладами, произвел сравнение различных систем образования с целью всестороннего анализа поставленной проблемы.

Ключевые слова: нравственно-эстетическое воспитание, природосообразное образование, школы учебы, школы труда, личностно-ориентированное образование.

Annotation. Moral and aesthetic education is the basis for the formation of a humanistic consciousness of a citizen whose actions will be directed to the benefit of his family, society and ultimately the entire state. The purpose of this review is to identify the weaknesses of the modern education system that do not contribute to or interfere with the processes of spiritual, moral and aesthetic development of the child's personality in a comprehensive school. The author compared various educational systems in order to comprehensively analyze the problem.

Keywords: moral and aesthetic education, natural education, school of learning, school of labor, personality oriented education.

*Само воспитание, если оно желает счастья человеку,
должно воспитывать его не для счастья, а готовить к труду жизни*
К.Д. Ушинский

Введение. Современная российская система образования, руководствуясь международными образовательными стандартами при постановке целей и задач обучения и воспитания, произвела пересмотр прежних советских методик воспитания, целеполагания и оценок, ориентированных на коллективизм и общественный труд, и ввела в воспитательно-образовательную среду новую, соответствующую новым реалиям жизни личностно-ориентированную парадигму. Однако тенденция к росту количества молодых людей, склонных к аморальному поведению, и стремящихся не к духовному совершенствованию, а лишь к финансовому благополучию, показывает, что введение новых образовательных стандартов не дают должного и достаточного влияния на культурное, духовное и нравственное развитие школьников [1]. Духовные сферы личности ребенка, начав формироваться в начальной школе и продолжив в средней, полностью раскрывают себя в юности. Закладываемые в те же периоды основы эстетической культуры и дальнейшая

самостоятельная работа над ними развивают в учащихся осознанность себя субъектом эстетической деятельности. В поиске новых подходов к воспитанию и обучению современного поколения невозможно слепо следовать стандартам, необходимы качественно новые форматы эстетической и нравственной работы с учащимися. Поэтому цель нашей работы заключается в рассмотрении различных подходов к нравственно-эстетическому воспитанию школьников и оценка их валидности в условиях современного общества.

Основным методом теоретического познания в педагогике является исторический (ретроспективный) анализ проблемы, который отличается от других видов анализа в педагогике тем, что в нём сравниваются цели и достигнутые результаты применения нескольких образовательных концепций. Это дает возможность вносить изменения в планы и ход реализации педагогических задач в зависимости от поставленных целей, применяемых методов и заданных условий.

Изложение основного материала статьи. Основоположник дидактики, чешский педагог-гуманист, писатель, религиозный и общественный деятель, основоположник педагогики как самостоятельной дисциплины, систематизатор и популяризатор классно-урочной системы Я.А. Коменский (1592-1670) внес весомый вклад в развитие гуманистического образования, положив за основу гуманной деятельности человека сформированное чувственное и эстетическое восприятие мира. В Россию идеи Я.А. Коменского пришли в XVII веке в форме уроков риторики и изучения художественной литературы. На смену авторитарного пришло природосообразное образование [5].

В эпоху Просвещения (вторая половина XVIII века) воспитание было нацелено, прежде всего, на гармонизацию человека и общества. Человек нравственный являлся творцом социальной гармонии общества. Например, русский журналист, издатель и общественный деятель Н.И. Новиков, прозаик, поэт, философ А.Н. Радищев и историк, крупнейший литератор эпохи сентиментализма Н.М. Карамзин воплотили в своей деятельности идею равенства и продвигали идею повсеместного просвещения крестьян вне зависимости от социального статуса. Позже их идеи привели к социальной революции и отмене крепостного права. Понятие искусство распространялось и на политическую сферу. Так, русский поэт эпохи Просвещения, государственный деятель Российской империи Г.В. Державин и русский писатель, драматург и актёр П.А. Плавильщиков обязательным предметом политического образования считали музыку [4].

Проблемой искусства и его влиянием на жизнь и устремления человека интересовались литературный критик В.Г. Белинский, литературный критик поэт, публицист Н.А. Добролюбов, философ-материалист, революционер-демократ Н.Г. Чернышевский. Продвижением идей нравственного и эстетического воспитания в младшей и средней школе занимался К.Д. Ушинский. Великий педагог подчеркивал важность трудового воспитания, которое формирует и закрепляет в человеке нравственные и эстетические чувства: «Только внутренняя, духовная, животворная сила труда служит источником человеческого достоинства, а вместе с тем и нравственности и счастьем» [9, с. 135].

В XIX веке сложились два направления в формировании эстетического сознания, связанные с подходами к постижению прекрасного: педагогический и эстетический. Педагогический подход вытекает из раннего развития эстетических представлений о мире у ребенка, тем самым оставляя львиную долю эстетического воздействия младшей школе. В раннем школьном возрасте предметом работы педагогов являются мотивы и стимулы поведения, выработка убеждений, навыков и привычек поведения. Эстетический подход – основа сознательного восприятия, изучения и создания прекрасного. Основным средством формирования эстетических качеств считалось художественное воспитание.

В советскую эпоху, в соседнем, XX веке, образование сменило несколько парадигм: от «школы учебы» до «школы труда». Идеи создателя нового, советского, государства В.И. Ленина отразились в ценности и целевой ориентации педагогического воспитания, были сформулированы конкретные задачи воспитания и роль искусства в нем. Формирование эстетического и нравственного мировоззрения опиралось на уважительное и бережное отношение к культурным наследиям народа и всей мировой культуры на способы овладения культурными ценностями массами. Марксистская идеология выработала комплексный подход к развитию личности человека. Подход нашел свое отражение в теоретических исследованиях и практической работе. Советская система образования, руководимая деятелями-гуманистами Н.К. Крупской, А.В. Луначарским, А.С. Макаренко, С.Т. Шацким, наряду с организационно-техническими проблемами, занималась вопросами приобщения человека к прекрасному в жизни и искусстве [6].

Н.К. Крупская и А.В. Луначарский связывали эстетические и нравственные устремления человека с понятиями коллективизма, классовости, партийности. Сформированные ценности должны были служить благо общества и страны. Партийность, массовость, классовая направленность были взяты в качестве принципов эстетического воспитания. Содержание этих принципов составило эстетическую часть общего (коммунистического) образования. А.В. Луначарский выдвинул принцип идейной направленности эстетически высокого художественного и идейного уровня в практике эстетического воспитания, ставшим основным, определяющим методикой эстетического и нравственного воспитания. Согласно этому принципу были поставлены следующие задачи воспитания: 1) привитие учащимся эстетического отношения к действительности и искусству; 2) воспитание эстетической восприимчивости к действительности и искусству; 3) развитие художественно-творческих способностей вообще [3, с. 432].

Великие педагоги С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко разделяли идею о единстве красоты и нравственности, красоты и педагогически организованной деятельности человека. Для С.Т. Шацкого наибольшее воспитательное воздействие имели классическое искусство и народное творчество. Организация Первой опытной станции по народному образованию, где дети занимались художественной литературой, музыкой, пением, рисованием и театральной деятельностью, и по сей день является примером успешно выстроенной воспитательной работы с детьми [2].

А.С. Макаренко к сфере влияния эстетического воспитания добавил эстетику человеческих взаимоотношений, игровую, бытовую и трудовую деятельности, стимулы для самосовершенствования. «Воспитывает все: люди, вещи, явления, но прежде всего и дольше всего — люди. Из них на первом месте — родители и педагоги» [8, с. 124]. Тем самым педагог тесно сблизил нравственное поведение человека с эстетическим восприятием окружающего мира и себя самого.

В 50-60-е годы XX века эта связь укрепилась. Нравственное воспитание прочно связалось с эстетическим, а воспитание личности стало носить комплексный характер, изменив роль эстетики в жизни человека. Под эстетическим воспитанием подразумевалось эстетическое отношение человека к действительности, проявляющееся в эстетической оценке всех предметов и явлений реального мира. С точки

зрения этой парадигмы элементы эстетического воспитания включались во все процессы воспитания (В.Н. Шацкий, А.И. Буров, В.А. Разумный и В.К. Скатерщиков). Другая точка зрения на вопрос, поддерживаемая исследователями Б.Т. Лихачевым, Г.Н. Джибладзе, выходила из единства и целостности воспитательного процесса. Её следствием явилось использование образования в целях эстетического развития человека. Каждый из этих концептуальных подходов имел свои определённые трудности в их реализации. Однако заметим, что при первом подходе (извне) неизбежно возникновение трудностей при переходе от теории к практике, особенно при организации уроков естественно-научного цикла [7].

В 70-е годы XX века нравственно-эстетическое воспитание имело социальный заказ, созданный Министерством просвещения СССР. Художественное образование стало обязательным, начала издаваться специальная литература по вопросам нравственного и эстетического воспитания молодежи. Школа 80-х годов, расширяя сферу предыдущих нововведений, включила воспитание в обязательную программу обучения; шло воспитание будущих читателей, слушателей, зрителей, с присущими ими развитыми чувствами прекрасного и эстетического вкуса. Так каждый предмет получил свою госпитальную задачу.

Период нестабильности, вызванный изменениями в хозяйственной политике государства и структуре общества, заставил прибегнуть к поиску новых парадигм образования, соответствующих реалиям времени. В трудах Е.В. Бондаревской, В.А. Караковского, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, философов М.С. Каган, А.В. Толстых, Н.И. Киященко и психологов В.А. Петровского, В.И. Петрушина рассмотрены новые подходы к воспитанию и обучению. Этап 90-х годов являлся переходным во всех сферах жизни граждан, вызвавшим необходимость в приоритетности гуманизации и индивидуализации воспитания. На смену советской педагогической школе пришла новая, ориентированная на личностный и индивидуальный подход к воспитанникам [2].

Основным документом, формирующим принципы образования и его гуманистический характер, стал Федеральный Закон «Об образовании» (1992 г.). Через 3 года был принят документ «О развитии эстетического образования в общеобразовательных учреждениях» (24.05.1995 г). Документ, в первую очередь, ориентирует воспитателя на художественное образование воспитанников и привитие им эстетического вкуса. На первый план встает и личность самого педагога, как носителя педагогической культуры.

Парадигма личностно-ориентированного образования олицетворяет современную эпоху в образовании. В отличие от предыдущих парадигм, личностно-ориентированное образование выносит на первый план личностные интересы самого воспитанника, как приоритетные в условиях нового, капиталистического, уклада страны. Принятый федеральный государственный стандарт образования прямо говорит о необходимости достижения личностных результатов, включающих «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме...» [10]. Отошёл в прошлое приоритет социально-полезного гражданина, на смену ему пришел новый гражданин, с установкой трудиться прежде всего на собственное, а, уже потом, на общественное благо. Если предыдущие концепции воспитания строились на базе определенного устоявшегося общества, то современную воспитательную парадигму принято соотносить с условиями так называемого «общества риска». Такому ныне существующему типу общества присуще наличие угроз общественному и личному благополучию, правопорядку и законности. В нём отмечаются низкие уровни правосознания, гражданской и правовой культур, снижение уровня этикета и культуры поведения, рост уровня конфликтности людей. Ориентиром и стимулом для подражания становятся рекламные образы и антигерои.

У. Бек называет данный период парадигмой индивидуального выживания в обществе рисков, с присущими ему эгоизмом, потребительством, беспринципностью, приспособленчеством и карьеризмом. Нравственное воспитание подавляется социальной потребностью в противоположных качествах, а стремление к красоте искажается в сторону окружения себя эстетическими удовольствиями [11].

Выводы. При сравнении периодов формирования нравственно-эстетической направленности образования на базе изменяющихся общественных укладов видны причинно-следственные связи между существовавшим общественно-политическим строем и изменениями в принимаемых в качестве приоритетных принципов воспитания духовных, моральных и эстетических качеств. Так, эпоха Просвещения, формирующая культуру общества, сменялась на управляющий стиль, присущей эпохе 19 столетия. Социализация и массовость в формировании нового человека, выдвинутые политикой Советов, были полностью искорены новым индивидуализирующим подходом сменившего их капиталистического строя. Концепция нравственно-эстетического воспитания, выдвинутая при последнем, является, на наш взгляд, скорее всего лишь поддерживающей конструкцию и лишь частично способной формировать духовные и гуманистические качества подрастающего поколения в современных политических, экономических и социальных условиях.

Литература:

1. Бобунова А.С. Теоретические аспекты нравственно-эстетического воспитания школьников в условиях иноязычного образования / А.С. Бобунова // Психология образования в поликультурном пространстве, Елец, 2016. Т. 2. (№34). С. 49-55.
2. Богуславский М.В. Очерки истории отечественного образования XIX-XX веков. М.: Изд-во Московского Культурологического лицея, 2002. — 96 с.
3. Давыдов В.В. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 томах. Том 1. — 1993. — 608 с.
4. Жданович Л.Н. Н.М. Карамзин о воспитании и образовании в России / Л.Н. Жданович // Слово.ру: Балтийский акцент. — 2016. — №4. — С. 63-68.
5. Корнетов Г.Б. Ян Амос Коменский и возникновение педагогической науки / Г.Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. — 2017. — №1. — С. 17-21.
6. Краевский В.В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей / В.В. Краевский — Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. — 244 с.
7. Лихачев Б.Т. Теория эстетического воспитания школьников. / Б.Т. Лихачев. — М.: Просвещение, 1985. — 176 с.

8. Макаренко А.С. Правильно воспитывать детей. Как? / А.С. Макаренко – М.: АСТ, 2013. – 320 с.
9. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в двух томах, Т. 2. / под ред. Пискунова А.И., М.: Педагогика, 1974. – 440 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (Утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 А.А. Фурсенко) [Электронный ресурс] – URL: <http://www.rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html> (дата обращения: 16.03.2020).
11. Beck U. From Industrial Society to the Risk Society / U. Beck // Theory, Culture and Society, February 1992, v.9, no.1, p. 97-123.

Педагогика

УДК 373.1

доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПРИ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Профессиональные обязанности педагога-психолога включают в себя следующие ключевые формы психологической работы: информирование, профилактику, оценку, коррекцию и поддержку. Значение каждой из упомянутых разновидностей зависит от проблемы, решаемой педагогом-психологом, и от особенностей организации, в которой он работает. С нашей точки зрения, профессиональную деятельность педагога-психолога как представителя поддерживающих профессий следует рассматривать как один из наиболее сложных и многозадачных типов общественно-полезной активности. Призывание к данному труду представляет собой комплексный феномен, выражающийся в ряде индивидуальных характеристик, интеллектуально-эмоциональной готовности к осуществлению функций педагогом-психологом.

Ключевые слова: педагог-психолог, профессиональная деятельность, профессиональное становление, психологическая работа.

Annotation. The professional responsibilities of a psychologist teacher include the following key forms of psychological work: information, prevention, evaluation, correction and support. The significance of each of the varieties mentioned depends on the problem solved by the teacher-psychologist and on the peculiarities of the organization in which he works. In our view, the professional activity of a psychologist teacher as a representative of supporting professions should be considered as one of the most complex and multitasking types of socially useful activity. Calling for this work is a complex phenomenon, expressed in a number of individual characteristics, intellectual and emotional readiness to perform functions by a teacher-psychologist.

Keywords: teacher-psychologist, professional activity, professional formation, psychological work.

Введение. Грамотный анализ компонентного состава и содержательной специфики профессиональной эволюции (прежде всего на раннем этапе) предусматривает ее соотношение с различными составляющими общей компетентности и профессиональной активности, главным образом – с профессионально значимыми свойствами, выступающими основой любой существующей профессии, репрезентируя как предъявляемые к ней требования, так и показатели формирования эффективности профессиональной эволюции на раннем этапе. В рамках профессиональной подготовки педагога-психолога (далее – ПП) как представителя поддерживающих профессий следует использовать новаторские учебные технологии, которые, по нашему мнению, также благоприятствуют повышению уровня профессиональной подготовки.

Целесообразность успешной подготовки будущих ПП обусловлена запросами современного российского социума, связанными с резкими изменениями во всех сферах общественной жизни, спровоцировавшими интенсификацию негативных процессов: ухудшение криминогенной обстановки, рост безработицы, увеличение числа лиц, принимающих наркотические вещества, нарастание административного безразличия к воспитанию полноценного гражданина (физически здорового, психически устойчивого, порядочного и счастливого). С учетом вышеуказанных проблем авторы статьи полагают, что современные составляющие обучения ПП нуждаются в переосмыслении и расширении. В частности, на наш взгляд, в сегодняшнем общественном контексте ПП должен восприниматься разработчиками образовательных стандартов как представитель поддерживающих профессий, обязанный оказывать квалифицированную помощь детям и подросткам, обучающимся в школах, лицеях, гимназиях и т.д. При этом должны учитываться потребности учащихся с физическими, психическими и иными отклонениями.

К поддерживающим профессиям относятся те виды деятельности, назначение которых заключается в определении и устранении проблем социально уязвимых групп населения, информировании граждан о перспективах соответствующих мер. Прежде всего речь идет о медицине, психологии и деятельности социального профиля (как в целом, так и в контексте узкоспециализированных сфер: геритарии, школьной психологии, работе с пострадавшими от домашнего насилия и т.д.).

Изложение основного материала статьи. Автором статьи были определены следующие разновидности профессиональной деятельности ПП как представителя поддерживающих профессий: диагностика, коррекция, консультирование, профилактика, оценка, прогнозирование, информирование, профориентация, организация исследовательской и методической работы, социальное воздействие, воспитание и управление. Разберем сущность каждой упомянутой разновидности.

В рамках данного исследования мы будем опираться на толкование диагностической деятельности, предложенное современным исследователем Ахметкаримовой К.С. В соответствии с ее позицией, подобная деятельность представляет собой научно выстроенный процесс приобретения сведений о состоянии ее объекта, тщательной работы с этими сведениями для постановки и уточнения диагноза, а также его надлежащей коррекции с целью выполнения поставленной задачи [5].

Ключевые разновидности профессиональной деятельности ПП как представителя поддерживающих профессий

Разновидности профессиональной деятельности	Содержание
психодиагностика	Целенаправленное психологическое обследование индивида или группы лиц, способствующее получению сведений психологического характера, для обнаружения психологической проблемы у обычных и «особых» школьников
коррекция	Ориентированное психолого-педагогическое влияние на ребенка или подростка, не имеющего психических заболеваний, с целью устранения или предотвращения легких отклонений в развитии
консультирование	Способствует гармоничной интеллектуально-нравственной эволюции субъектов учебно-воспитательного процесса; быстрому и относительно безболезненному решению различных проблем (личностных, бытовых, профессиональных и т.д.); реализации психологического потенциала, позволяющего решать проблемы без посторонней помощи
профилактика	Служит предотвращению вероятных нарушений личностного развития субъектов учебно-воспитательного процесса, формированию подходящих условий для последовательного совершенствования личности в каждой возрастной фазе
оценка	Нацелена на улучшение когнитивных процессов, психических проявлений, индивидуальных реакций школьника благодаря психической коррекции
прогноз	Ориентирован на предвидение психических, физиологических, социальных и смешанных реакций учащегося
информирование	Предоставление учителям, школьникам и их родителям необходимой психологической информации
преподавание	Специально выстроенная активность для осмысления полученной информации и ее использования на практике. Подразумевает проведение основных занятий, факультативов, заседаний творческих секций и т.д.
профорентация	Оказание помощи учащимся основной и старшей школы в области профессиональной самоидентификации или вопросах, связанных с выбором будущей профессии
исследовательская и методическая работа	Активность на базе психологического и педагогического знания
социальное воздействие	Деятельность, создающая условия для эффективной адаптации детей и подростков к существующим социальным нормам
воспитание	Ориентированная активность по выстраиванию поведения и формированию / развитию морального облика школьников, их родителей и учителей с целью содействия нравственно приемлемой эволюции индивида
управление	Ориентированная активность, имеющая отношение к организации, регулированию и мониторингу деятельности субъектов учебно-воспитательного процесса

В данном исследовании мы отталкиваемся от дефиниции психологической диагностики, сформулированной Войтко В.И. и Гильбухом Ю.З. Авторы предлагают понимать под психологической диагностикой профессиональное обследование индивида или нескольких лиц, обеспечивающее получение необходимых сведений для установления наличия тех или иных психологических проблем (либо их отсутствия). Понятие «психологический диагноз» мы будем использовать в значении, предлагаемом Овчаровой Р.В.: «заклучение о состоянии и свойствах испытуемого на основании комплексного анализа отдельных показателей и характеристик» [2].

Благодаря психологической диагностике можно осуществлять следующие функции: исследовать психический статус личности субъектов учебно-воспитательного процесса и ее составляющих (аспектов); изучать склонности, способности, ценности, убеждения и иные индивидуальные характеристики учащихся; анализировать поведенческие особенности воспитанников, специфику их взаимодействия с одноклассниками и педагогами, общую психологическую обстановку в школьном коллективе; выявлять факторы, оказывающие отрицательное влияние на обучение, воспитание и развитие детей и подростков; формулировать актуальные методические рекомендации.

Осуществляя психодиагностическое обследование, ПП как представитель поддерживающих профессий опирается на ряд основополагающих принципов: безопасность обследования для участников, теоретическая аргументированность используемых методов, конфиденциальность результатов (при их полной доступности для самих добровольцев), ответственность лиц, участвовавших в организации и проведении обследования, корректность выводов и продуктивность исходящих пожеланий.

Аналитический обзор многочисленных трудов, посвященных психологической диагностике, привел автора данной статьи к следующему заключению: для реализации психодиагностического обследования ПП должен иметь представление о соответствующих методиках и уметь их использовать в своей профессиональной практике.

Говоря о профессиональной эволюции специалиста на раннем этапе карьеры, мы опираемся на закрепившееся в литературе понятие «профессиональное становление», под которым Зеер В.Ф. понимал совершенствование личности в образовательно-профессиональном отношении, нацеленное на выстраивание стабильных положительных стимулов профессиональной активности, важных для производства и общественно значимых индивидуальных характеристик, готовности к непрерывному развитию в рамках выбранной профессии, на поиск наиболее результативных способов и средств реализации трудовой деятельности с учетом личностной психологической специфики специалиста [4].

Профессиональная деятельность ПП – это комплекс последовательных действий с опорой на базовые принципы психологии в соответствии с нормами профессиональной этики для реализации услуг психолого-педагогического характера по запросу государства, семьи, какой-либо другой общности или отдельного человека. В обязанности ПП входит оказание следующих типов услуг: диагностики, коррекции, информирования и консультирования.

Необходимо добиться того, чтобы ПП становился востребованным профессионалом за минимально возможным промежутком времени, что предполагает не только увеличение продуктивности подготовки в высших учебных заведениях, но и ускорение интеграции начинающего ПП в профессиональную практику, формирование предпосылок для динамичного и устойчивого совершенствования в выбранной сфере.

Результативность «развертывания» профессиональных компетенций в рамках выполняемой деятельности должна оцениваться и подвергаться необходимой коррекции самим ПП и его коллегами для повышения профессионализма молодого специалиста. Данный процесс нуждается в понятной структуре, содержательной и методологической обоснованности и функциональной перспективности. Иными словами, речь идет о целесообразности проектирования процесса профессиональной эволюции ПП, которое является обязательным условием достижения высокого уровня мастерства и адекватной востребованности на рынке труда.

Мы позиционируем профессионализм ПП как комплексное структурно-функциональное единство, репрезентированное самовыстраиванием его личностно детерминированной составляющей (основная функция в формировании профессионализма) и активностно детерминированной составляющей (эмпирически верифицируемая функция в прикладной реализации производственных задач).

Под профессиональной эволюцией ПП на раннем этапе педагога-психолога авторы статьи понимают постоянный процесс самовыстраивания личности и активностно детерминированных составляющих специалиста до максимально возможного уровня, благоприятствующего принятию верных решений для определения форм и методов психологического воздействия с целью достижения персонального оптимума интеллектуально-эмоционального развития. Категория «успешность профессиональной эволюции ПП на раннем этапе» не имеет общепринятого содержания в связи с отсутствием единого подхода к пониманию категории «успешность профессиональной эволюции специалистов в области образования». Например, современные исследователи Селезнева Н.А. и Суббетто А.И. трактуют ее как показатель успешности образовательной стратегии, выбранной государством или регионом, а также как «синтезатор» многочисленных и многообразных трудностей, с которыми сталкивается отечественная высшая школа. Содержание данного понятия постоянно корректируется в связи с непрерывно трансформирующимся социально-экономическим контекстом, значительно влияющим на качество и перспективы основного (цензового) образовательного пространства [1].

Никитина Н.Б. выделила ключевые аспекты репрезентации уровня профессионализма ПП в рамках высшего образования [3]:

- 1) многообразие «манифестаций» профессионализма в качестве его функционального итога – целостности и безопасности психологической эволюции учащихся;
- 2) значительное количество образовательных структур и подструктур, обеспечивающих профессиональную эволюцию ПП на раннем этапе (университеты, академии, институты разной направленности и подразделения, входящие в их состав);
- 3) многозначность личностно и активностно детерминированных составляющих профессионализма;
- 4) полисубъектность в диагностике успешности профессиональной эволюции на раннем этапе;
- 5) наличие большого числа критериев, позволяющее объективно оценить базовые составляющие профессионализма;
- 6) вариативность комплексов, включающих в себя различные аспекты такой диагностики (в плане тактики, стратегии, текущего момента), поскольку и сами ПП, и методисты, и исследователи постоянно корректируют параметры эффективности профессионализации с учетом преобладающих в социуме образовательных тенденций.

Выводы. Исследование имеющихся подходов дает возможность трактовать категорию «успешность профессиональной эволюции ПП на раннем этапе» как степень сотнесенности личностно и активностно детерминированных структурных составляющих в рамках функциональных кластеров, благоприятствующих выбору метода профессионализации (конвенциональный, регламентационный или творческий) согласно основной цели: обеспечению полноценного развития личности учащегося. Отнесенность деятельности ПП к поддерживающим профессиям («человек – человек») позволяет рассматривать профессиональную эволюцию специалиста на раннем этапе в виде совокупности следующих компонентов: личностного (общая ориентация личности и индивидуальные свойства), интеллектуального (профессиональные знания, умения и навыки), социального (компетенции, связанные с общением) и морально-психологического (эмпатия, открытость, отзывчивость). Указанные компоненты проявляют себя на обоих уровнях – личностном и активностном.

Профессиональные компетенции ПП как представителя поддерживающих профессий включают в себя список, в целом типичный для гуманитарных видов деятельности:

- 1) коммуникативные компетенции (общение в широком смысле);
- 2) ролевые компетенции (налаживание партнерских контактов, грамотное чередование и коррекция социальных ролей);
- 3) организаторские компетенции (объединение усилий различных общественных служб для устранения

или сглаживания трудностей, с которыми столкнулся школьник);

4) проектировочные компетенции (умение понимать характер, темперамент, способности и другие индивидуальные качества своих подопечных посредством интеллектуального и эмоционального познания);

5) компетенции, позволяющие оказывать влияние на других людей (прежде всего на их настроение, самоощущение).

Тем не менее, эффективность ПП как представителя поддерживающих профессий определяется не только освоенным комплексом знаний и навыков, но и индивидуальными свойствами специалиста, к которым, как правило, относят стрессоустойчивость, коммуникабельность, интуицию, дружелюбие, инициативность, творческие способности, умение работать с одной проблемой в течение долгого времени, наличие социальных амбиций и т.д. Этот перечень следует дополнить такими качествами и проявлениями, как терпение, сострадательность, отзывчивость, тактичность, непринужденность в общении, широкий кругозор и чувство юмора, порядочность, стремление к непрерывному профессиональному росту, решительность при отстаивании интересов клиента и т.д.

Литература:

1. Колчина В.В. Состояние проблемы и условия формирования инновационно-предпринимательских умений в педагогической теории и практике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 91. С. 196-201.

2. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский о воспитании всесторонне развитой личности. Педагогика. 1991. № 9. С. 104-110.

3. Мухин М.И. Миссия новой школы – изменение личностной сущности человека // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2013. Т. 2. № 2 (3). С. 61-66.

4. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский: человеческая личность неповторима. Курск. 1991.

5. Соколова А.С., Колчина В.В. Организация исследовательской деятельности студентов в контексте профессионального самоопределения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 275-278.

Педагогика

УДК 373.1

доктор педагогических наук, доцент, главный

научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА ПРИ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Аннотация. Профессиональное становление студентов – будущих специалистов по социальной работе связано с актуальными потребностями общества и образования, так как в контексте социально-экономических трансформаций перед высшей школой стоит задача не только обеспечить молодежь необходимыми знаниями, навыками и умениями, но и научить их существовать в современной реальности, достигая социально важных целей, продуктивно контактируя с лицами, оказавшимися в затруднительной жизненной ситуации. Социальная работа как вид профессиональной активности позиционирует специалиста в качестве основного субъекта профессиональной деятельности в соответствующей трудовой сфере, предъявляя ряд серьезных требований к его квалификационному уровню и нравственному облику (прежде всего на поведенческом уровне). Обостряется потребность в разработке вопросов, имеющих отношение к профессионально-ценностному ориентированию студентов, получающих образование данного профиля.

Ключевые слова: социальный работник, профессиональная деятельность, профессиональная компетентность, пенитенциарные учреждения.

Annotation. The professional development of students - future specialists in social work is connected with the current needs of society and education, as in the context of socio-economic transformations the higher school faces the task not only to provide young people with the necessary knowledge, skills and skills, but also to teach them to exist in modern reality, achieving socially important goals, productively contacting persons in difficult life situation. Social work as a type of professional activity positions the specialist as the main subject of professional activity in the corresponding labor sphere, putting a number of serious requirements to his qualification level and moral appearance (first of all at the behavioural level). There is a growing need to develop issues relevant to the vocational and value orientation of students receiving this type of education.

Keywords: social worker, professional activity, professional competence, penitentiary institutions.

Введение. Качественное, отвечающее государственным стандартам профессиональное становление специалиста по социальной работе (далее – СР) представляет собой закономерный итог формирования и развития личностных, специальных и моральных характеристик. Этическое развитие является неотъемлемой составляющей профессионализма специалиста по СР, регулятором и индикатором степени самосознания и «самоулучшения». Будущим специалистам по СР должен быть присущ ряд индивидуальных свойств, создающих условия для продуктивного взаимодействия с гражданами, испытывающими нужду в социальной защите и поддержке.

Первостепенным фактором, способствующим становлению профессионализма специалиста по СР, выступает морально-этическая ориентация личности – следовательно, ее выстраивание рассматривается как отдельный предмет научного исследования. Духовный фундамент профессиональной деятельности создается и эволюционирует в рамках учебно-воспитательного процесса в случае его осмысленной направленности на повышение уровня личностной и профессиональной готовности студентов к реализации своего потенциала в учреждениях, предоставляющих социальные услуги.

Психологическое обеспечение профессиональной эволюции учащихся вузов выступает значимой составляющей психолого-педагогических предпосылок, необходимых для развития и закрепления одобряемых обществом моральных качеств личности.

СР представляет собой тип деятельности, нацеленный на повышение комфортности, объективного и субъективного благополучия индивида в обществе, на устранение, сглаживание или профилактику различных проблем социального характера.

Базовые принципы СР заложены в благотворительности, возникшей на заре человеческой цивилизации. За много столетий до нашей эры люди были снисходительны к детям и старикам, привечали бездомных, проявляли жалость и милосердие к больным, увечным, к тем, кого постигло личное горе. Помогая и поддерживая, наши далекие предки не стремились трансформировать общественное устройство, но их поведение вносило неоценимый вклад в формирование отечественной нравственной культуры.

Профессионально-личностное совершенствование специалиста по СР в контексте высшей школы – это последовательный и достаточно оперативный процесс интеграции в профессию и ознакомление с особенностями предстоящей деятельности. Развертывание данного процесса состоит из следующих этапов [5]: 1) приспособления к специфике образовательной системы, профессиональному мышлению и поведению; 2) восприятия студентом императивов и правил профессиональной деятельности; 3) креативного самосовершенствования и самоосуществления для более качественной подготовки к выполнению своих профессиональных обязанностей.

Изложение основного материала статьи. В организационном отношении профессиональное становление специалиста по СР в условиях высшего учебного заведения нужно трактовать как итог его осмысленной интеграции в образовательную систему и подготовки к реализации ряда задач (оказанию определенных услуг конкретным группам населения). Это достигается благодаря обучению, воспитанию, прикладной деятельности, взаимодействию с людьми, познанию себя, а также тщательному анализу сущности выбранной профессии и своей ценности для нее.

В рамках психолого-педагогического обеспечения профессионально-личностная эволюция специалиста по СР представляет собой психические изменения на количественном и качественном уровнях на фоне адекватно протекающих смежных процессов – самосовершенствования и самоосуществления. Данные изменения связаны с развитием интеллектуальных и физических способностей, возникновением новых возможностей и личностных структур, позволяющих специалисту по СР принимать участие в ранее не доступных ему типах деятельности, предусмотренных данной профессией. Согласно психологической теории динамичности личностной структуры, развитие профессионала наиболее продуктивно, если оно трансформируется в саморазвитие, осуществляемое благодаря использованию будущим специалистом собственных интеллектуальных, мотивационно-волевых, эмоциональных и прочих ресурсов с учетом воздействующих на него организационных требований [1].

Таким образом, на личностном уровне профессиональное становление специалиста по СР выражается в приведении им самого себя в соответствие с императивами выбранной деятельности с опорой на собственный опыт решения проблем и достижения успеха.

Сущность вышеупомянутого процесса можно описать как сочетание, нерасторжимое единство профессионального сознания и готовности к выполнению своих непосредственных обязанностей. Первый компонент интерпретируется как процесс и результат осмысления специалистом по СР самого себя в новой для него среде и ориентированного контроля в связи с этим над своими действиями и отношениями. Вторым компонентом является базовым условием для углубления и эффективного комплексного проявления качества специалиста по СР с ориентацией на профессиональную деятельность. Готовность к ней предполагает определенную степень персонального развития, овладения конкретными компетенциями, а также оттачиванием тех своих навыков и умений, которые дают возможность эффективно реализовывать ключевые функции выполняемой деятельности [2].

Результаты осуществленного нами исследования свидетельствуют о том, что предложенный методологический базис позволяет подробно изучить различные аспекты психолого-педагогического обеспечения профессионально-личностной эволюции специалиста по СР на стадии обучения в современном образовательном учреждении.

Должность «специалист по СР» появилась сравнительно недавно. В качестве отдельной разновидности профессиональной активности в России она получила официальный статус только в начале 90-х годов, на фоне радикальных перемен, которые привели к распаду Советского Союза и разрушению сформировавшейся в нем парадигмы обеспечения и защиты социально уязвимых категорий населения. К концу XX столетия возникла острая необходимость в новых способах обеспечения социально-экономической безопасности граждан и их психологического благополучия. В данном контексте нашей стране принес большую пользу опыт США и западноевропейских государств, где одним из основных путей реагирования социума на кризисные и другие нестандартные ситуации является СР, осуществляемая на профессиональном уровне. Безусловно, помощь слабым и нуждающимся оказывалась и раньше (через общественные организации и частных лиц – нравственную элиту общества), однако она зачастую имела несогласованный, дисперсный характер и, следовательно, была недостаточно результативной как в мире в целом, так и в подавляющем большинстве стран. По мнению современных западных авторов Ш. Рамон (Shulamit Ramon) и Р. Сарри (Rosemary Sarti), уникальность СР состоит в том, что помощь определенному индивиду предоставляется через координацию, «уравновешивание» всех психосоциальных слоев его жизни. Такого эффекта в состоянии достичь только профессиональные работники социальной сферы, являющиеся промежуточным звеном между государством и представителем целевой аудитории [3].

В эпоху рынка Россия приступила к выстраиванию системы социального обеспечения, нуждающейся в высококвалифицированных кадрах. Появились новые профессии, относящиеся к одной базовой сфере: социальный работник, социальный педагог и специалист по СР.

В обязанности социального работника входит деятельная забота об уязвимых категориях граждан: пожилых и престарелых, малоимущих, беженцах, детях из приютов, людях с инвалидностью, лицах, пострадавших на производстве и т.д. Функция данных сотрудников состоит в улучшении качества жизни этих людей («подопечных») на материально-бытовом уровне, защите их социальных прав в случае их действительного или потенциального нарушения. Работник обязан снабжать подопечных едой, выносить ведро с мусором, платить за отопление, свет и воду, посещать поликлинику по месту жительства клиента,

чтобы получить рецепт или результаты анализов, приобретать медикаменты в аптеке, оказывать помощь в сборе документов, необходимых для лечения в стационаре, навещать госпитализированного, фиксировать все покупки и просьбы в письменном виде, отправлять отчет об оказанных услугах в КЦСОН (Комплексный центр социального обслуживания населения), хранить контакты родных и близких гражданина, находящегося под опекой, обеспечивать посещение им бесплатных столовых или снабжать его продуктами питания на определенную сумму (услуга осуществляется на протяжении месяца один раз в год), доставлять дополнительные выплаты лицу, получающему минимальную пенсию (по желанию данного лица), своевременно информировать Комплексный центр об изменениях, связанных со статусом клиента, а также о его кончине. Кроме того, социальный работник должен непрерывно заниматься выявлением граждан, испытывающих потребность в обслуживании подобного рода [4].

Данная профессия требует от своих представителей отзывчивости и способности к состраданию, так как мужчины и женщины, которые обращаются за социальной защитой, обычно глубоко несчастны по той или иной причине – например, из-за тяжелых физических мучений, вызванных смертельным заболеванием, или из-за постоянного одиночества, связанного с равнодушием более молодых и здоровых родственников. Социальные работники должны обладать развитыми коммуникативными навыками, быть тактичными и вежливыми. Особое значение имеют честность и аккуратность, поскольку приходится иметь дело со множеством людей, поручений, а также с чужими денежными средствами. Следует отметить, что социальному работнику требуются крепкое здоровье и устойчивость к внешнему дискомфорту: визиты к подопечным необходимо осуществлять в любую погоду – и в зной, и в мороз, и под проливным дождем. Такие качества, как физическая сила и выносливость, тоже не помешают, поскольку сумки с продуктами могут оказаться достаточно тяжелыми, а посещение разных учреждений (по просьбе подопечного) – изнурительным, особенно при больших очередях и некачественном обслуживании.

Кроме того, социальному работнику нужно иметь отличную память, позволяющую помнить все пожелания клиента, все заказанные им товары и услуги, чтобы не тратить время на постоянный поиск информации в собственных записях. Также необходимо удерживать в памяти имена и факты биографии своих подопечных, часто служащие ключом к пониманию их внутреннего мира и текущего состояния. В некоторых случаях социальному работнику может понадобиться продемонстрировать разумную твердость и вежливую непреклонность: будучи фактически изолированными от окружающей реальности, одинокие старики и люди с инвалидностью иногда высказывают специфические желания – весьма странные и/или невыполнимые.

Подчеркнем важность терпения, чувства такта, способности скрывать нахлынувшую брезгливость. Пенсионеры, страдающие от тяжелых заболеваний, не всегда умеют и хотят сдерживать собственную боль, срываясь на тех, кто пытается им помочь. Ощущение своей немощности, беспомощности может приводить их в отчаяние, а сама эта беспомощность, ее физический аспект, часто мешает следить за собой, соблюдать правила гигиены. Для СР неприемлемы черствость, вспыльчивость, нетерпимость, безответственность и непорядочность. Весьма нежелательны плохая дикция и слабый слух, поскольку данные недостатки затрудняют взаимодействие с людьми, особенно с теми, кто имеет ослабленное здоровье, нервную систему.

Выводы. К главным целям СР как профессиональной деятельности следует отнести повышение уровня независимости подопечных, поддержание у них способности держать свою жизнь под контролем (не очень жестким, но постоянным) и обучение продуктивному устранению возникающих трудностей; формирование условий, позволяющих клиентам удовлетворить свои социальные и духовные потребности и получить все, что полагается им в соответствии с действующим законодательством; приспособление граждан к современному социальному контексту, его объективным вызовам и неустраняемым на данный момент условностям; обеспечение факторов, благодаря которым человек способен сохранять достоинство и уважение окружающих невзирая на тяжкий недуг, психическое расстройство или другие серьезные проблемы. Иными словами, СР должна быть направлена на достижение результата, который позволил бы подопечному отказать от соответствующих услуг без ущерба для его состояния и жизни в целом.

Цели СР реализуются специалистом в данной сфере, обученным выполнению различных функций, от консультирования клиента по базовым вопросам до осуществления организаторской деятельности в государственных структурах.

СР представляет собой комплексный процесс, предполагающий наличие обширных и устойчивых знаний в различных областях: экономической, управленческой, социальной, юридической, психологической, медицинской и т.д. Продуктивность данной работы в значительной мере зависит от конкретного специалиста, его профессиональных компетенций и индивидуальных особенностей.

Обязанности специалиста по СР подразумевают его вовлеченность в различные виды деятельности, в рамках которых он использует один из трех базовых подходов: воспитательный, облегчающий (фасилитативный) или представительский (адвокативный). Применяя первый подход, социальный работник проявляет себя в качестве наставника, консультанта, эксперта, высказывает рекомендации, учит клиента вести себя наиболее предпочтительным образом, налаживает обратную связь, использует различные игровые приемы. В рамках второго подхода специалист по СР помогает своему подопечному справиться с тоской, апатией или душевным разладом, концентрируясь на осмыслении поведения клиента, «подведении» его к альтернативным, заслуживающим не меньшего внимания вариантам самоинтерпретации и самопрезентации, а также на грамотном подбадривании, стимулировании к работе над собой. Третий подход используется в тех случаях, когда специалист по СР выступает в качестве адвоката, представляющего определенное лицо или группу лиц, либо в качестве помощника тех граждан, которые выступают в этой роли от собственного имени. Подобная деятельность предполагает оказание помощи конкретным людям в формулировании веских аргументов, поиске документально подкрепленных обвинений.

Таким образом, полноценное достижение целей СР и продуктивная профессиональная активность по поддержке граждан, оказавшихся в тяжелой жизненной ситуации, требует от социального работника владения широким набором навыков и умений, обладания незаурядным общегуманитарным кругозором (в частности, в области психологии, педагогики, юриспруденции) и готовности применять соответствующие компетенции в своем ежедневном труде.

Литература:

1. Караванова, Л.Ж. Профессиональное развитие специалистов по социальной работе: монография / Л.Ж. Караванова. - LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG Heinrich-Bocking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Germany, 2011. (12,3 п.л.).
2. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский о воспитании всесторонне развитой личности. Педагогика. 1991. № 9. С. 104-110.
3. Мухин М.И. Миссия новой школы – изменение личностной сущности человека // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2013. Т. 2. № 2 (3). С. 61-66.
4. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский: человеческая личность неповторима. Курск. 1991.
5. Соколова А.С., Колчина В.В. Организация исследовательской деятельности студентов в контексте профессионального самоопределения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 275-278.

Педагогика

УДК 373.1

доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва)

ВЕРИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация. Востребованность реализации тьюторского сопровождения в отечественном образовании обусловлена поставленными задачами в системе Российского образования с целью повышения эффективности и совершенствования образовательного процесса. С целью наиболее объективной диагностики нами были выявлены изначально наименее абстрактные параметры, которые помогают описать пространство взаимосвязей исследовательских умений обучающихся и коррелирующих факторов, чтобы дать возможность выявления факторов, способствующих положительной динамике исследовательских умений, что в свою очередь позволит разработать и реализовать наиболее эффективную модель формирования исследовательских умений обучающихся.

Ключевые слова: дисперсионный анализ, параметры, тьюторское сопровождение, исследовательские умения.

Annotation. The demand for the implementation of tutor support in domestic education is due to the tasks set in the Russian education system in order to increase the efficiency and improve the educational process. For the purpose of the most objective diagnosis, we identified initially the least abstract parameters, which help to describe the space of relationships between research skills of students and correlating factors, in order to allow to identify factors contributing to positive dynamics of research skills, which in turn will allow to develop and implement the most effective model of formation of research skills of students.

Keywords: dispersion analysis, parameters, tutor support, research skills.

Введение. Проведенный дисперсионный анализ позволил сократить и упорядочить число исследуемых параметров, давая возможность эффективно исследовать пространство взаимосвязей, без потерь в точности и глубине анализа. С целью получения наиболее валидных результатов в нашем исследовании мы отказались от методик, трудно адаптируемых к методам математического анализа. Для презентации результатов диагностики был применен метод абсолютных шкал, позволяющий проводить сравнительный анализ данных, полученных в разных системах измерения и имеющих разные критерии оценки значимости. Полученные данные позволяют сделать вывод об устойчивости как дисперсии (заявленные совокупности объясняют 85% дисперсии, устойчивы, изменения ключевых элементов дисперсии маловероятны), так и влияния совокупностей на исследовательские умения (далее – ИУ) (отрицательная динамика влияния маловероятна, появление новых элементов в дисперсии маловероятно). Более глубокий анализ возможен при наличии большего числа наблюдений, однако тот факт, что элементы дисперсии практически неизменны, непреложен.

Стоит заметить, что динамика изменений факторной структуры возможна только в очень узком диапазоне, также существуют математически фиксируемые, но скрытые на данном этапе особенности динамики изменений пространства взаимосвязей и факторной структуры массива, которые предстоит раскрыть в ходе исследования. Тем самым дисперсионный анализ позволил упорядочить параметры, влияющие на ИУ, структурировать их в группы, удобные для понимания и последующего анализа. Для интерпретации данных используется преимущественно системный подход с опорой на математический инструментарий.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось на кафедре социальной педагогики Института иностранных языков Российского университета дружбы народов аспирантом Е.П. Морозовой [4, 5, 10, 11] с 2017 по 2019 гг. под научным руководством автора статьи М.Г. Сергеевой. Для более детального рассмотрения ИУ был проведен корреляционный анализ ИУ с исследуемыми совокупностями дисперсии, что позволит дополнить выявленные тенденции новыми деталями [1].

Матрица корреляционных взаимосвязей ИУ и когнитивной сферы испытуемых на констатирующем этапе эксперимента

Параметры	КС Когнитивная сфера									
	Совокупное значение КС		Мышление		Внимание		Воображение		Креативность	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Совокупное значение ИУ	0.78**	0.76**	0.82**	0.83**	0.62*	0.59*	!- 0.63*	!- 0.62*	!- 0.76*	!- 0.74*
СИУ	0.57*	0.60*	0.79**	0.77**			!- 0.82**	!- 0.83**	!- 0.58*	!- 0.55*
ГИУ	-0.72*	-0.74*	0.58*	0.56*	0.62*	0.58*	-0.57	-0.61*		
МИУ	0.58*	0.57*								

$p \leq 0,05$ -*, $p \leq 0,01$ -**; ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа; СИУ – самостоятельность обучающихся в учебно-поисковых действиях в ходе исследования; ГИУ - готовность обучающихся к реализации исследовательских умений; МИУ – мотивация обучающихся по отношению к исследовательской деятельности

Анализ корреляционных взаимосвязей между когнитивной сферой (далее – КС) и ИУ демонстрирует преимущественно двусторонние, дихотомические связи со средневыраженной силой и теснотой с средней разветвленностью. Данные характеризуются высоким уровнем погрешности, обусловленным факторными особенностями ИУ. В данном случае это выражено в широком диапазоне значений, коэффициент коррекции примерно равен 0.7, что почти переходит границы дозволенного для корреляционного анализа.

Пространство взаимосвязей между КС и ИУ наглядно иллюстрирует выявленные ранее тенденции, неоптимальность структуры ИУ сказывается на разветвленности связей, так МИУ - наиболее важный параметр - связана только с совокупным значением КС ($r=0,58$ в ЭГ и $r=0,57$ в КГ, $p \leq 0,05$).

Можно сделать вывод о том, что ИУ недостаточно оптимально взаимодействует с когнитивной сферой, это взаимодействие фрагментарно и непродуктивно. Сила данной связи близка к несущественной и носит дихотомический характер, стоит отметить, что в данном пространстве взаимосвязей нет ни одной прямой корреляции между параметрами. Это однозначно констатирует, что ИУ оказывает преимущественно нейтральное и негативное влияние на когнитивную сферу испытуемых обеих групп и фактически не включена в их повседневную и образовательную деятельность должным образом, в таких условиях исследовательская деятельность не может быть достаточно продуктивной.

Выявленные тенденции на фоне взаимосвязи между совокупными значениями ИУ и КС ($r=0,78$ в ЭГ и $r=0,76$ в КГ, $p \leq 0,01$) указывают на потенциал в изменении данного пространства взаимосвязей. Однако он может быть реализован только в случае становления ИУ как совокупности, что является интегральным условием.

Матрица корреляционных взаимосвязей компонентов ИУ и личностной сферы испытуемых на констатирующем этапе эксперимента

Параметры	ЛС (Личностная сфера)									
	Совокупное значение ЛС		Целеустремленность		Аутосимпатия		Гибкость		Контактность	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Совокупное значение ИУ	0.86**	0.89**	!!-0.78**	!!-0.75**	!+0.79*	!+0.80*	-0.61*	-0.60*	-0.57*	-0.68*
СИУ	0.71*	0.68*	!!-0.72*	!!-0.74*	!+0.91*	!+0.89*				
ГИУ	-0.65**	-0.66**					!-0.68*	!-0.71*	!-0.72*	!-0.74*
МИУ	-0.55*	-0.58*					!-0.56	!-0.57	!-0.60	!-0.63

$p \leq 0,05$ -*, $p \leq 0,01$ -**; ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа

Анализ взаимосвязей между ИУ и ЛС демонстрирует крайне дисгармоничную и противоречивую картину фрагментарной разветвленности взаимосвязей и преимущественно обратных корреляций с широким диапазоном силы связи.

На этом фоне прослеживаются четкая закономерность, гибкость и контактность, обосновываются ГИУ и СИУ и значимо с ними связаны, несмотря на очевидно неоптимальную структуру ИУ. Неоптимальная структура в данном случае определяет характер связи, который иллюстрируется обратными корреляциями.

Стоит обратить внимание на крайне значимую связь целеустремленности и МИУ ($r = -0,72$ в ЭГ и $r = -0,74$ в КГ, $p \leq 0,05$), данная связь обратная и односторонняя со стороны целеустремленности, однако однозначной интерпретации мешает уровень синергии между целеустремленностью и МИУ ($\xi = 0,08$). Такая сила связи, на фоне столь низкой синергии, указывает на то, что взаимосвязь обусловлена незрелостью одного из параметров, в данном случае, учитывая одностороннюю связь, этот параметр – целеустремленность. Учитывая природу целеустремленности как качества, ее связь с ориентацией во времени и пространстве переживаний, ее влияние на МИУ становится понятным. Однако отсутствие обратной связи однозначно указывает, во-первых, на недостаточный уровень развитости целеустремленности для получения отклика от ИУ, во-вторых, на то, что целеустремленность является одной из когерентных ИУ точек роста в данной дисперсии. Ее развитие во многом обуславливает самоактуализацию, а значит, и личностный рост испытуемых, однако для достижения высоких показателей динамики личностного роста и преодоления границ верхних эшелонов диапазона значений необходимы высокая мотивация и интерес к исследовательской деятельности, желание проявить себя на этом поприще.

Становится очевидным, что для видоизменения данного сегмента пространства взаимосвязей необходимо дать толчок развитию целеустремленности и в дальнейшем на фоне роста синергии сконцентрировать внимание на развитии МИУ и ее связи с ЛС [2].

Вместе с тем, рассматривая данный сегмент пространства взаимосвязей, стоит обратить внимание на обусловленность аутосимпатии МИУ ($r = +0,91$ в ЭГ и $r = +0,89$ в КГ, $p \leq 0,01$). Данная связь строго прямая, что является крайне негативным фактором для структуры ЛК, так как обеспечивает завышенную самооценку, неадекватность интерпретации своих действий, неадекватность локуса контроля в контексте учебной и исследовательской деятельности. Однако, учитывая несформированность связей между аутосимпатией и ИУ и СИУ, вышеописанная связь не является устойчивой и обусловлена неоптимальной структурой ИУ и незрелостью ее компонентов. Это касается и связей ИУ в целом с ЛС, мы видим отсутствие связей МИУ с воображением и креативностью, что связано с низким уровнем развития МИУ у испытуемых. Отсутствие связи ГИУ и СИУ с целеустремленностью и аутосимпатией обеспечивает неоправданно высокий уровень развития аутосимпатии и блокирует обратную связь от МИУ к целеустремленности. Целеустремленность куда глубже связана с внешними актами (деятельность), чем с внутренними (мышление). Это подтверждает потенциал синергии связей между параметрами [6].

Подводя итоги анализа, отметим, что дихотомическая взаимосвязь между совокупными значениями ИУ и ЛС ($r = 0,86$ в ЭГ и $r = 0,89$ в КГ, $p \leq 0,01$) на фоне крайне высокой силы связи фактически означает неустойчивость данного сегмента пространства взаимосвязей, что сказывается на обоих сегментах. Это проявляется в неоптимальных взаимодействиях и характеризуется слабой, асимметричной разветвленностью.

Связи между совокупным значением и компонентами ЛС отражают выявленные ранее тенденции и не являются значимыми, так как ИУ выступает в роли совокупности, а не единого фактора, ее интегральный показатель не представляет из себя новое качество, только суммарное влияние структурных компонентов [3].

Для оптимальной дефрагментации данного сегмента взаимосвязей необходимо сосредоточиться на том, чтобы дать толчок развитию целеустремленности для получения и использования обратного импульса от ИУ, добиться равномерного взаимодействия между компонентами ИУ и ЛК, выраженного в разветвленности связей. Следует обратить характер взаимосвязей между МИУ и аутосимпатией, сделав связь не

дихотомической, путем усиления взаимосвязей между остальными компонентами ИУ. Тот же способ применим для изменения полярности связи между воображением, креативностью и ИУ.

Исходя из данных корреляционного и дисперсионного анализа становится очевидным, что для гармонизации пространства взаимосвязей между ИУ и генеральными совокупностями необходимо ее становление в качестве совокупности с описанными в рамках дисперсионного анализа особенностями.

Также на данном этапе рассмотрения результатов корреляционного анализа можно зафиксировать то, что критерием оптимальности структуры является соответствие совокупного значения ИУ значению СИУ, как высшему уровню развития ИУ, как в динамике изменений, так и в непосредственном значении параметра. Это позволяет на практике значительно упростить цикл диагностики.

Таблица 3

Матрица корреляционных взаимосвязей компонентов ИУ и вторичных сфер испытуемых на констатирующем этапе эксперимента

Параметры	Вторичные сферы							
	Мотивационная сфера		Рефлексивная сфера		Коммуникационная сфера		Организационная сфера	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Совокупное значение ИУ	0.82**	0.80**	!0.63*	!0.66*	!-0.58*	!-0.59*	!0.72*	!0.71*
СИУ			!0.78**	!0.76**				
ГИУ					!-0.64*	!-0.61*		
МИУ								

$p \leq 0,05$ -*, $p \leq 0,01$ -**; ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа

Анализ корреляций между ИУ и вторичными компонентами демонстрирует асимметричное пространство взаимосвязей с низкой разветвленностью. Все связи, кроме взаимосвязи совокупного значения ИУ и МС ($r=0,82$ в ЭГ и $r=0,80$ в КГ, $p \leq 0,01$), являются односторонними, что объясняется обоюдной значимостью данных совокупностей друг для друга.

Это связано с тем, что мотивация требует постоянного переосмысления для положительной динамики изменений, а рефлексия – стимула к активности, которым является мотивация. В данной взаимосвязи негативным является ее дихотомичность, которая препятствует адекватной реализации данных качеств в деятельности, преодолеть ее возможно когерентным развитием параметров.

Анализируя связи совокупного значения ИУ с остальными совокупностями, стоит отметить односторонние связи с ИУ и отсутствие положительных связей. В совокупности с результатами дисперсионного анализа это свидетельствует о том, что, как и в других сегментах дисперсии, неоптимальная структура ИУ нивелирует возможность появления положительных и устойчивых связей и не может значимо позитивно повлиять на эффективность образовательной и исследовательской деятельности испытуемых.

В данном массиве значимыми являются связи МИУ и рефлексии ($r=-0,78$ в ЭГ и $r=-0,76$ в КГ, $p \leq 0,01$), а также ИУ и коммуникационного кластера ($r=-0,58$ в ЭГ и $r=-0,59$ в КГ, $p \leq 0,05$). Данные связи демонстрируют наличие точек роста в данном сегменте, однако для их реализации необходимо видоизменение факторной структуры ИУ.

Осуществление нашего исследования подразумевает разработку модели, посредством которой можно установить и описать уровни сформированности исследовательских умений учащихся основной школы посредством тьюторского сопровождения. В качестве методологических положений выстраивания модели тьюторского сопровождения формирования исследовательских умений учащихся основной школы выступили следующие научные подходы: системный, личностно-деятельностный, средовой [7]. Разработанная структурно-содержательная модель имеет следующие блоки: целевой; содержательно-деятельностный; технологический; оценочно-результативный.

Выявленные критериальные показатели сформированности исследовательских умений учащихся основной школы были классифицированы по их группам: когнитивная, коммуникативная, рефлексивная и группа социальных отношений [9].

Педагогическими условиями реализации модели тьюторского сопровождения формирования исследовательских умений обучающихся следует считать [8]: инновационная образовательная среда; научно-методическое обеспечение тьюторского сопровождения процесса выстраивания исследовательских умений обучающихся; профессиональное мастерство тьютора, способствующее успешной организации контакта с обучающимися, разработке и реализации его индивидуальной образовательной траектории, созданию и использованию материалов учебно-дидактического характера.

Выводы. Исходя из результатов математического анализа можно сделать вывод о том, что выборка репрезентативна, и показатели обеих групп практически тождественны. В ходе математического анализа были определены основные точки роста в дисперсии, условия формирования ИУ, особенности формирования

ИУ, а также факторы гармонизации дисперсии и положительной динамики взаимосвязей между совокупностями.

По сути, ключевым элементом является оптимизация структуры ИУ, а также соблюдение особенностей ее развития, описанных в данном параграфе. Это будет основой для комплекса мер, реализуемых на формирующем этапе исследования. Более глубокий анализ данного массива возможен только после проведения формирующего этапа.

Тьюторство следует рассматривать как ресурс индивидуальной эволюции личности, как форму продуктивной эксплуатации возможностей открытого образования для разработки индивидуальной образовательной программы с учетом специфики (характера, темперамента, интеллекта и т.д.) конкретного обучающегося.

Литература:

1. Колчина В.В. Современные подходы к формированию готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности // Профессиональное образование и общество. 2017. № 4. С. 56-66.
2. Колчина В.В. Формирование готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности как педагогическая проблема // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 3. С. 28-34.
3. Колчина В.В. Состояние проблемы и условия формирования инновационно-предпринимательских умений в педагогической теории и практике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 91. С. 196-201.
4. Морозова Е.П. Тьюторское сопровождение исследовательской деятельности учащихся: возможности и ограничения // Нижегородское образование. 2016. № 3. С. 149-153.
5. Морозова Е.П., Поярков Н.Г. Организация исследовательской деятельности обучающихся в условиях тьюторского сопровождения // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. 2018. Выпуск 61 (4). С. 234-238.
6. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский о воспитании всесторонне развитой личности. Педагогика. 1991. № 9. С. 104-110.
7. Мухин М.И. Миссия новой школы – изменение личностной сущности человека // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2013. Т. 2. № 2 (3). С. 61-66.
8. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский: человеческая личность неповторима. Курск. 1991.
9. Соколова А.С., Колчина В.В. Организация исследовательской деятельности студентов в контексте профессионального самоопределения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 275-278.
10. Morozova E.P., Hedranovich V.V., Borisova A.A., Donskaya M.V., Ilina N.Yu., Burnasheva E.P., Chigovskaya-Nazarova Ya.A. (2018) Formation of research competencies of students through tutor support // *Opcción*, V. 34, No. 85. Pp. 1878-1890.
11. Morozova E.P., Aminova Dz.K., Asilderova M.M., Gasanova P.G., Daudova D.M., Markova S.V. (2018) Formation of students' research skills through tutor support // *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDAC*, September 2018 Special Edition. Pp. 2836-2841.

Педагогика

УДК 373.1

доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (г. Москва);

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры психологии и педагогической антропологии Соколова Александра Сергеевна
Московский государственный лингвистический университет (г. Москва)

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НЕПРЕРЫВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Под педагогической деятельностью понимается специфическая разновидность высококвалифицированного интеллектуального труда, содержащего элемент творчества и предполагающего высокий уровень напряжения. Это осмысленная, ориентированная активность по обучению и воспитанию учащихся. На педагоге – учителе или преподавателе – лежит основная ответственность за формирование у школьников и студентов необходимых знаний, выстраивание продуктивной жизненной позиции. В контексте современного российского образования важнейшими вопросами, решаемыми в рамках педагогического и психологического знания, выступают установление модифицированных требований к личности педагога и психологический мониторинг его профессиональных свойств.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, повышение квалификации, профессиональное совершенствование педагога.

Annotation. Pedagogical activity refers to a specific type of highly qualified intellectual work, which contains an element of creativity and implies a high level of tension. It is a meaningful, oriented activity for the education and upbringing of students. The teacher - teacher or teacher - has the main responsibility for forming the necessary knowledge among schoolchildren and students, building a productive life position. In the context of modern Russian education, the most important issues resolved within the framework of pedagogical and psychological knowledge are the establishment of modified requirements to the personality of the teacher and psychological monitoring of his professional properties.

Keywords: continuing professional education, advanced training, professional improvement of the teacher.

Введение. Реализация заинтересованности образовательной системы в педагоге, который в состоянии интегрировать инновации в учебно-воспитательный процесс, предполагает совершенно иное, находящееся на

другом технологическом уровне сопровождение новаторской активности. Кроме того, требуется освоение работниками определенных правил инновационного поведения, а также концепций, форм, разновидностей и методов диссеминации новаторского педагогического опыта (далее – ПО), что, согласно национальной инициативе «Наша новая школа», возможно позиционировать как один из ключевых факторов реформирования образования системы в целом, в том числе и в сфере профессионального развития учителя. Добросовестное исполнение своих профессиональных обязанностей в рамках основных функций (обучения, воспитания и развития) предполагает освоенность педагогом навыков и умений, связанных с осмыслением и популяризацией новаторского ПО. В данном контексте одной из наиболее важных задач становится интенсификация распространения подобного опыта, установление предпосылок его освоения и творческого осмысления педагогами страны.

Изложение основного материала статьи. В сложившихся образовательных условиях также возрастает значимость вопросов, связанных с программно-целевым обеспечением учителей в рамках их профессиональной эволюции [3]. Это детерминировано обострившимся вниманием социума к возможности приобретения новых знаний и умений в течение всей активной профессиональной деятельности. Подобное обеспечение может предоставить андрагог – преподаватель, владеющий методами и средствами работы со взрослой аудиторией. В связи с этим уместно вести речь о целесообразности андрагогического обеспечения учителей, поскольку представители данной профессии часто нуждаются в квалифицированной помощи, поддержке или хотя бы одном ценном совете. Профессиональное развитие учителя неосуществимо без анализа им собственного ПО, без стремления поделиться им с коллегами за пределами своего учебного заведения. В последние несколько лет в научный обиход вошло предложенное И.В. Слободчиковым понятие «диссеминация», номинирующее совокупность процессов распространения накопленного ПО [5]. Сформировалась общественная потребность в развитии педагогом своей способности к осмыслению возможности делиться собственным опытом как минимум с ближайшим профессиональным окружением. При этом, чтобы совершенствоваться самому и приносить пользу воспитанникам, учитель должен уметь определять насущные проблемы образования и самообразования. Данный тезис отражен в современных требованиях к школьному учителю, изложенных в Профессиональном стандарте педагога.

Актуальность изучения программно-целевого обеспечения профессионального роста школьного учителя обусловлена тенденциями реформирования отечественного образования и наличием потребности в педагоге нового типа, выстраивании совершенно иной, более гибкой и дифференцированной, культуры педагогической деятельности. Квалификационный уровень педагогов, их готовность к непрерывному повышению своей компетентности при осуществлении ФГОС и реализации Профессионального стандарта педагога оказывают воздействие на эволюцию российского социума в интеллектуально-нравственном и социально-экономическом отношениях. Люди, работающие в соответствующей сфере, вносят свой вклад в реализацию ключевых требований, приведенных в ряде базовых документов федерального уровня [2]: Ф3 «Об образовании в Российской Федерации», «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы» и т.д.

В контексте непрерывного образования процесс выстраивания педагогической компетентности нового типа подразумевает развитие учителя как реализатора собственной активности в рамках возложенных на него обязанностей. Профессиональное совершенствование – это комплекс переходов: от стадии получения специальности, суть которой состоит в формировании базовых навыков и умений, в понимании содержательной и методологической специфики выбранной профессии, и стадии профессионализации – интенсификации инструментов улучшения автономно сформированного предмета деятельности, связанной с полученной специальностью, – к стадии мастерства, заключающейся в создании новых стандартов, средств, методов и предмета выполняемой деятельности. Главным условием высокой результативности профессионального совершенствования учителей выступает ориентированное сотрудничество специалистов-андрагогов и поддерживаемых ими учителей, нацеленное на выстраивание позиционной самоидентификации [7].

Функцию механизма профессионального совершенствования учителей в контексте непрерывного образования выполняет стратегия программно-целевого обеспечения, выстраиваемая в качестве поэтапной смены типов активности от систематизации и структуризации профессиональных точек зрения к доработке, оценке и осмыслению профессиональных инструментов деятельности к фиксации инноваций на организационно-документационном уровне и их закреплению в повседневной педагогической практике. В качестве составного механизма формирования содержания профессионального совершенствования учителей авторы позиционируют ряд задач, главной из которых представляется образовательная задача, трактуемая как пространство общения андрагогов и учителей и ресурс управления динамикой и сущностью профессиональной эволюции [1]. В процессе осмысления своего труда педагогу следует уметь определять его инновационный компонент, однако не все практикующие специалисты могут справиться с этим без посторонней помощи. В данном контексте становятся особенно актуальными вопросы, связанные с поддержкой учителей в рамках системы повышения квалификации, представители которой отличаются достаточным уровнем андрагогической компетентности и умением оказывать необходимую помощь в ходе распространения новаторского ПО. Это представляется значимым не только для конкретного специалиста, но и для всего профессионального сообщества. Восприятие себя сквозь призму своего и чужого опыта на различных функциональных уровнях служит мощным импульсом для повышения собственной эффективности и качества образования в целом.

Новаторская педагогическая деятельность как особая разновидность педагогического труда, ориентированная на создание новых целей, «контента» и организационных предпосылок учебно-воспитательного процесса для его интенсификации, повышения общей эффективности, обладает следующими стабильными характеристиками: выступает ключевым способом реформирования образования в рамках изменений, наблюдаемых в экономической и социальной сферах; основывается на устойчивой связи, существующей между теоретическими и практическими аспектами педагогической деятельности; обязывает учителей к непрерывному поиску новых форм, методов, технологий обучения; нуждается в грамотной поддержке и диагностике продуктивности интегрируемых нововведений; предполагает реализацию лично-ориентированных проектов новаторского характера согласно требованиям комплексной инновационной программы, нацеленной на различные стадии эволюции образования.

Факторами, способствующими продуктивной педагогической деятельности новаторского характера выступают [4]: грамотная организация процессов, связанных с интеграцией нововведений, на разных уровнях образовательной структуры, внедрение конкретных идей и разработок в единую инновационную логику, формирование организационных условий и механизма диагностики продуктивности инноваций; создание условий для повышения квалификационного уровня учителей, их увлеченности новаторской деятельностью; создание или поддержание в коллективе комфортного и творчески плодотворного психологического климата. Распространение новаторского ПО как структурно выстроенная, ориентированная активность по популяризации идей, принципов, способов и технологий для модернизации и оптимизации педагогической деятельности обусловлено ключевыми *функциями* (содействие распространению явлений и процессов новаторского характера, тщательному осмыслению инновационного ПО; налаживание обратной связи с педагогом-новатором; обеспечение комплексной поддержки новаторских инициатив); *формами* (оценка потенциала инноваций экспертами в соответствующей области; разработка образовательных ресурсов, интегрирующих накопленный новаторский ПО; формирование условий для помощи учителям, принимающим новаторский ПО; юридическое обеспечение деятельности по диссеминации новаторского ПО; обеспечение подобной деятельности на организационно-методическом уровне); *каналами* (события (профессиональные и прочие), проведение учебных и обзорных семинаров, специализированные обучающие программы и мониторинги); *аспектами* (душевный дискомфорт, испытываемый учителем от выполнения своих ежедневных обязанностей, беспристрастный анализ своего опыта как важной причины собственной профессиональной деградации).

Важной предпосылкой распространения инновационного ПО является *готовность учителя, являющегося носителем этих знаний и навыков, к их систематизации и популяризации*. В качестве структурных компонентов данной готовности выступают *когнитивный* (уровень осмысленности преподавания, основанный на общем педагогическом кругозоре работника); *ценностный* (стремление учителя изучать свой ПО и делиться им с коллегами); *респективный* (уважение педагога к самому себе как обязательное условие правильного отношения к собственному ПО); *рефлексивно-диагностический* (умение определить свой педагогический потенциал в текущий момент и в ближайшей перспективе); *активный* (определенные действия, нацеленные на распространение ПО). Помимо индивидуальных свойств, носитель новаторского ПО должен отличаться системным восприятием педагогической профессии, а также обладать навыками рефлексии накопленной информации и уметь применять технологии, предназначенные для обнаружения, анализа и генерализации ПО.

Организация процесса диссеминации инновационного педагогического опыта имеет андрагогические особенности, определяющие специфику его технологического обеспечения: образовательный процесс, включающий взрослых-слушателей и взрослых-педагогов; разные категории взрослых-слушателей; социально-психологические особенности взрослых-слушателей; педагогический работник – это социально зрелый, в целом сформировавшийся индивид; специфика образовательного процесса определяется ориентацией на создание условий для образования именно взрослых [6].

Организация андрагогического сопровождения учителей при освоении инновационного педагогического опыта должна основываться на положениях андрагогического подхода к образованию, реализующего принципы самостоятельности обучения, опоры на опыт обучающихся, актуализацию результатов обучения, развитие образовательных потребностей.

Решение этой проблемы предполагает *разработку андрагогического сопровождения педагога*, которая, с одной стороны, будет отвечать задачам модернизации системы повышения педагогической квалификации в соответствии с современными реалиями общественного развития, с другой стороны, потребностям самих педагогов.

Выводы. Таким образом, изучение теоретических трудов педагогической и социологической направленности, а также официальных документов, регламентирующих новаторскую деятельность школьных учителей в Москве и Санкт-Петербурге, приводит нас к выводу о необходимости диссеминации не любого ПО, а только инновационного. Это даст педагогам возможность знакомиться с конкретными содержательными и методологическими новшествами, осваивать их и интегрировать в свою повседневную педагогическую практику. Тем не менее, выявленные расхождения между императивами, исходящими от вышестоящих инстанций с учетом инновационных изменений в современном обществе, и неготовностью педагогов усваивать и использовать соответствующие нововведения отражают проблему диссеминации новаторского ПО. Ее реализация в значительной мере зависит от грамотно выстроенного *андрагогического обеспечения* данного процесса в контексте повышения квалификации школьных педагогов, направленного на интенсификацию их способностей к восприятию, пониманию и развитию себя в рамках культуры сотрудничества субъектов социального взаимодействия.

Продуктивное сопровождение личностно-профессиональной эволюции педагога реализуемо лишь с опорой на *андрагогические принципы* обеспечения его трудовой активности, к которым относятся, в первую очередь, принципы автономности; учета опыта, возможностей и запросов взрослых учащихся; воплощения приобретенных знаний на практике в ближайшее время; профессионально-личностного совершенствования в процессе получения образования.

Курсы повышения квалификации позволяют учителям развивать свои педагогические компетенции без отрыва от основной профессиональной деятельности и выступают, таким образом, важнейшим средством выстраивания индивидуального вектора в контексте распространения новаторского ПО.

Инновационная педагогическая деятельность, являясь особым специфическим видом педагогической деятельности, направлена на формирование новых целей, содержания и организационных условий образовательного процесса. Условиями успешной инновационной педагогической деятельности являются: эффективное управление инновационными процессами; создание организационных предпосылок и системы оценки эффективности инноваций; содействие повышению профессиональной компетентности педагогов, их заинтересованности в инновационной деятельности; обеспечение благоприятного социально-психологического климата в педагогическом коллективе.

Литература:

1. Колчина В.В. Современные подходы к формированию готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности // Профессиональное образование и общество. 2017. № 4. С. 56-66.

2. Колчина В.В. Формирование готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности как педагогическая проблема // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 3. С. 28-34.
3. Колчина В.В. Состояние проблемы и условия формирования инновационно-предпринимательских умений в педагогической теории и практике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 91. С. 196-201.
4. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский о воспитании всесторонне развитой личности. Педагогика. 1991. № 9. С. 104-110.
5. Мухин М.И. Миссия новой школы – изменение личностной сущности человека//Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2013. Т. 2. № 2 (3). С. 61-66.
6. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский: человеческая личность неповторима. Курск. 1991.
7. Соколова А.С., Колчина В.В. Организация исследовательской деятельности студентов в контексте профессионального самоопределения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 275-278.

Педагогика

УДК 37

старший преподаватель, аспирант Сизова Ольга Алексеевна

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

заведующий кафедрой продюсерства и музыкального образования, кандидат педагогических наук, доцент Медведева Татьяна Юрьевна

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

студент Медведев Александр Николаевич

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

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ КУЛЬТУРА И ИСКУССТВА ПОД ВЛИЯНИЕМ ТЕХНИКИ

Аннотация. Актуальность исследования. Вопрос отношения искусства и техники на данный момент является актуальной, требующей научного осмысления, проблемой. Целью данной работы является исследование процесса взаимодействия искусства и техники, результатом которого является появление новых инновационных образовательных программ, а также преобразование и обогащение традиционных. Предметом исследования является процесс взаимодействия музыкального искусства и техники. В соответствии с поставленной целью в ходе исследования предстояло решить следующие Методы осуществления исследования: анализ, синтез, индукция, дедукция, сравнительный исторический и диалектический методы исследования. В статье выявлены научные представления о процессе взаимодействия искусства и техники, определены пути развития двух форм человеческой культуры – искусства и техники. В ходе представленного исследования выявляется сущность понятий «искусство» и «техника», а также специфические особенности их взаимодействия.

Ключевые слова: искусство, техника, образовательные программы, совершенствование, теория, эстетика, взаимодействие.

Annotation. Relevance of the research. The question of the relationship between art and technology is currently an urgent problem that requires scientific understanding. The purpose of this work is to study the process of interaction between art and technology, which results in the emergence of new innovative educational programs, as well as the transformation and enrichment of traditional ones. The subject of research is the process of interaction between musical art and technology. In accordance with this goal, the following research Methods were to be solved: analysis, synthesis, induction, deduction, comparative historical and dialectical research methods. The article reveals scientific ideas about the process of interaction between art and technology, defines the ways of development of two forms of human culture – art and technology. This research reveals the essence of the concepts "art" and "technology", as well as the specific features of their interaction.

Keywords: art, technology, educational programs, improvement, theory, aesthetics, interaction.

Введение. Существует множество понятий и определений искусства. Для раскрытия понятия искусства возможно обратиться к аспектам вопроса. Проанализировав труды ученых в данной области, можно сделать некоторые выводы о том, что среди разнообразных теорий, описывающих происхождение искусства, наиболее обоснованными и влиятельными являются следующие:

1. Мифологическую теорию происхождения искусства разрабатывали К. Леви-Стросс [5], М. Каган [3], Е. Мелетинский [8]. В ее основе лежит обоснование мифа как первоначальной формы культуры. Последователи данной теории называют наиболее характерные черты мифа: слитность вымышленного и реального, неразделенность субъективного и объективного, символичность и образность.

По мере трансформации сознания из мифа выделяются наука, нравственность, политика, материальное производство.

На определенном этапе истории человечества миф утрачивает свои позиции, этот процесс сопровождается разрушением целостного сознания, появляется дифференциация сознания и деятельности.

2. Биологическая теория. Ее сторонником является Чарльз Дарвин. Позиция данной концепции сходится на врожденной способности человека к продуцированию искусства [10].

3. Гедонистическая теория происходит из древневосточной философии. Данную концепцию обосновал Эпикур, который утверждал, что зерном искусства является наслаждение. По убеждениям Эпикура возможно сделать вывод, что музыка должна доставлять истинное удовольствие, и здесь он проводит параллели с процессом приема пищи [10].

4. Игровая теория. Ее последователями являются И. Кант, Ф. Шиллер, Г. Спенсер. Ученые видят первопричину происхождения искусства именно в некоей потребности в «разрядке».

5. Трудовая теория. Ее сторонником является Г. Плеханов. В своем труде «Письма без адреса» он обосновывает трудовую теорию, а также признает ее единственно верной и целесообразной в социалистическом обществе [12].

6. Религиозная теория. Обоснование данной концепции изложено в трудах Тейлора. Он описывает происхождение искусства как обрядовое действие [10].

Обзор литературы: методологическую основу исследования составили научные работы в области истории искусства (К. Леви-Стросса [5], М. Кагана [3], Е. Мелетинского [8], Лотмана Ю. [7]), философии (Хайдеггера М. [13], Бека Х. [1]).

Методологическая рамка исследования. В рамках исследования применялись теоретические методы, такие как анализ, синтез, индукция, дедукция, сравнительный исторический и диалектический методы исследования.

Предметом исследования является процесс взаимодействия музыкального искусства и техники.

Задачи исследования.

– проанализировать теоретико-методологические концепции по проблематике соотношения искусства и техники в условиях нарастания информационного общества;

– изучить природу и проблему искусства и отношения с другими формами культуры;

– систематизировать и изучить искусствоведческие труды, касающиеся проблемы и природы музыкального искусства;

– проследить изменения в понимании проблемы взаимодействия музыкального искусства и техники.

Изложение основного материала статьи. Существует проблема смысла и определения искусства. Обратимся к изучению феномена «искусство».

– Определение искусства как «познания истины в чувственной форме» [2].

– Обоснование искусства как коммуникативной системы [7].

– Понимание искусства как модели мира [3].

Множество и разнообразие понятий и определений искусства указывают на неоднозначность и сложность изучаемого понятия. Также возможно сделать вывод о постоянной изменчивости понятия и представлений о природе искусства.

Наиболее плодотворный путь выявления природы искусства и его роли в жизни человека и мира в целом – определение его отношения к другим формам культуры: мифу, науке, нравственности, религии, повседневности и технике.

Искусство и наука. Наука – один из элементов мира культуры.

Наука – знание, деятельность, социальный институт, а также практическая сила, изменяющая материальные, социальные, культурные, духовные стороны бытия человека и общества [12].

Общность искусства и науки заключается в познавательной активности, эвристичности. Еще одна схожая черта искусства и науки – процесс прогнозирования. Как и наука, искусство в какой-то мере превосходит будущее, делает открытие. К примеру, в музыке это введение новых форм, гармонического соотношения, ладо-тональных структур, ритмического и темпового соотношений, которые находят широкое применение в более поздних построениях.

Также возможно выделение некоторых различий:

– различно отношение к эксперименту: в науке это непосредственно опыт, в искусстве же само представление – эксперимент, и он неповторим;

– различно понимание истины: Истина – идеал, к которому стремится наука.

Движение науки к истине осуществляется путем выдвижения к критической апробации гипотез [12].

В искусстве же понятие истины – «становящееся бытие» [14].

1. Искусство и миф. Русский философ Алексей Лосев определяет миф как наивысшую, по своей конкретности для мифологического сознания, степень напряженной реальности.

Можно определить некоторые закономерности и общности искусства и мифа: целостность, неразделенность субъекта и объекта, выход за границы реальности и вымысла, образность, символичность мышления.

Также следует отметить отличительные черты: миф характеризуется внеличным характером, эпичностью, тогда как произведение искусства несет субъективно-авторский характер. Произведение искусства всегда отражает внутренний мир автора-создателя.

2. Искусство и религия. Если рассматривать соотношение искусства и религии в историческом контексте, то очевидным становится постоянная трансформация в отношении и взаимодействии двух этих форм. В разные эпохи менялось соотношение религии и искусства. «Гармоническое согласие нередко сменялось их жесткой оппозицией» [10].

Охарактеризуем общие черты религии и искусства. Собственно, как искусство, так и религию характеризует единый тип мышления, наполненный образно-символическим началом. Как произведение искусства, так и религия обращены к сакральным, духовным и идеальным образам. Религия также обращена к эмоционально-чувственной стороне человека, к его душе.

Близость искусства и религии обусловлена и их способностью создания сакрального и всеобщего.

Отметим наиболее отличительные черты двух форм культуры. Здесь можно говорить о консервативности религии, ее обращенности к прошлому опыту, в то время как произведение искусства, в основе которого заложен вектор художественного творчества, который устремлен в будущее, превосходит инновации.

На основании вышеприведенных тезисов представляется возможным сделать некоторые выводы о специфических особенностях искусства: искусство имеет тесную взаимосвязь с мифом, религией, наукой, однако искусство не копирует и не дублирует их, при этом обнаруживая необходимость своего существования; искусство способно выполнять все необходимые функции в определенный исторический

период, при этом пластично реагируя на процессы, происходящие в обществе. Подобное исследование взаимосвязи искусства с другими формами культуры можно продолжить на примере взаимосвязи искусства и техники. Для более ясного понимания проблемы обратимся к понятию техники.

Техника (*греч. techne* – искусство, мастерство) – совокупность созданных человеком инструментальных средств, артефактов и способов, механизмов осуществления любой деятельности, обогащающих и совершенствующих содержание человеческой жизни, расширяющих взаимоотношение человека с окружающей средой [4].

Техника (от др.-греч. «искусство, мастерство, умение») – это совокупность различных приспособлений, механизмов и устройств, не существующих в природе и изготавливаемых человеком для удовлетворения социокультурных потребностей [9].

В.В. Мацкевич определяет технику как собирательное понятие для обозначения множества феноменов, в которых человеческое мышление (разум) обнаруживает своё операциональное присутствие в мире [11].

Под влиянием технических средств изменяется и содержание образовательных программ высшего образования сферы культуры и искусства. В содержание традиционных программ все чаще попадают дисциплины и модули, направленные на изучение специфики использования различных технических средств и устройств в определенной предметной области. Вместе с тем в последнее время в образовательном пространстве появились различные направления подготовки и специальности, которые возникли под влиянием техники. К ним можно отнести программы укрупненной группы специальностей и направлений подготовки 540000 Изобразительное и прикладные виды искусств, направления подготовки Дизайн, укрупненной группы специальностей и направлений подготовки 530000 Музыкальное искусство, в частности Звукорежиссура, по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки (далее УГСН) 550000 Экранные искусства. В последнем УГСН содержание специальностей полностью выстроено по пути взаимодействия искусства и техники.

Выводы. Научно-технический прогресс оказывает влияние на искусство в специфической форме проникновения в него технических средств. История искусства отразила интеграцию разных видов искусства и техники. Примером этого может послужить появление различных полиграфических машин, от фонографа до современных записывающих устройств, от первых литейных форм до автоматических штамповальных и разливочных установок.

Очевидно, что множество вариантов понятия или определений техники представляют различные подходы к ней, при этом дополняя друг друга, создавая неоднозначную картину отношения мышления ко всему техническому.

Из приведенных определений можно сделать выводы о том, что обращение к техническим средствам пронизывает абсолютно все сферы деятельности человека. В повседневности мы встречаем понятие техники не только в области производства, повсеместно звучат словосочетания «искусство техники», «техника музыкального искусства», «техника изобразительного искусства», «техника игры на фортепиано», наконец, «философия техники».

Благодаря производству и развитию технических средств возникают качественно иные виды искусства: фотография, кинематограф, дизайн, медиа-культура, цифровая культура. В процессе создания произведений в рамках представленных направлений используются технические изобретения, и порой от их качества зависит содержательная и смысловая стороны произведения. Фотография, кинематограф, дизайн предполагают непосредственно организацию производства с целью воплощения и создания произведений искусств. В процессе художественного проектирования и конструирования создаются технические изделия, обладающие эстетическим совершенством, а также художественной и эмоциональной выразительностью. В этой связи и образовательное пространство реагирует на перечисленные процессы. Возникновение новых специальностей, а также обогащение традиционных за счет внедрения инновационных дисциплин является вполне закономерным процессом.

Литература:

1. Бек Х. «Сущность техники» // В сб. «Философия техники в ФРГ». – М., 1989. – С. 178.
2. Гегель Г.-В.-Ф. Лекции по эстетике: в 2-х тт. – СПб, 2005.
3. Каган М. Морфология искусства. – Л., 1972.
4. Кононенко Б.И. Большой толковый словарь по культурологии. – М.: «Вече 2000», 2003.
5. Леви-Строс К. Структура мифов // Леви-Строс К. Структурная антропология. – М., 1984.
6. Красильников М.Г. Взаимосвязь техники и искусства <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-tehniki-i-iskusstva/viewer> Известия Алтайского государственного университета. с. 129-133
7. Лотман Ю. Об искусстве. – М., 1998.
8. Мелетинский Е. Поэтика мифа. – М., 1976.
9. Некрасов С.И., Некрасова Н.А. Философия науки и техники: тематический словарь-справочник. – Орел: ОГУ, 2010.
10. Сиднева Т.Б. Эстетика: уч. пособ. для студентов творческих вузов. – М.: Изд-во «Прообраз», 2012. – С. 28.
11. Техника. Гуманитарная энциклопедия / В.В. Мацкевич [и др.] // Центр гуманитарных технологий, 2002-2018. – URL: <http://gtmarket.ru/concepts/6877> (последняя редакция: 03.01.2018).
12. Теория искусства и история эстетической мысли. Избранные труды. В 2 т. Том 1 / Г.В. Плеханов. — М.: Издательство Юрайт, 2017. — 332 с. — Серия: Антология мысли.
13. Философия науки и образования: уч.-методич. пособ. / под ред. А.А. Касьяна. – Н. Новгород, 2010. – С. 11.
14. Хайдеггер М. Время и бытие. – М., 1993. – С. 221.
15. Хайдеггер М. Исток художественного творения. – М., 2008.
16. Философия техники в ФРГ. – М., 1989.
17. Шеллинг Ф. Философия искусства. – М., 1999.
18. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлениям подготовки и специальностям укрупненных групп специальностей и направлений подготовки 53.00.00 Музыкальное искусство, 54.00.00 Изобразительное и прикладные виды искусств, 55.00.00 Экранные искусства. Электронный ресурс URL.: <http://fgosvo.ru/fgosvo/94/91/> (дата обращения 08.04. 2020).

УДК 37.011.33

кандидат исторических наук Симонян Мгер Славикович

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

магистрант Постникова Елена Анатольевна

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

ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ В АСПЕКТЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА

Аннотация. В статье рассмотрены приоритетные направления организации профессионального самоопределения молодежи в аспекте конкурентоспособности человеческого капитала, выявлены его основные характеристики, этапность, мероприятия, объективные и субъективные факторы взаимодействия работодателей, государственных служб и института образования при организации названной деятельности, определены проблемы и ценностные ориентации, определяющие выбор личностью своей профессии.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профориентационная деятельность конкурентоспособность, человеческий капитал, молодежь, личность.

Annotation. The article considers the priority directions of the organization of professional self-determination of youth in the aspect of human capital competitiveness, identifies its main characteristics, stages, activities, objective and subjective factors of interaction between employers, public services and the Institute of education in the organization of this activity, identifies the problems and value orientations that determine the choice of a particular profession by a person.

Keywords: professional self-determination, career guidance, competitiveness, human capital, youth, personality.

Введение. Актуальность настоящей статьи обусловлена новыми социально-экономическими задачами, стоящими сегодня перед обществом и требующими значительного повышения качества подготовки кадров, становления и развития профессионалов, способных адекватно реагировать на реалии современного рынка труда. При этом одной из важнейших задач нам представляется задача подготовки молодежи к сознательному выбору будущей профессии, к профессиональному самоопределению.

«Профессиональное самоопределение представляет собой самостоятельное, осознанное построение, корректировку и реализацию человеком профессиональных перспектив, выбор направления профессиональной деятельности, сопровождаемое анализом собственной активности» [1].

Современное образование, по нашему мнению, становится главным фактором, влияющим на уровень развития человеческого капитала, следовательно, и страны в целом, что существенно изменяет требования к организации профессионального самоопределения молодежи и выдвигает на первый план необходимость создания условий для повышения социальной, интеллектуальной и творческой активности включения молодых людей в процесс определения своих способностей, склонностей, интересов, позиций, учебных возможностей, развития деловых, эмоционально-волевых качеств, диагностики психологических особенностей и т.п. при планировании профессионального персонализированного пути.

Прямая связь между профессиональными, личностными предпочтениями и природой созданных условий организации профессионального самоопределения молодежи является важным фактором формирования конкурентоспособной личности.

Все это ведет к созданию рынка востребованных специалистов, а также образовательных услуг с учетом конкурентоспособности человеческого капитала, что невозможно без взаимодействия института образования, государственных служб и потенциальных потребителей образовательных услуг на основе профориентационной работы с молодежью.

Таким образом, существует потребность в научном осмыслении и анализе основных приоритетов организации профессионального самоопределения молодежи в аспекте конкурентоспособности человеческого капитала в современных условиях.

Изложение основного материала статьи. Методологическую основу исследования составили: психолого-педагогические концепции личностного становления молодых людей (Г.С. Абрамов, А.Г. Асмолов, В.В. Давыдов, Э.В. Ильенков, В.И. Слободчиков, Л.А. Хьелл и др.); концепции, раскрывающие особенности профессионального и личностного самоопределения (В.С. Аванесов, В.И. Бухалов, Е.И. Головаха, Н.П. Зазнобина, И.Н. Захаров, Е.А. Климов и др.); научные подходы к профориентационной деятельности (А.Д. Сазонов, В.Д. Симоненко и др.).

Теоретической основой исследования стали научные работы, посвященные вопросам теории и методологии взаимодействия института образования, государственных структур и потенциальных потребителей образовательных услуг, в частности труды З.А. Абасова, Ф.Х. Юсуфовой, А.С. Запесоцкого, Г.Е. Зборовского, Е.А. Шуклиной, Р.В. Короткова, В.И. Оноприенко, П.Г. Смирнова, В.В. Кочеткова, О.Ю. Палуца, Т.В. Старостиной, Р. Стронгина, Г. Максимов, А. Ченцова и др.

Рассмотрению отдельных проблем в области образования, такие как проблемы эффективности высшего образования в Российской Федерации, развития образования России в условиях рыночных отношений посвящены исследования А.Л. Арефьева, В.Ф. Байнева, Е.Е. Чепурных, Ф.Э. Шереги, Г.К. Ашина, Х.Г. Исаевой, Р.В. Короткова, В.И. Оноприенко, П.Г. Смирнова, Ф.Э. Шереги и т.д.

Различные аспекты профориентационной работы рассматривались отечественными учеными - Е.А. Климовым, А.Г. Мироновым, Н.С. Пряжниковым, Е.Ю. Пряжниковой, С.Н. Чистяковой и др.

Определение мотивов и факторов профессионального самоопределения стали предметом исследований В.А. Краснова, Е.Н. Прощицкой, С.Н. Чистяковой и др.

Основные положения системной подготовки кадров и организации профессионального самоопределения молодежи представлены в работах З.А. Абасова, Н.А. Аникановой, Ю.Л. Воробьев, Э.С. Демиденко, А.С. Запесоцкий, Г.Е. Зборовский, Н.Ю. Избасарова, Л.А. Летучева, Т.М. Менаковой, Л.В. Ориной, О.Ю. Палуца, Т.А. Сон, Т.В. Старостина, О.Э. Халанской, А. Ченцов, Е.А. Шуклина и многих других.

Следует отметить, что исследований, направленных на изучение основных приоритетов организации профессионального самоопределения молодежи в аспекте конкурентоспособности человеческого капитала, весьма немногочисленны.

В настоящее время специалисты ведущих институтов и фирм приходят к выводу, что профессиональное самоопределение молодежи значимо не только в жизни личности, но и влияет на успешное развитие организации, в которой он будет работать в дальнейшем, от качества профессиональной работы напрямую зависят мастерство специалиста и социально-психологический климат в коллективе, а от последнего - имидж организации и как следствие ее конкурентоспособность.

Н.Ю. Избасарова, Л.А. Летучева, на основе анализа научной литературы, выделяют «следующие сущностные характеристики профессионального самоопределения:

- 1) самостоятельное построение личного профессионального плана;
- 2) осмысленное осуществление выбора профессии;
- 3) понимание, осознание и оценка самого себя в будущей профессии;
- 4) соотнесение личностных возможностей и способностей с требованиями будущей профессии» [1].

На социальное партнерство работодателей, государственных служб и института образования при организации профессионального самоопределения молодежи влияют как объективные, так и субъективные факторы.

Объективные факторы: экономико-политические условия; деятельность законодательных и правоохранительных органов; реклама и СМИ; конкуренция; рыночная конъюнктура; сфера деятельности организации; критерии отбора персонала; система мотивирования персонала.

Субъективные факторы: квалификация персонала; ценностные установки; личностные характеристики; компетентность и ответственность персонала; ориентация в смежных областях деятельности работника; готовность к профессиональному росту; социальная и профессиональная мобильность.

Молодым людям среди множества специальностей зачастую трудно выбрать именно ту, которая им действительно будет необходима после окончания процесса обучения как обеспечения конкурентоспособности человеческого капитала. Сегодня они должны не только выбрать специальность, но и оценить насколько выбранная профессия поможет им в поддержании собственной мобильности на рынке труда после получения образования, насколько профессиональные перспективы положительны.

Организации профессионального самоопределения осуществляется на первом этапе, в самом общем виде, в образовательных учреждениях, на втором, основательном, по месту работы будущего специалиста. При этом профориентационная деятельность должна быть целенаправленной, систематической, непрерывной и на всех уровнях.

Профориентационная деятельность «предполагает наличие системы мероприятий, направленных на разработку и реализацию рекомендаций по профессиональному самоопределению» [3].

Проводя профориентационную работу, следует помнить, что окончательный выбор будущей профессии остается за абитуриентом.

Основные мероприятия по организации профессионального самоопределения молодежи могут быть следующими:

- проведение профориентационных бесед, тренингов, агитационных акций, классных часов, открытых уроков; Дней открытых дверей в образовательных учреждениях, конкурсов, культурно-досуговых мероприятий и т.п.;
- информационно-методический сервис, получение рекламного материала;
- консультационная деятельность;
- услуги психолога;
- создание при учебных заведениях профориентационных служб, школ лидерства, волонтерских движений, творческих мастерских;
- появление карточек профессий, где перечислены все требования, предъявляемые к специалисту конкретной области деятельности, и информирование о востребованности профессий;
- связь с центрами занятости и другими государственными службами;
- обмен педагогическим опытом и др.

Профориентационную деятельность следует осуществлять не только с учетом психологических особенностей молодежи, но и с учетом потребностей и реалий современного рынка труда.

Профессиональное самоопределение современной молодежи неразрывно связано с изменением типа преобладающих ценностных ориентаций, обуславливающих выбор профессии. Мы согласны с мнением, что «представления молодежи о рынке труда в большинстве своем оторваны от действительности, процесс принятия решений о выборе профессии у современных выпускников школ часто бывает продиктован приоритетом внешних статусных ценностей, слабым знанием своих способностей и возможностей. Молодежь ориентируется на профессии, закрепившиеся в массовом сознании как «современные», «престижные», «выгодные»» [2].

Высшие ступени в иерархии мотивов зачастую занимают мотивы достижения материального и социального успеха, мотивы достижения индивидуального успеха, ценность статусной функции образования, ценность познания, учения как деятельности, однако одну из первых позиций, по нашему мнению, должен занимать мотив возможности самореализации.

У молодежи при выборе дальнейшего жизненного пути, образования и профессии, который происходит в условиях глобализации, размытыми оказались ценности и нормы, разнонаправленным – идеологическое воздействие, что в определенной мере влияет на формирование профессионального самоопределения.

В то же время, в современных условиях наблюдается тенденция роста притязаний молодежи к уровню образования, к содержанию труда и возможностям социального продвижения, которые предоставляет выбранная профессия в аспекте конкурентоспособности человеческого капитала. Данные тенденции наиболее сильно проявляются в намерениях и мотивациях кадровых ресурсов.

Основные проблемы, которые возникают при организации профессионального самоопределения молодежи, можно назвать следующие:

- недостаточность работы образовательных систем, в особенности при раннем самоопределении;

- необходимость увеличения социально-культурных проектов и образовательных программ по профессиональному воспитанию и ориентации, внедрения в практику специальных научных идей и концепций;
- низкая инновационная активность;
- учет социально-психологические особенности личности при психолого-педагогическом сопровождении и изменение типа преобладающих ценностных ориентаций личности;
- возможность получения полноты информации сквозь призму регионального профессионального ориентирования и др.

Сегодня необходимы системные меры между личностью, работодателями, учебными заведениями, государственными службами по вопросам молодежной политики, кадровой политики и кадрового обеспечения, социального партнерства как приоритетов организации профессионального самоопределения молодежи в аспекте конкурентоспособности человеческого капитала.

Выводы. Итак, профессиональное самоопределение молодежи – «самостоятельное, осознанное и добровольное построение, корректировка и реализация личностью ее профессиональных перспектив, предполагающих выбор профессии на основе понимания и оценки самого себя в профессии, соотнесения своих личностных возможностей и способностей с требованиями будущей профессии» [1].

Значение организации профессионального самоопределения молодежи в аспекте конкурентоспособности человеческого капитала возрастает также, как и необходимость интеграции усилий различных образовательных учреждений (дополнительного и профессионального образования), государственных служб и потенциальных потребителей образовательных услуг, которая должны быть связана с изменением типа преобладающих ценностных ориентаций личности.

Литература:

1. Избасарова Н.Ю., Летучева Л.А. Модель формирования профессионально-личностного самоопределения обучающейся молодежи на основе сетевого взаимодействия организаций дополнительного и профессионального образования [Электронный ресурс] / Н.Ю.Избасарова, Л.А. Летучева // Инновационное развитие профессионального образования. 2016. №2 (10). - Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-professionalno-lichnostnogo-samoopredeleniya-obuchayusheysya-molodezhi-na-osnove-setevogo-vzaimodeystviya-organizatsiy-dopolnitelnogo-i-professionalnogo-obrazovaniya>. 2016. №2 (10). - Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-professionalno-lichnostnogo-samoopredeleniya-obuchayusheysya-molodezhi-na-osnove-setevogo-vzaimodeystviya-organizatsiy-dopolnitelnogo-i-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 12.02.2020).
2. Куршиева Балкият Магомед-алиевна Основные этапы формирования профессионального самоопределения молодежи [Электронный ресурс]// Балкият Магомед-алиевна Куршиева Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. - 2009. - №1. - Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-etapy-formirovaniya-professionalnogo-samoopredeleniya-molodezhi> (дата обращения: 10.03.2020).
3. Орнина Л.В., Халанская О.Э., Менакова Т.М. Специфика профессионального самоопределения студентов вуза в современных экономических условиях России [Электронный ресурс] / Л.В. Орнина, О.Э. Халанская, Т.М. Менакова// Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - №59-4. - Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-professionalnogo-samoopredeleniya-studentov-vuza-v-sovremennykh-ekonomicheskikh-usloviyah-rossii> (дата обращения: 14.02.2020).

Педагогика

УДК 371

ассистент Снатович Анжелика Богдановна

Академия строительства и архитектуры Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования

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

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ: ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. В статье рассматривается сущность и специфика педагогических подходов к изучению проблемы развития конструктивно-графических умений будущих архитекторов на основе интегративного подхода. Выделяется целостная структура подходов, применяющихся в процессе изучения данной проблемы, анализируются мнения специалистов на этот счет, приводятся примеры. В заключении статьи делается комплексный вывод о наиболее явной, прослеживающейся у большинства авторов тенденции изучения такого сложного комплекса умений с точки зрения принятия его не просто как совокупности знаний и навыков, а, скорее, как особой структуры, содержащей в себе противоположные стороны – техническую и гуманитарно-художественную, исходя из чего и формируется специфика, обуславливающая применение интегративного подхода.

Ключевые слова: проблема развития конструктивно-графических умений, конструктивно-графические умения будущих архитекторов, архитектурное образование, профессиональная подготовка будущих архитекторов.

Annotation. The article discusses the nature and specificity of pedagogical approaches to studying the problem of developing constructive and graphic skills of future architects based on an integrative approach. The integral structure of approaches used in the process of studying this problem is highlighted, the opinions of specialists in this regard are analyzed, and examples are given. The article concludes with a comprehensive conclusion about the most obvious tendency that is traced by most authors studying such a complex set of skills from the point of view of accepting it not just as a combination of knowledge and skills, but rather as a special structure containing the opposite sides - technical and humanitarian-artistic, on the basis of which specificity is formed that determines the application of an integrative approach.

Keywords: the problem of the development of constructive-graphic skills, constructive-graphic skills of future architects, architectural education, professional training of future architects.

Введение. Профессиональное становление архитектора – это всегда процесс долгий и комплексный, поскольку сама специфика архитектуры заключается в компоновке элементов и материальной, и духовной культуры. В связи с этим во все времена возникали определенные проблемы в структуре архитектурного образования. К ряду таких проблем, по нашему мнению, и относится изучение развития и собственно развитие конструктивно-графических умений будущих архитекторов. В основу настоящего исследования ложится исследование этой проблемы с точки зрения интегративного подхода, который во многом определяет и его характер.

Исследованию проблемы формирования, становления и развития конструктивно-графических умений будущих архитекторов посвящены труды таких научных деятелей, как Л.В. Данченко, Н.К. Туктамышов, Н.Д. Калина, Н.М. Качуровская, И.Л. Левин, Е.Р. Никонова, С.Г. Михалчева, В.Н. Панферов и другие. Интерес к изучению данной темы характеризуется, прежде всего, переходом современного архитектурного образования к новой инновационной образовательной парадигме, которая ориентируется на культурный аспект развития личности будущего специалиста. В связи с этим педагогика претерпевает значительные трансформации качественного порядка посредством переориентации профессионального мышления в области собственно подхода к организации образовательного процесса, переосмысления роли педагога и студента и т.д. Огромное внимание уделяется профессиональной культуре личности, ее специфике и сущности, в следствие чего возникает необходимость в развитии различных групп умений будущего архитектора, к коим и относится система конструктивно-графических умений, поскольку, как отмечают некоторые исследователи, «основанием профессиональной компетентности архитектора выступает проектная деятельность, содержанием его труда сегодня является формирование своеобразной социально-производственной системы, реализующей потребности общества в организации пространственной среды жизнедеятельности человека».

Изложение основного материала статьи. Множество современных исследований в области архитектурного образования и воспитания на сегодняшний момент излагают вполне схожую и единую мысль о низком уровне развития профессиональной культуры архитекторов, которая является преимущественным и перспективным направлением развития, что находит крайне негативное отражение в низком качестве результатов профессиональной архитектурной деятельности специалистов, что в дальнейшем влияет на социокультурное развитие общества. Эта цикличность во многом определяется как единая проблема отсутствия комплексного подхода к формированию системы качественной профессиональной подготовки студентов в сфере развития и становления как профессиональных, так и личностных качеств. Как известно, основой архитектуры в целом являются проектирование и моделирование, что определяет направленность профессиональных конструктивно-графических умений, которые необходимо приобрести и освоить студентами в период обучения [3].

Е.Р. Никонова и С.Г. Михалчева преследуют эту тенденцию в изучении проблемы проектных умений и активно отражают ее в текстах своих научных трудов. Они убеждены в том, что результатом первостепенной, бакалаврской подготовки будущих специалистов является их полная готовность к реализации эффективной проектной деятельности, приобретения конструктивно-графических умений [5]. Проектирование выделяется ими как ключевая задача, можно сказать миссия архитектора-практика, который воплощает идеи и эфемерные конструкции в материальном виде. Те же исследователи выделяют педагогические подходы в образовательно-воспитательной деятельности по отношению к будущим архитекторам в контексте развития их творческих способностей и отдельных умений. К основным педагогическим подходам поэтапного развития конструктивно-графических умений будущих архитекторов, согласно данным, приведенным в исследовании Е.Р. Никоновой и С.Г. Михалчевой, следует отнести:

- мотивационный подход, реализующийся в рамках профильного образования и представляющий собой потребность обучающихся в самореализации и самовыражении, что является главной составляющей творческого потенциала образовательной деятельности в вузе. Согласно его основным положениям, прежде чем определиться и становиться на путь самостоятельной творческой деятельности, осуществления выбора творческого стиля, обучающемуся необходимо освоить и преодолеть базовые этапы теоретико-практического обучения творчеству, которых крайне много, а сложных концептуальных задач – в несколько раз больше. В связи с этим и возникает необходимость в мотивационной поддержке и внешнем стимулировании;

- аксиологический подход, базирующийся на принципах свободы созидательной деятельности, в рамках которой обучающийся, будущий специалист, рассматривается в качестве объекта познания, коммуникации и творчества. В связи с этим архитектурное образование является вычлненным компонентом общей культуры и одним из средств формирования и развития гуманистической компоненты личности и всего социума;

- онтологический, исследующийся и активно рассматриваемый с подхода проектного творчества. Он обеспечивает обучающихся возможностью освоить базис структурного моделирования в рамках как образовательной, так и будущей профессиональной деятельности. Таким образом, образовательно-воспитательный процесс реализовывается в концептуальном плане в совокупности личностно-ориентированного, осознанного и индивидуального обучения;

- культурологический подход, составляющий основу не только национальной самоидентификации и самоактуализации личности обучающегося, но и лежащий в основе процесса реализации принципа культуросообразности образовательно-воспитательной деятельности. Это представляется крайне важным и значительным для будущих специалистов в области архитектуры, поскольку воспитывает у них положительное отношение к имеющимся социокультурным ценностям и закладывает фундамент адекватного понимания накопленного багажа архитектурного наследия нашей страны и мира в целом;

- синергетический подход, направленный на активную реализацию творческого процесса, позволяющего сопоставить соотношение теоретического знания, опыта, творческих мыслительных процессов и определить спектр личностных ценностных предпочтений. Помимо этого, реализуется замена традиционной образовательной формы на более прогрессивную, современную, базирующейся на самоактуализации и самореализации будущих специалистов, в связи с тем, что линейное мышление постепенно трансформирует и прогрессирует в форму более гибкого, альтернативного, творческого;

- социализирующий подход, позволяющий педагогам высшей архитектурной школы оказывать воздействие на личность обучающегося таким образом, чтобы воспитать у него социально-значимых качеств,

а также оказать педагогическую поддержку творческой самореализации личности в будущей профессиональной деятельности на благо общества;

– деятельностный подход, в основе которого лежит процесс непосредственной творческой деятельности, в рамках которой будущий архитектор формируется как личность с ярко выраженной творческой составляющей [5].

Важно отметить, что основой нашего исследования является рассмотрение тенденций изучения вышеизложенной проблемы с точки зрения интегративного подхода, в связи с чем важным нам представляется собственно рассмотрение сущности и специфики этого подхода для разьяснения содержательной компоненты исследования. Итак, под интеграцией в педагогической науке принято понимать одну из нескольких сторон процесса становления и развития, которая связана с объединением в целое ранее разрозненных частей. Иными словами, интеграция – антоним дефиниции «дифференциация». Интегративные процессы могут осуществляться как в рамках уже сложившегося комплекса, так и в рамках новой или преобразованной системы. Сущность этого процесса заключается в осуществлении качественных преобразований не только самой системы, но и внутри каждого элемента, входящего в систему. Это крайне важно понимать при исследовании сложных структур по типу системы архитектурного образования и ее компонентов по типу комплекса конструктивно-графических умений.

Принцип интеграции предполагает взаимосвязь всех компонентов процесса обучения, всех элементов системы, связь между системами. Он является ведущим при разработке целеполагания, определения содержания обучения, его форм и методов. Именно это должно стать основой внедрения качественных преобразований в рамках профессиональной подготовки будущих архитекторов.

Л.В. Данченко и Н.К. Туктамышов, изучая проблему развития конструктивно-графических умений в рамках архитектурного образования на основе интегративного подхода обращают внимание на несколько важных аспектов. Во-первых, они опираются на утверждение о том, что профессионализм у архитектора формируется на протяжении всего жизненного пути посредством освоения необходимой базы знаний, овладении методом профессиональной деятельности и понимания самой профессии, что в последствии определяет способ мышления и характерные личностные трансформации. Здесь же можно отметить художественно-творческие составляющие развития и становления архитектора, которые во многом определяют сущность остальных умений, как бы «наслаивающихся» на уже существующие.

Во-вторых, исследователи акцентируют внимание на многопрофильности и комплексности архитектурной деятельности, которая выражается в создании, с одной стороны, произведения искусства, культуры – архитектурного объекта и характеризуется всеми присущими процессу творчества аспектами, а с другой – в осуществлении координационных действий и мероприятий в области разработки различных разделов проектной документации для строительства или реконструкции. Иными словами, архитектор обязан овладеть методикой концептуального проведения проектных работ и изысканий и подготовки технических заданий, ориентироваться в проблемах конструирования, при необходимости находить нужное решение, а также обладать актуальной информацией в области строительных и инженерных проблем и приемов их решения. Таким образом, сама система знаний и навыков архитектора представляет собой интегративную компоненту его развития и определяет ход изучения освещенной ранее проблемы.

Те же исследователи в рамках изучения рассматриваемой нами темы выделяют комплекс, по их мнению, наиболее важных требований к архитекторам относительно как фундаментальных и прикладных знаний, так и исполнительской грамотности, которая возможна лишь при усвоении специалистом системы конструктивно-графических умений. К таким требованиям относятся:

– совершенное владение методами и технологиями объемно-планировочного и конструкторского проектирования, а также правилами оформления технической документации, что составляет технологическую базу знаний, связанную не только проектированием, но и с технической документацией, частично – с нормативно-правовой стороной профессиональной деятельности;

– знание геометрических основ архитектурного формообразования, которое формируется на основе понимания сущности таких понятий, как каркас и очерк, а также классификация поверхностей по способу образования. Подобные основы формообразования также лежат в основе конструктивно-графических умений и особенно тщательно рассматриваются в процессе изучения геометро-графического курса формирования криволинейных и многогранных поверхностей;

– знание и владение навыками работы в компьютерных программах профильного типа по проектированию, моделированию и т.д.;

– навыки в области выполнения геометрических построений как вручную, так и с применением цифровых технологий (компьютера, графического планшета и т.д.), с помощью профильных программ и специальных ПО, а также умения в сфере создания графических эскизов, знания перспективы, основ рисунка и т.д.;

– умение правильно и гармонично компоновать в интересах проектирования рисунок от руки и точные науки (подобно инженерии или техническому конструированию);

– владение академическим рисунком, что лежит в основе вообще всей системы изобразительных (графических) навыков специалиста;

– владение передовыми информационными технологиями, применяемыми в процессе выполнения и оформления строительной документации и визуализации проектных решений и конструктивных моделей;

– базовое и углубленное знание архитектурных конструкций, принципа работы и умение их компоновать и применять в процессе активного проектирования и т.д. [1].

Здесь исследователи обращают внимание на сущностную компоненту понятия «конструктивно-графические умения архитектора» и определяют тот фундамент, на основе которого осуществляется большинство исследований сегодня. В связи с этим справедливым было бы отметить значение фундаментальных знаний и навыков в области общенаучных основ развития и устойчивого становления интеллектуального и профессионального потенциала будущего специалиста. Также важным является обозначение не только технических (конструктивных) характеристик системы рассматриваемых умений, но и художественных (графических), поскольку именно это является главным «камнем преткновения» в вопросе определения направленности архитектурной подготовки.

Н.Д. Калина также обращается к изучению рассматриваемой нами проблемы. Согласно ее позиции, профессиональные конструктивно-графические умения будущего специалиста представляют собой

совокупность прежде всего интеллектуальных, а потом уже обобщенных и творческих умений. Посредством такого достаточно лаконичного определения мы можем сделать вывод о присущей данной специальности традиционности в образовательно-воспитательном подходе. Именно традиционная педагогика ставит во главу всего процесса профессиональной подготовки интеллектуальную составляющую, обязательную для развития и эффективного становления социально полезной и состоявшейся личности. Исследователь считает, что архитектор нацелен на осуществление предметно-проектной деятельности в сфере преобразования «предметно-пространственной среды с высокими потребительскими свойствами и эстетическими качествами» и духовно-нравственной – в сфере создания и использования социальных и эстетических ценностей [2].

Выводы. Рассмотрев с различных сторон основные тенденции изучения проблемы развития конструктивно-графических умений будущих архитекторов на основе интегративного подхода, нам представляется необходимым сделать комплексный вывод. Основной тенденцией изучения такого сложного комплекса умений является принятие его не просто как совокупности знаний и навыков, а, скорее, как особой структуры, содержащей в себе противоположные стороны – техническую и гуманитарно-художественную. В связи с этим нужно понимать, что такая специфика крайне логична с точки зрения интегративного подхода, через призму которого и проводятся исследования в данной области, поскольку он, как было указано ранее, рассматривает не просто систему профессиональной подготовки будущих архитекторов, но и обращается к рассмотрению каждого ее элемента, каждой подсистемы и структуры, в связи с чем справедливым было бы отметить значение построения комплекса конструктивно-графических умений в качестве фундамента всей профессиональной деятельности и культуры будущего архитектора.

Литература:

1. Данченко Л.В., Туктамышов Н.К. Интегрирование практической и учебной деятельности будущих архитекторов / Л.В. Данченко, Н.К. Туктамышов // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 9. – С. 98-102.
2. Калина Н.Д. Система формирования профессиональных конструктивно-графических умений у будущих специалистов архитекторов-дизайнеров / Н. Д. Калина. – 2005.
3. Качуровская Н.М. Формирование профессиональной культуры будущих специалистов-архитекторов в образовательном процессе вуза / Н.М. Качуровская. – 2005. – 183 с.
4. Левин И.Л. Парадигмальный анализ развития школ высшего архитектурно-художественного образования / И.Л. Левин // Вестник евразийской науки. – 2015. – № 4 (29).
5. Никонова Е.Р., Михалчева С.Г. Педагогические подходы к поэтапному развитию проектно-творческих способностей студентов в высшей архитектурной школе / Е.Р. Никонова, С.Г. Михалчева // Педагогика искусства. – 2019. – № 3. – С. 108-115.
6. Панферов В.Н. Интегративный подход в образовании / В.Н. Панферов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2003. – № 6.

Педагогика

УДК 372.881.111.1

кандидат педагогических наук Соколова Елена Геннадьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волжский государственный университет водного транспорта» (г. Нижний Новгород)

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-ЮРИСТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос социально-профессиональной подготовки будущих бакалавров-юристов к международной деятельности в процессе интегрированного обучения дисциплине «Иностранный язык в сфере юриспруденции». Автор обосновывает необходимость профессионально ориентированного обучения иностранному языку в русле межкультурной парадигмы образования, определяется содержание междисциплинарной интеграции. Предлагается межкультурная составляющая содержания обучения.

Ключевые слова: интеграция, подход, юриспруденция, межкультурная компетенция юриста, профессиональная субкультура, лингвокультурный, содержание обучения.

Annotation. The article considers the issue of social and professional training of future law bachelors for international activities by means of integrated teaching of the discipline "Foreign language in the law sphere". The author demonstrates the need for professionally oriented foreign language teaching in the frame of the cross-cultural education paradigm, defines the content of interdisciplinary integration. An intercultural component of the teaching content is proposed.

Keywords: integration, approach, jurisprudence, lawyer's intercultural competence, professional subculture, linguocultural, teaching content.

Введение. В свете постоянно меняющейся экономико-политической ситуации в мировом сообществе повышаются квалификационные требования к юристу. Современный специалист в области права должен быть готов к осуществлению правового сопровождения деятельности граждан России, российских компаний в глобальном экономическом пространстве. В настоящее время в системе высшего юридического образования также изменились нормативные требования к результатам обучения студентов бакалавриата и магистратуры, и, вследствие этого, ученые-методисты занимаются разработкой новых подходов к преподаванию дисциплин.

Дисциплина «Иностранный язык в сфере юриспруденции» играет важную роль в профессиональной подготовке студентов к трудовой деятельности на международном уровне. Решение правовых задач в рамках межгосударственного взаимодействия подразумевает вовлеченность юриста в сложный процесс профессиональной коммуникации на иностранном языке. Мы полагаем, что обучение будущих юристов иностранному языку в вузе должно способствовать развитию социально-профессиональной компетентности выпускников.

Достижение данной цели в лингводидактике юридического образования возможно посредством обучения на основе междисциплинарной интеграции. В современных лингводидактических исследованиях понятия «интеграция» и «интегрированный (интегративный) подход» особенно актуальны; интегративная сущность учебного предмета «Иностранный язык» позволяет исследователям разрабатывать разнообразные модели обучения для высшей школы. Ученые не пришли к единому мнению относительно методического описания интегрированного подхода.

В зарубежных исследованиях под интегрированным подходом часто подразумевается предметно-языковое интегрированное обучение (Content and Language Integrated Learning – CLIL) [10], [11], [12]. Данный подход заключается в преподавании дисциплин профессионального блока на иностранном языке. В российских вузах предметно-языковой подход применяется экспериментально или частично в виде отдельных интегрированных тематических занятий [1], [6]. В настоящее время его широкое применение проблематично из-за отсутствия специальных условий обучения в неязыковом вузе.

Действующие условия обучения в неязыковых вузах России позволяют широко применять второй вариант интегрированного подхода – профессионально ориентированное обучение иностранному языку (Language for Specific Purposes – LSP), основанное на расширенных междисциплинарных связях.

Применительно к обучению будущих бакалавров-юристов иностранному языку, целесообразным и перспективным является второй вариант интегрированного обучения при условии его совершенствования в соответствии с новым социальным заказом.

Таким образом, цель данного исследования – определить содержание и способы междисциплинарной интеграции в обучении иностранному языку юриспруденции в соответствии с актуальным целеполаганием.

Изложение основного материала статьи. Первый этап исследования заключался в решении задачи по уточнению целеполагания в рассматриваемой области обучения. Анализ социальных функций юриста в сфере международных экономических отношений показал, что кроме правового сопровождения юрист защищает социально-экономические интересы России и ее граждан в международных арбитражных судах, а также представляет и укрепляет национальную систему ценностей [3].

Согласно нормативным требованиям федерального государственного образовательного стандарта по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» (*далее по тексту – ФГОС*), результатом обучения будущих бакалавров иностранному языку является формирование способности «к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» (ОК-5); а также овладение «необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке» (ОПК-7) [8, с. 4-6]. Приведенная формулировка определений компетенций демонстрирует наличие не только *коммуникативного* и *профессионального* аспектов, но и *межкультурного* аспекта в процессе обучения будущих бакалавров иностранному языку. Следует заметить, что, несмотря на требования ФГОС, межкультурному аспекту часто уделяется недостаточно внимания с точки зрения его реализации в учебном процессе неязыкового вуза.

Однако, в профессионально ориентированном обучении иностранному языку студентов юридической специальности именно межкультурный аспект играет важную роль в подготовке выпускников к трудовой деятельности на международном уровне. Это объясняется коммуникативной природой профессии юриста. В юридической науке межличностная коммуникация юриста связана с конфликтологией. Так, например, ученые рассматривают переговоры, правовую беседу, правовую консультацию в качестве средств разрешения конфликтов, позволяющих вести партнерский диалог и устранять обострение напряженных отношений. Юристу отводится роль посредника-дипломата в сложных деловых вопросах [9]. В ситуациях международного сотрудничества по экономико-правовым вопросам дипломатичный тон коммуникации способствует успешному решению проблемы взаимопонимания, обусловленной не только лингвистическими трудностями, но и этнокультурными различиями участников.

Подготовка будущих юристов к решению проблемы взаимопонимания в профессиональной межэтнической коммуникации будет эффективной при условии опоры обучения иностранному языку на положения теории межкультурной коммуникации. С позиции межкультурного подхода, иноязычная коммуникация юриста подразумевает взаимодействие разных этнокультур в общем и разных профессиональных субкультур юристов в частности – т.е. представляет собой межкультурное общение в сфере юриспруденции. Таким образом, для успешного международного сотрудничества юристу важно знать лингвокультурные особенности зарубежного сообщества юристов, учитывать их в ходе коммуникации, а также иметь высокий уровень профессионально-культурной идентичности как представителя правовой культуры России. Таким образом, формирование *межкультурной компетенции юриста* можно признать актуальной целью обучения будущих бакалавров дисциплине «Иностранный язык в сфере юриспруденции».

В ранее проведенных исследованиях было уточнено определение данной компетенции. Термин «межкультурная компетенция юриста» возможно рассматривать как «способность юриста к продуктивному межкультурному взаимодействию в профессиональной сфере, основанная на владении поликультурными знаниями, навыками и умениями коммуникативного, социокультурного и профессионального содержания; коммуникативными стратегиями юриста; на сформированных профессионально значимых качествах личности юриста» [7, с. 33].

Межкультурная компетенция юриста отражает многоаспектный процесс обучения будущих бакалавров иностранному языку, представляет собой комплексный результат освоения дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции». Таким образом, в соответствии с актуальным целеполаганием обучение иностранному языку юриспруденции должно основываться на интеграции *лингводидактики, юриспруденции и лингвокультурологии* (Рис. 1).

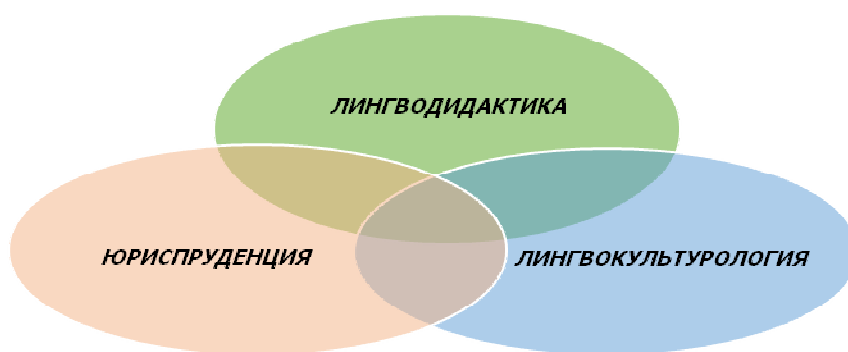


Рисунок 1. Междисциплинарная интеграция в преподавании дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции»

Определив содержание междисциплинарной основы обучения будущих бакалавров иноязычной межкультурной коммуникации в сфере права, необходимо выявить способы реализации предлагаемого подхода.

Учитывая практическую сущность данной задачи, ее решение целесообразно начать с пересмотра содержания обучения. Во-первых, в современных научных работах содержание обучения иностранному языку рассматривается как методическая категория с интегративными возможностями «объединять языковые и неязыковые явления» [5, с. 74-75]. Во-вторых, новые акценты в области целеполагания всегда требуют новых принципов к отбору содержания обучения.

Как указано выше, межкультурная коммуникация в сфере юриспруденции предполагает сложное двухуровневое кросс-культурное взаимодействие: 1) взаимодействие разных этнокультур и 2) взаимодействие профессиональных субкультур юристов. Первый уровень взаимодействия достаточно подробно изучен в лингводидактике, существует большой выбор методических решений по формированию межкультурной компетенции. Однако, вопрос формирования профессионально ориентированной межкультурной компетенции с учетом специфики зарубежных профессиональных субкультур недостаточно изучен.

Обратимся к понятию «профессиональная субкультура юристов». В культурологии термин «субкультура» трактуется как часть общей культуры нации, характеризующаяся особым языком, мировоззрением, поведением, внешним видом и обычаями [4, с. 32]. Профессиональная субкультура юриста характеризуется особым правовым мировоззрением, языком права, наличием специфических этико-профессиональных норм, стереотипностью речевого и неречевого поведения юристов, проблемным типом мышления. В процессе иноязычной подготовки будущих юристов к межкультурному взаимодействию важно учитывать лингвокультурные особенности профессиональной субкультуры юристов страны изучаемого языка. Таким образом, интеграция иноязычной профессиональной субкультуры юристов в содержание обучения будущих бакалавров иностранному языку является необходимым условием успешного формирования межкультурной компетенции юриста.

В ходе решения задачи наряду с общепринятыми принципами отбора содержания обучения (необходимости и достаточности, доступности и актуальности) были определены дополнительные принципы:

- приобщения к культурному наследию России и зарубежных стран;
- направленности на формирование профессионально-культурной идентичности студентов;
- направленности на сопоставительное изучение лингвокультурных особенностей профессиональных субкультур юристов России и зарубежных стран.

В результате пересмотра содержания обучения в соответствии с обозначенными принципами была разработана *межкультурная составляющая*. Целесообразно включить в лингвистический, психологический и методологический компоненты содержания обучения новые культурно ориентированные элементы:

- мотивы межкультурной коммуникации в сфере юриспруденции;
- минимум лексических и грамматических средств межкультурной коммуникации в сфере юриспруденции;
- межкультурные знания, навыки и умения;
- темы и ситуации межкультурной коммуникации в сфере юриспруденции;
- тексты по юридической специальности (общепрофессиональной и узкопрофильной направленности).

В процессе изучения дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции» важно объяснять студентам мотивы межкультурной коммуникации в правовой сфере. К данным мотивам относятся: экономически выгодные результаты взаимодействия; расширение международных экономических связей; стремление к взаимопониманию и мирному разрешению международных споров; защита экономико-правовых интересов своей страны и ее граждан; повышение профессиональной квалификации.

К языковым средствам межкультурной коммуникации юристов относятся юридические термины, грамматические обороты иноязычного устного и письменного общения в правовой сфере, речевые клише профессионального общения юристов.

Номенклатура наиболее значимых межкультурных навыков и умений содержит: навык определения культурного компонента значения юридических терминов на иностранном языке; навык дифференциации моделей речевого и неречевого поведения; компаративные умения лингвокультурного и профессионального плана; умение предвидеть и преодолевать культурно обусловленные трудности иноязычной профессиональной коммуникации.

Единицей обучения иностранному языку юриспруденции с целью формирования межкультурной компетенции юриста является иноязычный текст по юридической специальности (учебный, адаптированный, аутентичный). Текст демонстрирует лингвокультурную специфику этносоциума. Изучая иностранный язык права в процессе чтения и аудирования текста по специальности, студенты знакомятся с образцами

построения высказываний, приобретают поликультурные профессиональные знания [2]. Аутентичный текст в полной мере отражает лингвокультурные особенности иноязычной профессиональной субкультуры юристов. Учебный текст должен быть источником поликультурной профессиональной информации о правовых системах разных стран и способствовать развитию межкультурных компаративных умений.

Выводы. Интегрированное обучение как одно из активно развивающихся современных лингводидактических направлений создаст новую методологическую базу для традиционного профессионально ориентированного обучения иностранному языку (LSP) в высшей школе. В результате данный подход, наиболее оптимальный для условий обучения в российских вузах, не теряет своей актуальности. Методически организованная интеграция специальных знаний юриспруденции и лингвокультурологической составляющей, которая отражает особенности родной и иноязычной профессиональных субкультур юристов, обеспечивает формирование межкультурной компетенции юриста. Обучение будущих юристов иностранному языку права на основе интеграции лингводидактики, юриспруденции и лингвокультурологии необходимо для подготовки будущих бакалавров к профессиональной деятельности на международном уровне. Внедрение новых культурно ориентированных элементов в содержание обучения будущих юристов иностранному языку является достаточно простым и эффективным способом практической реализации междисциплинарной интеграции в учебном процессе.

Опыт применения предложенного подхода в практике преподавания показывает повышение мотивации студентов к овладению умениями межкультурного общения в профессиональной сфере, что, соответственно, способствует повышению качества социально-профессиональной подготовки будущих юристов посредством иностранного языка.

Литература:

1. Глумова Е.П., Чичерина Ю.В. Интегрированный подход к обучению иностранному языку в системе высшего образования // Обучение, тестирование и оценка. – 2017. – № 17. – С. 16-26.
2. Гуро-Фролова Ю.Р. Ключевые концепции продуктивных образовательных технологий обучения иностранному языку будущих юристов в условиях современной высшей школы // Проблемы использования и инновационного развития внутренних водных путей в бассейнах великих рек: Труды международного научно-промышленного форума «Великие Реки» (17-20 мая 2016 г.). – Н. Новгород: ФГБОУ ВО «ВГУВТ», 2016. – С. 151.
3. Жалинский А.Э. Введение в специальность «Юриспруденция». Профессиональная деятельность юриста: учебник. 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Проспект, 2017. – 368 с.
4. Кравченко А.И. Культурология: учеб. пособие для вузов. 3-е изд. – М.: Академ. проект, 2002. – 496 с.: ил.
5. Лихачева Н.В. Интеграция языковых и внеязыковых компонентов в содержании обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Веснік БДУ. – Сер. 4, Філалогія. – Журналістыка. Педагогіка. – 2012. – № 3. – С. 74-77.
6. Соколова Е.Г. Применение интегрированного подхода в процессе формирования межкультурной компетенции у будущих юристов // И.А. Бодуэн де Куртэнэ и мировая лингвистика: междунар. конф.: VI Бодуэновские чтения (18–21 окт. 2017 г.). – Т. 2. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – С. 161-164.
7. Соколова Е.Г. Формирование межкультурной компетенции юриста в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Нижний Новгород, 2019. – 218 с.: ил.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]: утв. приказом М-ва образования и науки РФ от 1 дек. 2016 г. № 1511: с изм. и доп. от 13 июля 2017 г. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/400301_B_15062018.pdf (дата обращения: 23.03.2020).
9. Шагиева Р.В., Казаков В.Н. Человек в правовой сфере: личностно-деятельностный подход: монография. – М.: Норма: ИНФРА-М, 2015. – 208 с.
10. Coyle D., Hood P., & Marsh D. CLIL: Content and language integrated learning. – Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010. – 312 p.
11. Khalyapina L. Modern trends in professionally-oriented and integrated foreign language teaching in Russian and European system of higher education // Language and Culture. – 2017. – №10 – P. 37-43. DOI: 10.17223/24109266/10/7.
12. Mehisto P., Marsh D., & Frigols M. J. Uncovering CLIL. Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education. – Oxford: Macmillan Education Publ., 2012. – 270 p.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель кафедры музыкальной педагогики

и исполнительства Теленская Дарья Юрьевна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО И ЭСТРАДНОГО ИСКУССТВА

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования художественно-эстетического вкуса у студенческой молодежи в современном социокультурном пространстве средствами театрального и эстрадного искусства. Проводится частичный историографический анализ данной проблемы, приводятся мнения различных исследователей этой темы, рассматривается специфика и сущность этой сложной структуры. В заключении статьи делается комплексный вывод о значимости периода параллельного развития личности человека и воспитания его художественного вкуса, который проходит стадию развития в период студенчества, в связи с чем система высшего образования должна быть направлена не только на развитие

интеллектуального и профессионального потенциала молодого человека, но и на формирование у него художественного вкуса, являющегося фундаментом индивидуальной творческой и духовно-нравственной культуры.

Ключевые слова: историографический анализ проблемы, формирование художественного вкуса у студенческой молодежи, средства театрального и эстрадного искусства, становление художественного вкуса.

Annotation. The article considers the problem of the formation of artistic and aesthetic taste among students in modern socio-cultural space by means of theatrical and variety art. A partial historiographic analysis of this problem is carried out, the opinions of various researchers on this topic are given, the specificity and essence of this complex structure is considered. In the conclusion of the article makes a comprehensive conclusion about the significance of the period of parallel development of a person's personality and the upbringing of his artistic taste, which goes through a stage of development during the student years, in connection with which the higher education system should be aimed not only at developing the intellectual and professional potential of a young person, but also at the formation of his artistic taste, which is the foundation of an individual creative and spiritual-moral culture.

Keywords: historiographic analysis of the problem, the formation of artistic taste among students, means of theater and variety art, the formation of artistic taste.

Введение. Формирование, становление и развитие системы художественного вкуса у студенческой молодежи неразрывно связаны с процессом социализации каждого представителя студенческого сообщества, а также являются основой его духовного, творческого и социокультурного взросления. Формирование этого личностного феномена происходит посредством применения педагогом в процессе образовательно-воспитательного процесса различных средств, способов, технологий и методик художественно-эстетического и ценностно-ориентированного воспитания. Система художественного вкуса включает множество элементов, в том числе субъектов – студенческой молодежи как целостного, организованного сообщества, которое состоит из обучающихся различных направлений подготовки. Это свидетельствует о необходимости развития художественного вкуса не только для студентов-художников, дизайнеров, музыкантов и т.д., но и у инженеров, лингвистов, историков и т.д., поскольку такая сложная система эстетического воспитания позволит расширить кругозор и мировоззренческий потенциал личности, напрямую не связанной с искусством, не являющейся его деятелем в традиционном понимании.

Одним из важнейших способов такого формирования нам представляется внедрение в систему образования и воспитания элементов искусства, его исследования, восприятия, создания художественных образов, критики и т.д. Именно театральное и эстрадное искусство сегодня наиболее влиятельны и структурированы в этом плане. Театральное искусство, как известно, включает в свой состав гармоничное сочетание литературного (поскольку основывается на литературных произведениях и их средствами иллюстрирует внешний и внутренний элементы бытности), эстрадно-вокального (посредством которого воспроизводится текст в аудиовизуальном виде) и художественного искусства и его приемов, необходимых для создания внешне эстетичного отражения произведения и его сущности. Однако при этом важно отметить, что театр не просто визуализирует реальность, действительность, но и делает это объективно, пространственно-«наглядно», что имеет особенную ценность сегодня, во времена превалирования «клипового» над критическим мышлением молодежи. Таким образом, подчеркивается исключительность и особое значение театрального и эстрадного искусства в процессе формирования художественного вкуса у студенческой молодежи, обосновывается актуальность исследования и историографического анализа его источников.

Рассмотрению теоретических основ сущности и специфики формирования художественного вкуса студенческой молодежи посредством различных средств (в том числе средствами театрального и эстрадного искусства) посвящены труды таких исследователей, как Н.Н. Илларионова, А.С. Молчанова, А.П. Мохонько, В.К. Скатерщиков и другие.

Изложение основного материала статьи. Проведение целостного историографического анализа влияния театрального и эстрадного искусства на процесс формирования художественного вкуса у студенческой молодежи невозможно без такой же аналитики и сравнения мнений различных авторов по поводу собственно понятия и сущности художественного вкуса. В связи с этим нам представляется необходимым сначала исследовать его, а после – такие средства его становления, как театральное и эстрадное искусство.

Воспитательный процесс приобретения и развития художественного вкуса представляет собой приобщение личности студента к художественной (в том числе и музыкальной, и театрально-литературной) культуре социума, а также область эстетического воспитания, которая зачастую и проявляется в художественном вкусе, способствующего активному процессу самореализации субъекта в социокультурном пространстве. Таким образом, эстетический и художественный вкус представляют взаимосвязанную систему, несмотря на то, что являются самостоятельными понятиями. При этом крайне часто эти понятия в отечественной науке представляют собой практически синонимичный ряд, что не совсем верно. Так, В.К. Скатерщиков, к примеру, обращает внимание на то, что художественный вкус представляется в большинстве своем как составная часть эстетического, что свидетельствует о меньшей сфере его – художественного вкуса – влияния [5]. Таким образом, мы понимаем, что вкус в таком значении этого слова, в котором он рассматривается в настоящей статье, является крайне сложной и многоступенчатой системой, формирование которой происходит комплексно и постепенно, что составляет определенный пласт педагогических, социальных и психологических проблем для современной науки.

В связи с этим А.С. Молчанова в ходе проведения исследования на эту тему приходит к выводу о том, что во время формирования индивидуального эстетического вкуса индивид остается обособленным, самостоятельным и самодостаточным [2]. При этом важно понимать и принимать значение внешних факторов, оказывающих влияние на становление такой сложной структуры. Изучению эстетики и собственному обогащению эстетического и художественного потенциала в молодежной среде сегодня уделяется гораздо меньше времени, чем уделялось до появления и повсеместного распространения интернета и социальных сетей. Именно это на сегодняшний день является ключевой проблемой в области духовного воспитания молодого населения, чему способствует общедоступность информации, узость мышления студентов, отсутствие желания и мотивации к восприятию окружающей действительности с творческой точки зрения. С одной стороны, это результат, а с другой – первопричина распространения интернета. Кроме

того, творчески развитые люди проявляют меньшую заинтересованность и обладают меньшими амбициями в отношении проявления своего творческого потенциала в связи с тем, что они осознают широту и возможности интернета, который обладает различными нишами, в рамках которых возможна реализация каждого человека. То есть условный «творец» осознает, что он так или иначе займет определенную нишу, разовьет ее, научится эксплуатировать в коммерческих целях, а позже будет работать исключительно на нее. И именно это, на наш взгляд, усугубляет и усложняет процесс формирования художественного вкуса у молодежи.

А.П. Мохонок, обращаясь к исследованию этой темы с разных сторон, в одном из своих трудов выделяет следующие элементы структуры сущности художественного вкуса:

- эмоционально-чувственные способности (эмоциональные реакции, художественная восприимчивость, интуитивное понимание и т.д.);
- художественно-образное мышление;
- художественные взгляды, обеспечивающие оценку произведений искусства и других явлений художественной практики;
- художественные убеждения, обеспечивающие устойчивость вкуса и др. [3].

Он заостряет внимание на том, что процесс формирования вкуса непосредственно связан с процессом формирования личности и ее самоидентификации, что позволяет сделать вывод о системности этих понятий, их комплексности и многофункциональности. Художественно-эстетическое развитие и воспитание молодого человека заключается не только в привитии любви к искусству, но и в способности критически оценивать его, понимать, а также созидать. Воспитание такого вкуса – исключительно педагогический процесс, в рамках которого задействуются всевозможные воспитательные механизмы и методы, посредством выбора правильных форм организации работы по формированию и развитию вкуса, имеющего социальное и индивидуально-личностное значение. Результатом такого процесса становится самодостаточная и динамично саморазвивающаяся личность.

Также А.П. Мохонок выразил достаточно нетипичную точку зрения относительно формирования концепции воспитания и развития художественного вкуса. «Воспитание художественных вкусов включает в себя следующие направления: воспитание посредством самих произведений искусства, художественное образование и самообразование, воспитание в процессе любительского художественного творчества, общение по поводу художественных интересов и художественной деятельности», – считает он [3].

Обращаясь к вопросу формирования такого вкуса средствами театрального и эстрадного искусства, следует обратить внимание на такие составляющие, как музыкальный и театрально-литературный вкус, поскольку они рассматриваются в некоторых научных трудах исследовательского характера.

Н.Н. Илларионова изучает музыкальный вкус с точки зрения его наличия непосредственно у эстрадных исполнителей, однако, по нашему мнению, основные положения ее исследования необходимы для рассмотрения всем: и любителям, и профессионалам исполнительского искусства, и обычных слушателей. По ее мнению, музыкальный вкус личности – одна из составляющих системы художественно-эстетического вкуса. Процесс его формирования в основном «протекает посредством активного взаимодействия сознания, общей (мировой, международной) культуры и деятельности, при решающей роли последней» [1]. Исследователь отмечает, что высокий уровень музыкального вкуса особенно проявляется у артистов эстрады, которые посредством вокально-технического мастерства, артистизма и музыкальной выразительности становятся узнаваемыми и отличимыми. К главным признакам развитого музыкального вкуса она относит: сформированные художественно-эстетические взгляды, ценностных установок и идеалов эстетической направленности, которые во многом определяют выбор музыкальной композиции и ее вокальной интерпретации. Это относится не только к музыкантам и исполнителям-профессионалам и любителям, но и к слушателям, коими в большей степени и являются представители студенческой молодежи.

Кроме того, важно отметить, что музыкальный вкус представляется во многих трудах исследователей как концептуально сложившийся феномен определенного проявления творческого освоения и интерпретации действительности с точки зрения научного подхода к исследованию этой проблемы, обладающий специфическими художественно-оценочными средствами [1; 2; 4].

А.П. Мохонок в исследовании, посвященном изучению художественных ценностей музыкального вкуса и его взаимоотношений с другими элементами системы художественно-эстетического вкуса, отмечает, что для определения уровня становления художественного вкуса у студента и степени его интереса к музыкальным занятиям необходимо не просто вовремя диагностировать его, но и иметь определенное представление о способах и технологиях возникновения и развития музыкальных интересов у молодых людей. Важно отметить, что ключевой составляющей такого процесса считается воспитание собственно восприятия и воспроизведения (интерпретации) произведения через осознание характера музыки [4].

Как известно, студенческая молодежь развивается не просто в рамках социума, но и в рамках образовательно-воспитательного процесса, что позволяет нам сказать, что воспитательный потенциал вуза в процессе формирования художественного вкуса в студентов играет особенно важную роль. Поскольку количество воспитательных методик по его развитию и становлению увеличивается в геометрической прогрессии, можно судить о том, что регулярно находят новые пути повышения качества и вкуса, и качества образовательно-воспитательных услуг высшей школы. Особую роль в этой сложной структуре играет театральное искусство, составляющее часть общего художественно-эстетического вкуса личности. К примеру, обращаясь к исследованию влияния театрального искусства на становление системы такого вкуса молодежи, одним из основных законов театра является «внутреннее соучастие зрителей в происходящих на сцене событиях» [6]. Именно это оказывает специфическое влияние на активизацию функции воображения, а также внутреннего, индивидуального творчества у зрителей, что в значительной мере отличает наблюдателей от истинных зрителей художественного отражения действительности. Однако в этом случае зрители схожи с актерами, поскольку и те, и другие являются художниками в своем роде. Первые – созерцающие художники, вторые – активные, действующие, непосредственные творцы [6].

Таким образом, можно заключить, что художественный вкус, по мнению многих научных деятелей, – это внутреннее созерцание, видение глубинной, эмоциональной составляющей художественного произведения или художественной композиции как зеркального отражения действительности, но и частично восприятие непосредственно действительности с творческой точки зрения. В связи с этим развитие такого видения должно происходить масштабно, системно, с различных сторон, обязательно должны

задействоваться механизмы и технологии воображения, памяти, интеллекта, духовности, внимания, системы ценностей, морали и т.д. Педагогическая компетентность в этом вопросе – особенно важный элемент формирования художественного вкуса обучающихся, из-за чего к педагогам предъявляются специфические требования: компетентность в эстрадном и театральном искусстве, наличие структурированной системы знаний в этих областях, наличие собственной системы художественно-эстетического вкуса, авторитетность в глазах студентов, наличие навыков эффективной межличностной коммуникации и т.д. [3; 4].

Проведя историографический анализ проблемы формирования художественного вкуса у студенческой молодежи средствами театрального и эстрадного искусства, мы приходим к ряду выводов:

1. Исследователи в настоящей области крайне тщательно обращаются к изучению вопросов не только художественного вкуса как системы ценностей личности обучающегося, но и отдельных ее компонентов в виде музыкального вкуса и театрально-литературного.

2. Основные положения всех научных исследований соответствуют единому мнению о том, что художественный вкус основывается исключительно на принципе единения и гармоничного взаимодействия различных механизмов психики личности молодого человека, системного подхода.

3. Формирование такого вкуса непосредственно связано с восприятием различных визуальных, аудиальных, мультимедийных и других искусств.

Выводы. Отметить стоит значимость периода параллельного развития личности человека и воспитания его художественного вкуса, который проходит стадию развития в период студенчества, в связи с чем система высшего образования должна быть направлена не только на развитие интеллектуального и профессионального потенциала молодого человека, но и на формирование у него художественного вкуса, являющегося фундаментом индивидуальной творческой и духовно-нравственной культуры, что, в свою очередь, выделяет его в системе социокультурного взаимодействия с другими субъектами межличностной социокультурной коммуникации и активно влияет на степень социализации, самоактуализации и самореализации в современном обществе.

Помимо этого, система нравственного становления человека крайне сложна и структурирована, что позволяет подходить к ее исследованию комплексно, разносторонне и критически, сопоставляя мнения различных исследователей и исторических источников. Это поможет не просто понять сущность и содержание такой структуры, но и расширить кругозор, изучить проблему со стороны и исторической, и культурологической, и психологической, что представляет особую ценность для осуществления наиболее качественной и компетентной педагогической деятельности.

Литература:

1. Илларионова Н.Н. Формирование музыкального вкуса у будущих эстрадных вокалистов в системе высшего профессионального образования / Н.Н. Илларионова. – М., 2014. – 201 с.

2. Молчанова А.С. Междисциплинарный характер и категориальный статус понятия «эстетический вкус» / А.С. Молчанова // Эстетические категории: формирование и функционирование. – Петрозаводск, 1985. – С. 40-48.

3. Мохонько А.П. Сущность художественного вкуса и его генезис / А.П. Мохонько // Вестник Тамбовского университета. – 2013. – № 5 (121). – С. 150-155

4. Мохонько А.П. Художественные ценности музыкального репертуара – основа воспитания художественного вкуса / А.П. Мохонько // Вестник ТГУ. – 2014. – № 5 (133).

5. Скатерщиков В.К. Художественная культура. Понятия. Термины / В.К. Скатерщиков. – М., 1978.

6. Теленская Д.Ю. Влияние театрального искусства на формирование художественного вкуса у студенческой молодежи / Д.Ю. Теленская // Проблемы современного педагогического образования. Педагогика и психология. – 2012. – 37 (1). – С. 89-91.

Педагогика

УДК 377.112.4

кандидат педагогических наук, доцент Терентьев Юрий Юрьевич
Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар)

ПРОБЛЕМА ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННО-МУЗЫКАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Статья посвящена основным вопросам оптимизации учебного процесса посредством информационно – музыкальных технологий, а также внедрению предмета «Музыкальная информатика» в учебный процесс.

Ключевые слова: музыкально – информационные технологии, мультимедиа, музыкальная информатика, музыкальное программирование, оптимизация музыкального образования, аппаратно – программные средства работы с музыкальной информатикой.

Annotation. The article is devoted to the main issues of optimizing the educational process through information and music technologies, as well as the introduction of the subject "Music Informatics" in the educational process.

Keywords: music and information technologies, multimedia, musical informatics, musical programming, optimization of music education, hardware and software for working with musical informatics.

Введение. В нашей стране необходимость в оптимизации учебного процесса стала заметно ощутима в конце 70 - х годов. В то время Запад сделал гигантский рывок в области информационных технологий, и это не могло не остаться не замеченным в СССР. Многолетние дискуссии по проблеме оптимизации учебного процесса привели к таким приёмам в образовании, как интенсификация обучения посредством методов активного обучения, проблематизация обучения, эвристические методики и методы обучения.

Изложение основного материала статьи. Широкое внедрение информатизации образования стало важной «вехой» в истории конца XX века. С того времени неоднократно предпринимались попытки улучшения преподавания с помощью информационных технологий. Такими исследователями, как В. Загвязинский, Ю. Пагс, поднимались вопросы информатизации образования в понимании этого процесса как огромного ресурса как для педагогов, так и для учащихся, создание благоприятных условий для

свободного доступа к культурной, учебной и научной информации. Отдельным уровнем этого процесса была оптимизация музыкального образования, появление мультимедийных технологий и, наконец, выделение целой области знаний в музыкальную информатику. Однако с распадом СССР и переходом в нашей стране информационных средств к западным стандартам, этот процесс сильно замедлился. Развитие информационных технологий в конце XX века привели к появлению так называемых, персональных компьютеров, т.е. компьютер, и связанная на нём работа становится объектом персонифицированного труда и фактически, выделяется в отдельную область отношений человека и машины. Следует отметить, что этот процесс не завершён и по сей день, сегодня, мы наблюдаем активный переход от персональных компьютеров к сотовым телефонам, коммуникаторам, смартфонам и планшетами, словом, к тому оборудованию, которое мы сегодня привыкли называть «гаджетами». Но в конце прошлого века, когда персональные компьютеры только делали первый шаг, в общий компьютерный лексикон широко входит понятие «мультимедиа», как возможность работы со многими средами при создании презентаций, в том числе, и со звуком. С момента появления звуковой карты в составе персонального компьютера, работа со звуком становится составной частью информационных технологий, и выделяется в новую область профессиональной работы – музыкальную информатику. В дальнейшем мы наблюдаем интересный и сложный процесс: это появление первых профессиональных стандартов записи и обработки звука, постоянное совершенствование персональных компьютеров, звуковых карт, программного обеспечения. Наконец, приход цифровых устройств в звукорежиссуру, вытеснение цифровыми устройствами аналоговых приборов. Этот процесс можно понимать как расширение музыкальной информатики на звукорежиссуру, да и на другие области, тоже. Не обошел этот процесс профессиональное музыкальное образование, да и педагогику в целом. Важной вехой стало появление музыкальной информатики как отдельной области знаний, с дальнейшей реализацией этих знаний в предмет «Музыкальная информатика».

Сегодня в профессиональном музыкальном образовании продолжается широкое введение новых информационных технологий в учебную деятельность. Это процесс индивидуален для каждого учебного заведения, так как это зависит от многочисленных факторов, прежде всего от бюджета и базы соответствующего учебного заведения. Здесь можно рассмотреть несколько аспектов этого направления.

1. Оптимизация самого процесса обучения музыки с помощью информационных технологий понимается как использование информационно - музыкальных и мультимедийных технологий в различных областях обучения музыкантов. В гармонии – проверка компьютером гармонических задач студентов; в сольфеджио – проверка и анализ высоты тона, в анализе музыкальных произведений – различные комбинации, структурирование и построение музыкальной формы; в музыкальной литературе и истории музыки – программ, содержащих гипертекст со ссылками на те или иные произведения композиторов.

Также возможны различные обучающие программы по таким предметам, как основной музыкальный инструмент, народное творчество, сольное пение и др. Все эти средства помогут сформироваться будущему специалисту - профессионалу как полноценному и грамотному музыканту, качественно улучшить именно академическое музыкальное образование.

Здесь студент сам может и не владеть знаниями в области музыкальной информатики, он является лишь пассивным пользователем предоставляемых ему информационно - музыкальных технологий и средств. Главная же ответственность за использование этих возможностей лежит на преподавателе.

Традиционное академическое музыкальное образование в этом случае получит свежую струю, которая «вдохнет» в него новую жизнь и станет более разнообразным в средствах донесения знаний.

2. Вторая важная задача - научить студентов непосредственно самих пользоваться средствами информационно - музыкальных технологий. Для этого они должны получить сначала базовое образование в области информатики, возможно, такое образование будет даваться уже в школе. В любом случае основы информатики как предмет не помешают на первых курсах среднего и высшего учебных музыкальных заведений. Далее необходимо преподавание предмета «Музыкальная информатика» для углубления знаний по информационно – музыкальным технологиям. Также в предмете «Дополнительный инструмент» у исполнительской специальности вместо фортепиано может выступать синтезатор. Естественно, для всего этого потребуются материальные затраты на покупку соответствующего оборудования, а также выделение помещений. Какого – либо серьезного изменения учебных программ или планов обучения не потребуется. Особо хотелось бы отметить композиторские и музыковедческие специальности. Студенты - музыковеды особым образом нуждаются в умении пользоваться средствами управления музыкальными базами данных, а также средствами поиска музыки и литературы в глобальной сети Internet.

Студенты композиторского отделения нуждаются в аранжировке на синтезаторе или компьютере уже написанных и инструментованных композиций. Это помогло бы им со стороны услышать свою музыку и соответствующим образом оценить ее. Для этого им просто необходимо обучение игре на синтезаторе и владение компьютером. Студентам исполнительских отделений нужно знать методы работы с микрофонами на сцене и в студиях звукозаписи. Они также должны разбираться в устройствах звукозаписи, с которыми им, возможно, предстоит работать, понимать, на какой носитель и с каким качеством будет записана их игра. Подобная оптимизация профессионального музыкального образования не мода, а неперемное требование современного мира, века интенсивно развивающихся информационных технологий.

3. Профессиональное образование, направленное на формирование таких необходимых сегодня специальностей, как звукорежиссура, музыкальное программирование, звуковое оформление и других квалификаций, связанных с информационно - музыкальными технологиями. Определённая нехватка грамотных специалистов в данной области сегодня сильно ощутима. Обучение таких специалистов может проходить на базе средних и высших музыкальных учебных заведений. Для этого необходима разработка учебных планов и программ по данным специальностям. Эти программы могут включать в себя, с одной стороны, традиционные музыкальные предметы: «Основной музыкальный инструмент», «Гармония», «Сольфеджио», «История музыки», «Анализ музыкальных произведений», «Инструментовка (оркестровка)», с другой стороны, специальные: «Математика и программирование», «Музыкальная информатика», «Звукорежиссура и музыкальное программирование». Это приблизительный перечень предметов, необходимых для формирования специалиста в области информационных технологий.

Важно отметить, что требования к специалисту такого уровня достаточно высоки: он должен быть музыкантом, творческой личностью, а также обладать целым комплексом математико-технических знаний, направленных в область информационных технологий.

Исходя из педагогической практики, важно знать, что непосредственный выбор, как программных, так и аппаратных средств работы с музыкальной информатикой зависит от преподавателя и это напрямую связано с непосредственным решением тех учебных и практических задач, которые преподаватель ставит перед учениками и студентами. Предложенный выбор аппаратно – программного обеспечения, должен в полной мере продемонстрировать студентам максимальные возможности выбранного оборудования в решении тех практических задач, которые преподаватель ставит перед учениками при работе с музыкальным материалом. Выбор таких аппаратно – программных средств напрямую зависит от возможности материальной базы соответствующего учебного заведения. Преподавателю приходится делать непростой выбор в пользу того или иного аппаратного и программного средства, чтобы максимально использовать имеющую в наличии аппаратуру в образовательных целях. Многие темы, особенно такие, как «Профессиональные компьютерные интерфейсы», «Цифровые многоканальные микшеры и консоли» приходится освещать чисто теоретически, используя наглядный материал в виде фотографий и картинок, а также, по возможности, и Internet ресурсы.

Укажем следующие возможные трудности, которые могут возникнуть при усвоении данного материала:

Первая проблема, это возможные терминологические трудности, с которой сталкиваются студенты при изучении курса «Музыкальная информатика». Для решения этой проблемы необходимо предоставить студентам поддержку в виде своеобразного тезауруса. Таким задачам может послужить краткий словарь терминов используемых в информатике и музыкально – информационных технологиях.

Вторая проблема, это трудность в скорости восприятия излагаемого материала. Для решения возникшей проблемы необходимо подробнее останавливаться на более сложных темах курса, а относительно легкие темы, (например, «Коммутация, кабели и переходники») можно вполне оставить на самостоятельное изучение студентам.

Третья проблема, это целый комплекс вопросов, связанных с недостаточными знаниями, как по курсу «Информатика», так и по курсам теории музыки. В некоторых случаях преподавателю следует ввести в курс «Музыкальная информатика» некоторые дополняющие разделы по информационным технологиям. Такие разделы обычно связаны с некоторыми вопросами аппаратного и технического обеспечения музыкальной информатики, особенно, принципов работы компьютера, звуковой карты при осуществлении записи и воспроизведения звука. С другой стороны может ощущаться острая нехватка знаний по музыкально-теоретическому материалу. В этом случае, стоит обратиться к межпредметным связям курса «Музыкальная информатика» с такими предметами, как «Гармония», «Полифония», «История музыки и музыкальных стилей», «Основы импровизации» и другие.

Четвёртая и очень важная проблема, это проблема запоминания теоретических знаний с последующим применением их на практике. Обычно она возникает при завершении курса изучения теоретического материала и переходе к практической деятельности. В помощь, для решения этой проблемы автором разработан учебно-методический комплекс: учебные пособия, учебники, наглядные пособия, иллюстрация материала в виде схем, рисунков. К практическим заданиям автором рекомендованы «Семь пьес» (Ю. Терентьев) или более лёгкие пьесы (Чайковский «Детский альбом», Шуман «Альбом для юношества») к аранжировке на синтезаторе и компьютере.

Необходимо отметить, что изложение теоретического материала по курсу «Музыкальная информатика» является на сегодняшний день инновационным и требует реализации основных дидактических принципов преподавания.

Безусловно, российская система образования нуждается в совершенных информационных методах обучения. Информатизация музыкального образования позволяет более эффективно использовать преимущества, предоставляемые информационными технологиями. Всё это создает базовые условия для открытой и гибкой системы образования, позволяющей каждой личности развиваться и получать знания со своей индивидуальной скоростью обучения.

Правильная и своевременная организация познавательной деятельности студентов в ходе изучения специальных курсов, а также эффективное управление системой информационно-методического обеспечения образования позволит качественно изменить систему музыкального образования в целом. Профессиональная подготовка специалиста - музыканта обеспечивается взаимодействием предметов специального цикла («Специальный инструмент», «История и теория музыки», «Гармония» и т.д.) с курсом «Музыкальная информатика», «Звукорежиссура» и «Музыкальное программирование». Система обучения музыкально-информационным технологиям требует постоянного обновления и самообновления в силу непрекращающегося выхода новой аппаратуры и компьютерных программ.

Автором был разработан и внедрён теоретический и практический опыт преподавания курса «Музыкальная информатика» в учебный процесс в Краснодарском музыкально – педагогическом колледже и Краснодарском государственном институте культуры. Был также осуществлен анализ теоретических и практических проблем образования человека в условиях компьютеризации общества.

Выводы. Широкое внедрение информационных и музыкально – информационных технологий в учебный процесс, практически полностью изменили и систему образования в целом. Сложившиеся системы образования, как у нас, так и на Западе, рано или поздно вынуждены были кардинально измениться в тематическом, практическом, методологическом подходе преподавания традиционных предметов. И оптимизация музыкального образования посредством информационных технологий гармонично вписалась в этот глобальный процесс модернизации современного образования.

Оптимизация музыкального образования, посредством теоретических и практических исследований в области информатизации и педагогики, является составной частью современного процесса информатизации образования, а в более широком понимании – информатизации общества в целом.

Введение музыкально - информационных средств обучения в учебный процесс, непосредственно влияет на повышение результативности музыкального образования в целом. Интенсивные обучающие возможности музыкальной информатики, их использование способствуют качественным изменениям в области музыкальных знаний студентов, на новом уровне формируя знания, умения и навыки профессионального музыканта.

Оптимизация профессионального музыкального образования посредством информационных и музыкально - информационных технологий является сегодня не только «данью времени», сколько насущным делом профессионального образования в целом.

Литература:

1. Акулов О.А., Медведев Н.В. Информатика. Базовый курс: учебник / О.А. Акулов Н.В. Медведев. – Москва: Омега-Л, 2009. – 557 с.
2. Алехина Г.В. Информатика. Базовый курс: учебное пособие / Под ред. Г.В. Алехиной. — 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Маркет ДС Корпорейшн, 2010. — 731 с.
3. Анисимов О.С., Давыдов В.А., Федоров Л.И.. Психолго – педагогические и логико-методические условия применения вычислительной техники в обучении // Дидактические основы компьютерного обучения. 1996.
4. Гейн А.Г. Основы информатики и вычислительной техники / А.Г. Гейн, В.Г. Житомирский, Е.В. Линецкий, и др.. — М.: Просвещение, 2013. — 254 с.
5. Горохов Ю.П., Жевнов И.И., Иванников А.Д., Татарников Ю.А. Основные направления программы информатизации высшего образования // Педагогическая информатика, №2 – 1993.
6. Заболотская И.В., Терентьева Н.А. новые информационные технологии в музыкальном образовании // «Проблемы информатизации» теоретический и научно-практический журнал 1996. №4.
7. В.И. Загвязинский, Строкова Т.А. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: монография.; 2011; изд-во ТюмГУ
8. Рагс Ю.Н. Музыкальное образование как информационная система. «Информатизация и проблемы гуманитарного образования». Тез. докл. международной научной конференции. Краснодар - Новосибирск, 1995.
9. Роберт И.В. Информационно-предметная среда со встроенными элементами обучения // Педагогическая информатика, №2 – 1995. С. 15.
10. Матюшевич Ю.Ф., Тумалева Е.А. Педагогическая информационная технология – компонент базового высшего педагогического образования // Электронно-коммуникативные средства, системы и технологии обучения. Учебн. пособие, ред. Бордовский Г.А. 1995.

Педагогика

УДК 371

аспирант Туровский Александр Николаевич

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

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

РАЗРАБОТКА КОМПЛЕКСА МЕР ПО РАЗВИТИЮ СТУДЕНЧЕСКОГО СПОРТА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ЮБК

Аннотация. В статье рассматриваются понятия, связанные с таким социокультурным концептуальным феноменом, как студенческий региональный спорт в высшей школе. Выделяются сущностные и специфические характеристики педагогического обеспечения процесса разработки и формирования спортивного пространства и комплекса мер по организации студенческого спорта в молодежной среде высшей школы. В заключении статьи делается вывод о том, что для разработки комплекса мер по развитию студенческого спорта в молодежной среде высшей школы необходимо обладать не только теоретическими знаниями в сфере методологии спорта, но и практическими, профильными, а также опытом в педагогической организации образовательного пространства в спортивной сфере.

Ключевые слова: развитие студенческого спорта, меры по развитию спорта региона, спортивная деятельность студентов, физическая культура, здоровый образ жизни.

Annotation. The article discusses concepts related to such a sociocultural conceptual phenomenon as student regional sports in higher education. The essential and specific characteristics of pedagogical support of the process of development and formation of sports space and a set of measures for the organization of student sports in the youth environment of higher education are highlighted. The article concludes that to develop a set of measures for the development of student sports in the youth environment of higher education, it is necessary to have not only theoretical knowledge in the field of sports methodology, but also practical, specialized, as well as experience in the pedagogical organization of educational space in the sports field.

Keywords: development of student sports, measures for the development of sports in the region, sports activities of students, physical education, healthy lifestyle.

Введение. В современном прогрессивном мире социокультурная и индивидуально-гуманистическая ценность физической культуры и спортивной деятельности возрастает ежегодно. Сущность спорта представляет собой основу не только физического, но и психического, и социального здоровья личности. Студенты особенно нуждаются в поддержке социальной активности и всестороннего развития и в связи с этим обращаются к спорту как формирующему фактору этого самого развития. Именно физическая культура помогает их самореализации, формированию мировосприятия и поддержанию социального здоровья, поскольку влияет на все сферы деятельности.

Студенчество – период развития индивидуальности человека, который характеризуется особенной чувствительностью и пластичностью системы личностных установок. Именно поэтому важно правильно и своевременно провести регуляционную политику в отношении этого посредством различных методов: привлечения к творческой, профессиональной и спортивной деятельности. Так, первоочередной, основополагающей задачей любого учебного заведения РФ является формирование благоприятной атмосферы и обстановки для эффективного становления и развития устойчивого комплекса личных качеств профессионального, творческого и социального характера. Молодые люди сегодня наиболее подвержены стороннему социальному влиянию, которое не всегда приносит лишь положительные моменты, и в связи с этим воспитательная система современных вузов направлена на развитие морально-нравственной, ценностно ориентированной, социально ответственной и патриотичной самодостаточной личности, которая в

дальнейшем сможет построить здоровое гражданское общество с помощью вовлечения ее в систему спортивной деятельности.

Рассмотрению сущности и специфики студенческого спорта в условиях высшей школы посвящены научные труды таких деятелей, как А.А. Авладеев, С.В. Майбородин, А.Б. Габибов, А.А. Веровский, С.Г. Саенко, Н.К. Тер-Геворкова и другие.

Изложение основного материала статьи. Как известно, спортивная деятельность оказывает положительное влияние на формирование и развитие многих личностных качеств, необходимых для процесса профессионального социокультурного становления личности, к которым можно отнести и силу, и выносливость, и решительность, и самообладание и т.д. Таким образом, спорт прежде всего воспитывает личность и структурирует ее систему ценностей. На сегодняшний день студенческий спорт представляет собой средство разностороннего развития личности будущего специалиста, совершенствования его физических и психических качеств, формирования жизненно необходимых навыков и умений разной направленности.

Студенческий спорт в условиях ЮБК – крайне перспективный вид социальной деятельности на наиболее благоприятной для формирования здорового образа жизни и физической культуры территории, позволяющей организовывать спортивную деятельность в различных формах и видах. Как известно, наравне с образованием, одной из наиболее важных человеческих составляющих человеческого капитала является здоровье – наиболее чувствительная и хрупкая часть человеческого существа. Оно нуждается в непрерывном поддержании и улучшении состояния, в связи с чем необходимо принимать систематические меры по развитию спортивной деятельности и физической культуры. Особенно это касается периода студенчества, поскольку именно в эту пору здоровье подвергается наибольшим испытаниям внешней среды.

Физическое воспитание занимает особое место в процессе формирования личностной культуры студента – оно направлено на подготовку гармонично и всецело развитых высококвалифицированных специалистов, ответственных граждан и самодисциплинированных, самодостаточных индивидов. Подобное воспитание основывается на непрерывном стремлении студента превзойти собственные способности, усовершенствовать систему уже существующих умений, приобрести новейшие знания, овладеть новыми навыками, проявить себя в спортивной деятельности. Именно в связи с этим высшая школа предусматривает освоение студентами основ физической культуры и спорта, которые приобретают благодаря им навыки высокопроизводительного и эффективного труда.

По нашему мнению, спортивная культура является сегодня одним из наиболее сильных мотивационных начал, поскольку стремится к выработке у ее субъектов навыков прежде всего самостоятельности и самоорганизации, что особенно важно для современного молодого специалиста, все более погружающегося в сферу фриланса, удаленной (дистанционной) работы, требующей значительных усилий воли, организованности и дисциплинированности. В связи с этим нам представляется необходимым рассмотреть актуальный на сегодняшний момент вопрос роли формирования комплекса мер по развитию спорта в молодежной среде в условиях ЮБК подробно.

Студенческий спорт представляется нами как целостная система благоприятно воздействующих на индивида элементов здорового образа жизни, которые оказывают активное влияние на систему ценностей и воззрений человека, в связи с чем можно говорить о том, что он обладает и социокультурными характеристиками, которые определяют его значение как для отдельно взятого индивида, так и для всего социума в целом.

Разработка комплекса мер по развитию студенческого спорта в условиях ЮБК предполагает ориентацию на реализацию конкретных целей, которые формируются на первичном этапе целеполагания. По нашему мнению, главные цели заключаются в:

- качественном и количественном увеличении доли обучающейся молодежи, которые систематически занимаются физической культурой и спортивной деятельностью в Крыму и ЮБК в частности;
- расширении количества образовательных организаций высшего и профессионального образования, в рамках которых реализовывается деятельность студенческих спортивных клубов.

Крайне актуальным для крымской молодежи является формирование устойчивого комплекса социального здоровья в связи со сложившейся ситуацией с вхождением полуострова в состав РФ. Социальное здоровье состоит из нескольких компонентов: нравственности и социальной адаптации [3]. Спорт в рамках системы нравственности оказывает активное влияние на самооценку личности молодого человека, поскольку является источником не только крепкого здоровья, но и эстетически развитой физической культуры тела, что, несомненно, считается актуальным в современных условиях.

Кроме того, можно отметить, что, спортивная деятельности позволяет развить такие качества, как способность к прогнозированию последующих событий и применению механизмов критического мышления. Это, на наш взгляд, связано с тактической и стратегической направленностью многих видов спорта, влияющих на развитие этих качеств.

Помимо этого, именно студенческий спорт особенно воздействует на процесс формирования и развития устойчивой системы нравственных и моральных качеств: учит помогать тем, кто нуждается в помощи, проявлять эмпатию, сочувствие, определять разницу между хорошими поступками и плохими. Спортсмены проходят достаточно сложный путь становления в духовно-моральном плане прежде чем добиваются успеха, что сказывается на основных положительных положениях становления их личностной структуры убеждений и социального здоровья, взаимодействия с другими членами общества, чем и определяются вышеуказанные факторы.

По нашему мнению, формирование комплекса мер, который бы смог оказать положительное влияние на развитие вышеуказанных факторов личности, должно базироваться на специфике основных форм спортивной деятельности: индивидуальной, массовой и профессиональной (специфике спорта высоких достижений). Крайне важным в комплексе мер, обеспечивающих существенно-концептуальное развитие молодых людей Крыма, можно считать спортивные соревнования, которые представляют собой одну из наиболее эффективных форм организации массовой оздоровительной, физкультурной и спортивной работы. Принято подразделять соревнования на три основные группы:

- комплексные соревнования с зачетом по различным видам спортивной деятельности, к которым можно отнести летние и зимние спартакиады, а также всероссийские студенческие спортивные игры;
- соревнования на первенство России, чемпионаты РФ, чемпионаты по типу Кубок России и т.д. по всем культивируемым видам спорта;

– соревнования федерального масштаба, посвященные юбилейным датам в жизни страны, а также на призы, учрежденные различными организациями.

Такие соревнования культивируют в студенческой молодежи Крыма не только стремление и воспитывают мотивацию к осуществлению спортивной деятельности, но и прививают идеи патриотизма, гражданственности в отношении малой родины и всей отчизны в виде государства. Особенно важно это в условиях современной политической обстановки, которая сделала Крым и ЮБК в частной центром внимания многих стран. В связи с этим особенно важно показать высокий уровень спортивной студенческой культуры посредством развития студенческого спорта. По нашему мнению, наиболее оптимальный комплекс мер по развитию студенческого спорта был разработан А.А. Авладеевым [1], и нам представляется возможным отталкиваться от этой концепции, придавая ее отдельным элементам новые, наиболее актуальные в случае ЮБК значения. Итак, комплекс мер, направленных на развитие студенческого спорта в молодежной среде высшей школы в условиях ЮБК, включает:

– распределение областей ответственности между субъектами управления физической культурой и спортивной деятельностью в вузе. Эта мера предусматривает искоренение ошибочных представлений о том, что все возможные задачи по воспитанию физической культуры студентов решаются исключительно в рамках профильных кафедр и номинальном наличии спортивных клубов. Так, важным здесь является создание соответствующих организационных структур в вузе, закреплением за ними определенных полномочий и перечня решаемых ими задач, проблем;

– гендерную дуальность в физическом воспитании студентов. Важно отметить, что женскому спорту уделяется значительно меньше внимания, хотя популярности ему не занимать. Женщины сегодня, не взирая на архаичные предрассудки, занимаются теми видами спорта, к которым у них есть способности и интерес, в связи с чем необходимо и дальше развивать эту область путем внедрения в вуз системы обеспечения, которая может формировать благоприятные условия для гендерно дуального развития всех видов спорта;

– переход во внутриуниверситетском соревновательном цикле от «спартакиад» к циклическим первенствам по различным видам спорта. При этом важно отметить коллективность физической культуры, субъекты системы такой коллективности должны быть сформированы на основе принципов демократической самоорганизации, поскольку именно самоорганизация и самодисциплина определяют во многом личностный потенциал спортсменов. Это объясняется тем, что в последнее время современные устои спортивного мира ставят под сомнение эффективность спартакиады как важного пропагандистского метода в отношении привлечения студенчества к спортивной деятельности и физической культуре [2]. Особенно здесь стоит отметить важность формирования университетских сборных в соответствии со всеми принципами подбора участников. Дело в том, что в этой сфере существуют проблемы, поскольку принято принимать в сборную исключительно профессиональных спортсменов с наличием спортивных достижений, исключая процесс качественного отбора. С.В. Майбородин, А.Б. Габибов, А.А. Веровский и С.Г. Саенко в связи с этим считают, что «отсутствие условий удовлетворения соревновательной мотивации, а также кажущуюся прогнозируемость итогов отбора, не только коренным образом противоречит традиционной практики физического воспитания в вузе» [2];

– применение дифференцированного подхода к построению процесса дополнительного физического воспитания студентов. Крайне важным здесь было бы отметить возможность построения эффективной стратегии тренировочного процесса с принятием во внимание индивидуальных и групповых особенностей спортсменов. При этом интересно, что структура университетских спортивных секций довольно разнообразна, что позволяет каждому из субъектов образовательного процесса найти свое место в структуре спортивной деятельности и физической культуры. Важными структурными элементами единой классификации спортивных студенческих секций являются: секция адаптивной/корректирующей физической культуры для лиц с ослабленным здоровьем, секция начальной подготовки, спортивно-тренировочная секция, а также секция спортивного совершенствования. По нашему мнению, такое разнообразие позволит каждому студенту найти свое место в системе спортивной деятельности, соответствующее уровню его подготовки и целей. Таким образом, возможно привлечь наибольшее количество студентов к развитию физической культуры и оздоровлению;

– единое информационное пространство в сфере физической культуры и спортивной деятельности вуза. Это позволит облегчить и оптимизировать процесс непрерывного информационного обмена между различными уровнями управления сферой студенческого спорта, а также регулировать область планирования, организации и целеполагания при модернизации образовательно-воспитательного социокультурного пространства. Основным элементом формирования подобного единого информационного пространства является база субъектов студенческого спорта, которая обладает их личными данными, а также избранными видами спортивной деятельности и спортивными дисциплинами, сведениями о присвоенных спортивных разрядах и званиях, спортивных результатах и т.д.;

– синергию спортивной деятельности с вузовскими образовательно-воспитательными программами, которая представляет собой процесс становления, поддержки и интенсификации взаимосвязей («между спортивным и академическим сообществами является важным фактором не только междисциплинарной синергии внутри университета, но и поступательного развития университетского социума» [1]. Итогом подобных связей должно стать коллективное, совместное осуществление социальных, образовательных и научных проектов в различных значимых сферах – сфере физической культуры и спортивной деятельности, а также возможных смежных, междисциплинарных областях;

– вузовские соревнования, входящие в состав единого регионального календарного плана физкультурных и спортивных мероприятий. На данный момент студенческий спорт занимает особенно обособленное, самоизоляционное положение в рамках системы официальных физкультурных и спортивных мероприятий, что в большинстве приводит к дублированию сроков проведения соревнований на самых массовых этапах (муниципальном и региональном), что особенно наглядно просматривается в игровых видах спорта, имеющих длительный соревновательных цикл [1].

Таким образом, весь вышеуказанный комплекс представляет собой многофункциональную систему воздействия на процессы, происходящие в управленческо-организационной структуре вуза и регулирующие всю сферу студенческого спорта. Крым и ЮБК обладает огромным потенциалом в данной сфере, однако, не следует забывать о том, что не всегда финансовые возможности, а также природно-климатические условия обеспечивают гарантию культивации большинства видов спортивной деятельности на уровне специальных

спортивных секций, в связи с чем необходимо строить больше возможных концепций и комплексов мер по развитию студенческого спорта в условиях ЮБК. Поиск новых решений существующих проблем требует значительных ресурсов, однако, несмотря на это, является наиболее важным и перспективным направлением современной педагогики в этой области.

Выводы. Резюмируя вышесказанное, можно отметить, что современная сложившаяся ситуация в области студенческого спорта, развивающегося в едином Российском образовательном пространстве, диктует новые требования, предъявляемые к педагогам, к которым можно отнести такой важный компонент, как разработка комплекса мер по развитию студенческого спорта в молодежной среде высшей школы в условиях отдельно взятого региона (в настоящем случае – ЮБК). Для этого педагогу необходимо обладать не только теоретическими знаниями в сфере методологии спорта, но и практическими, профильными, а также опытом в педагогической организации образовательного пространства в спортивной сфере.

Значение студенческого спорта крайне велико в современных реалиях, поскольку абсолютно все межличностные, коллективные, межнациональные и международные отношения, которые обусловлены спортивной деятельностью, способствуют непосредственному укреплению национальных связей, распространению идеи дружбы и мира между народами, формированием личностной профессиональной и спортивной культуры студента современного вуза.

Литература:

1. Авладеев, А.А. Концепты развития студенческого спорта в России / А.А. Авладеев // Молодой ученый. – 2016. – № 10 (114). – С. 430-434.
2. Майбородин С.В., Габиров А.Б., Веровский А.А., Саенко С.Г. Состояние, проблемы и пути развития студенческого спорта / С.В. Майбородин, А.Б. Габиров, А.А. Веровский, С.Г. Саенко // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2015. – № 9 – 2.
3. Тер-Геворкова Н.К. Социальное здоровье современной молодежи российского общества / Н.К. Тер-Геворкова // Молодой ученый. – 2019. – №12. – С. 237-241.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук **Феоктистова Олеся Владимировна**

Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ПРИЕМЫ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПРОБЛЕМНОМ МОНОЛОГЕ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности «речевого воздействия» и условия его реализации в проблемном педагогическом монологе. С учетом данных сведений предложена модель изучения приемов речевого воздействия в системе высшего педагогического и дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: речевое воздействие, проблемность, проблематизация, проблемный монолог, приемы речевого воздействия.

Annotation. The article considers the features of "speech influence" and the conditions for its implementation in a problematic pedagogical monologue. Based on this information, a model for studying speech influence techniques in the system of higher pedagogical and additional professional education is proposed.

Keywords: speech influence, problematization, problematic monologue, speech influence techniques.

Введение. В современном репертуаре педагогических высказываний особое место занимает проблемный монолог. Это жанр информативной педагогической речи, который представляет собой устный учебно-научный дискуссионный (полемический) монолог, направленный на активизацию познавательной деятельности. Его содержание составляет специально организованная учебно-научная информация, вызывающая познавательное затруднение (проблемную ситуацию) и требующая критической оценки. Изучение различных видов педагогического монолога (лекций, слова учителя) в лингвистическом аспекте показало, что он имеет особую форму, которая прослеживается на разных уровнях организации текста. Специфика речевой формы связана с целенаправленным использованием приемов, обладающих воздействующим эффектом, что вызвано стремлением говорящего вовлечь слушателей в интеллектуально-речевое взаимодействие.

Результаты проведенного нами опроса показали, что, несмотря на значимость коммуникативных, учебно-методических и воспитательных задач, связанных с приемами речевого воздействия, большинство педагогов не осознают их роли в монологе и не видят необходимости в их использовании. Более того, распространено мнение о том, что «проблемность» монолога связана только со спецификой предмета речи. Вместе с тем в ответах на вопрос о затруднениях, возникающих при подготовке текста монолога и выступлении с ним, учителя указали трудности, связанные с речевым оформлением, в том числе и с выбором приемов и средств, позволяющих воздействовать на слушателей и управлять их познавательной деятельностью.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время проблемный монолог принято считать формой реализации технологии проблемного обучения, в которой основным ресурсом мотивации к совершению учебных действий является интерес обучающегося к «белым пятнам» окружающего мира.

Анализ научной литературы свидетельствует, что важная для нашего исследования категория «проблемности» не является достаточно изученной. В современных подходах к обучению проблемность рассматривается как «само собой разумеющееся естественное для этого процесса основание» [6, с. 10-11]. Более того, в ряде исследований используется понятие «проблематизация», которое определяется и как средство активизации мыслительной деятельности при обучении учащихся пониманию текста и как специальная форма организации проблемности обучения [10, с. 4].

В проведенных лингво-психологических и лингво-педагогических исследованиях (И.А. Зимней, Л.П. Добраева, Е.В. Ковалевской и др.) рассматриваются способы создания проблемной ситуации в речи

учителя и ее роль в процессе мышления. Вопросы, связанные с речевым оформлением педагогических жанров, реализующихся на проблемном уроке, остаются малоизученными. Как считает И.А. Зимняя, «речь, слово остаются всесторонне изучаемыми и все еще недостаточно изученными проблемами, что объясняется, прежде всего, сложностью этих феноменов, где речь есть средоточие и выразитель всей психической жизни человека...еще более сложными и многомерными являются речевое поведение и речевая деятельность, осуществляемые посредством языка, особенно когда они рассматриваются в контексте коммуникативных процессов – процессов приема, передачи, переработки вербальной информации, когда возникает необходимость обращения к человеку как субъекту речевой деятельности, процессам порождения и восприятия речевого сообщения» [5, с. 5].

По мнению ученых, речевое воздействие проявляется в любом высказывании, поскольку, осуществляя выбор речевых средств, автор тем самым конструирует определенный образ действительности. В узком понимании речевым воздействием можно считать акт общения с точки зрения его цели. Он представляет собой особым образом организованную речевую деятельность, направленную на изменение картины мира адресата с целью воздействия на его мотивационную сферу. И.А. Стернин, характеризуя речевое воздействие как «науку об эффективном общении», обращает внимание на значимость коммуникативной цели: «Эффективное речевое воздействие – это такое, которое позволяет достичь говорящему поставленной цели» [7, с. 97]. Следовательно, речевое воздействие – «воздействие на человека при помощи речи с целью побудить его сознательно принять нашу точку зрения, сознательно принять решение» [там же] или «передача знаний от одного участника к другому» [1, с. 11], при котором «вводятся новые знания и модифицируются уже имеющиеся» [1, с. 12].

Как видно, изучение и в широком и узком аспектах специфики речевого воздействия в процессе выступления учителя с проблемным монологом предполагает выявление коммуникативных задач и соотнесение их с языковыми приёмами. Определяя коммуникативные цели педагога-автора проблемного монолога, отметим, что различие научно-учебных текстов по степени слитной интенции «обусловлено взаимодействием в процессе обучения двух уровней деятельности школьников: познавательной деятельности и учебной» [75, с. 19], значит, специальные речевые средства позволяют одновременно реализовать намерение «воздействовать» и намерение «передать знания» [там же].

Изучение образцов педагогического монолога показало, что он направлен на создание ситуации «коммуникативного вдохновения» и активизацию интеллектуально-речевой деятельности слушателей (побудить к размышлению, вызвать интеллектуальное затруднение, потребность в поиске ответа на вопрос), то есть выполняет воздействующие задачи, которые соотносятся с интеллектуальными операциями, связанными с организацией познавательной деятельности школьников [3, 8, 9]. Иерархия данных интенций прослеживается в структурно-смысловых компонентах монологического высказывания, в котором выделяются различные типы учебной информации: 1) предметно-логические, выполняющие информативную функцию и отражающие логические связи, 2) эмоционально-экспрессивные, выражающие отношение учителя к сообщаемому и соотносящие монологический текст с адресатом [8, 9]. Очевидно, взаимосвязь интенций проблемного монолога и приемов, которые позволяют реализовать коммуникативные задачи с учётом особенностей учебной ситуации в целом, можно считать одним из условий речевого воздействия. Приёмы речевого воздействия (как языковые, так и устноречевые, пантомимические), связаны с логикой развития мысли говорящего, выделением в монологе главных и второстепенных сведений, выражением критической оценки предметной информации.

Обратимся к приемам речевого воздействия. Первую группу составляют приемы, связанные с выбором и использованием автором монолога языковых средств. Данные приемы реализуются на фонетическом, морфологическом, лексическом, синтаксическом уровнях. Так, например, на фонетическом уровне встречаются звуковые повторы («Как **так?** **Так**, кто же он - Лука?», «Значит, прав Добролюбов: пьсы Островского – «**обличение**», купеческого сословия? Или это **заблуждение**?»).

На лексическом уровне употребляются оценочная лексика («Значит, предлагая читателям разгадать загадку образа Луки, Горький пригласил их **хорошо** подумать над «вечным» философским вопросом: может ли ложь спасти человека? Думаю, что автор сам до конца не был уверен в правильности своего ответа, наверное, поэтому сомнения возникают и у нас, читателей», «Для Антоновича Базаров вообще отрицательный герой. И даже некое **ужасное** существо – дьявол»), лексические повторы («Напомню основные точки зрения. Эти точки зрения...»).

На морфологическом уровне используются формы глагола повелительного наклонения («**Подумайте** над вопросом...»), «**Послушайте** несколько мнений...»), «**Обратите** внимание...») и изъявительного наклонения настоящего и будущего времени второго лица множественного числа («**Обратимся** к самому художественному тексту, **найдем** там подтверждение...»), «**Попробуем** найти ответ на этот вопрос...»), местоимение «мы», которое создает эффект «интимизации» («**Мы** с вами подошли к выводу...»); частицы («А задумывались **ли** вы, что это за ручка, до которой кто-то скоро дойдет?», «**Вот** и говорили про тех, кто подбирал ручку от калача, что «он дошёл до ручки» - стал совсем бедным»).

На синтаксическом уровне можно выделить следующие приемы: использование обращений («ребята», «друзья»); восклицательных конструкций («И это предположение оказалось неверным!»); вопросно-ответных комплексов (единств) («В последней встрече с Раскольниковым, а ей придется большое значение, Порфирий Петрович употребляет немецкую лексику. Почему? Очевидно, автор исходил из распространенного в то время представления о немецком языке, языке поэтов, мыслителей. Этим Достоевский подчеркнул важность и драматичность ситуации»); дословного цитирования чужой речи («Луначарский же говорил о «Горе от ума» так: комедия точный, совершенно точный отчет о том, как живет, вернее, гибнет, как умирает на Руси умный человек»); пересказа чужой точки зрения в виде косвенной речи при сопоставлении или столкновении с другим мнением с использованием вводных конструкций («По мнению...», «Как пишет...»), противительных союзов («Набоков высказывает недоумение: зачем Гоголю понадобилось упоминать солдат. По его мнению, это какой-то трюк. Однако Гоголь считал, что такое сравнение подчеркивает унылость обстановки, вызывает у читателя ассоциации с унылым цветом мундира и печальным видом немощного физически человека»). «Проблемный» характер речи учителя придают вопросительные, сложносочиненные противительные и сложноподчиненные конструкции с придаточными изъяснительными, пояснительными. Особую роль выполняют вводные и вопросительные конструкции. Так, вводные конструкции, с одной стороны, подчеркивают логику рассуждения, выступают «операторами» интеллектуальных действий, а с

другой, – выполняют контактоустанавливающую функцию: выражают отношение говорящего к сообщаемой информации, подчеркивают отдельные части, соотносят сообщаемые сведения с их источником. Например, в следующем фрагменте вводные конструкции подчеркивают обобщающий характер информации («Итак»), обращают внимание учеников на отдельный факт («Как видите»), выражают отношение лектора к сообщаемому («Конечно»):

«Итак, Раскольников совершил своё страшное преступление. **Как видите**, перед ним встал мучительный вопрос: имеет ли он теперь право помогать людям? **Конечно**, без решения этого вопроса его жизнь становится бессмысленной».

Вопросительные конструкции выступают в роли средств выражения информационного конфликта. Например, в приведённом ниже фрагменте монолога несколько вопросительных конструкций, которые выявляют противоречивость рассматриваемых фактов, отражают развитие мысли лектора, делают его речь динамичной и эмоциональной:

«Откуда же это очарование? Откуда поэзия? Давайте вспомним, что было самое замечательное в доме? Поющие двери, двери - поют. Не скрипят. Кажется, опозитизировано всё, что принято считать низким. А почему Гоголь с такой любовью описывает эту, казалось бы, растительную, «низменную буколическую жизнь»? Ведь она действительно ничтожна. А что противопоставлено ей в повести? Что не ничтожно? Давайте сравним: любовь - привычка Афанасия Ивановича и любовь - страсть юноши; готовность накормить ближнего своего - и ничтожный конец всех великих полководцев; расточительное ведение хозяйства старичками - и нововведения великого реформатора, приведшие имение к опеке».

Вторая группа приемов связана с использованием ритмико-интонационных средств как средств смыслового и эмоционального выделения: логического ударения, пауз, варьирования темпа, интенсивности звучания и высоты голоса.

Третья группа представлена невербальными пантомимическими средствами (жестами, пантомимическими движениями), например: после пересказа комической сцены рассказа «Хамелеон», учитель обращается к ученикам с вопросом: «Только ли Очумелов здесь является «хамелеоном»?», при этом движениями рук ладонями вверх подчеркивает сомнение в однозначном ответе.

Какие приемы и типы заданий необходимо использовать в системе высшего педагогического и дополнительного профессионального образования, чтобы будущий учитель и практикующий педагог смогли успешно использовать приемы речевого воздействия в монологической речи?

На наш взгляд, при разработке модели обучения проблемному монологу необходимо учесть знания и коммуникативные умения обучающихся (слушателей), связанные с реализацией различных видов речевой деятельности (прежде всего говорения), анализом и созданием монологических высказываний педагога в соответствии с особенностями конкретных коммуникативных учебно-речевых ситуаций.

Безусловно, в системе обучения должны быть предусмотрены трудности, возникающие при создании проблемного монолога и выступлении с ним. Это трудности содержательного и коммуникативного характера, которые обусловлены несформированностью умений отбирать и располагать материал проблемного монолога, организовать и управлять вниманием обучающихся, использованием приёмов речевого воздействия, стимулирующих познавательную и творческую деятельность адресата.

Модель данного обучения должна включать различные группы коммуникативных заданий: а) задания аналитического характера, требующие углублённого, содержательного или сравнительного анализа нескольких текстов-образов проблемного монолога (в том числе аудио- и визуальных); б) аналитико-конструктивные задания, направленные на редактирование текста монолога или продуцирование отдельных его фрагментов с учётом знаний об особенностях приемов речевого воздействия; в) конструктивные (творческие) задания, предполагающие создание собственного высказывания в жанре проблемного монолога.

Дидактической базой обучения должны стать тексты-образцы из научно-методической литературы, а также аудио-, видеофрагменты и стенограммы монологов, записанных в условиях общеобразовательной организации.

Данное обучение возможно осуществить в несколько этапов. На первом этапе провести занятия, в ходе которых познакомить обучающихся (слушателей) с жанрообразующими признаками проблемной монолога, предложить выполнить задания, направленные на формирование коммуникативных умений, необходимых для успешного создания (подготовки письменного текста) и произнесения данного высказывания.

На втором этапе (в лабораторных условиях) организовать выступление с самостоятельно подготовленными монологами. Выступление фиксировать на видеокамеру и в дальнейшем в ходе просмотра видеозаписи и беседы проанализировать.

Сформированность умений использовать проблемную форму монологической речи можно проверить на третьем этапе (в период педагогической предметной практики или непосредственно на уроке практикующего педагога). Для этого организовать индивидуальные консультации, видеозапись уроков и их анализ (с использованием созданных конспектов и расшифрованных стенограмм).

Выводы. Рассмотренные приемы речевого воздействия не раскрывают всей специфики проблемного монолога. Однако изучение данного аспекта высказывания показывает многомерность и взаимосвязь различных элементов, организующих и реализующих «проблемность» формы монолога. Безусловно, теоретические знания и коммуникативные умения, связанные с использованием этого высказывания, являются востребованными в педагогической деятельности современного учителя. Они дают возможность эффективно решать целый комплекс коммуникативных, учебно-методических и воспитательных задач.

Обучение приемам речевого воздействия в системе высшего педагогического и дополнительного профессионального образования образом, данная система обучения позволяет: а) вызвать профессиональный интерес к проблемной разновидности монологической речи; б) максимально учесть особенности деятельности педагога-предметника; в) сформировать необходимые коммуникативно-речевые умения на основе представления о специфике речевого воздействия проблемного монолога.

Литература:

1. Баранов А.Н. Лингвистическая теория аргументации (когнитивный подход): автореф. на соиск. ученой степ. д-ра филол. наук: 10.02.01 – русский язык. – М., 1990. 48 с.
2. Вершинина Г.Б. Проблемы классификации педагогических жанров // Школа профессора Т.А. Ладыженской: коллективная монография / под ред. Н.А. Ипполитовой, З.И. Курцевой. М.: Баласс, 2010. С. 45-52.

2. Гордеева О.В. Приемы активизации познавательной деятельности младших школьников на уроках русского языка // Начальное образование. 2009. №5. С. 34-37.
3. Гордеева О.В. Проблемная лекция как форма обучения в вузе // Современные вопросы теории и практики обучения в вузе: сборник научных трудов. Вып. 19. Новокузнецк: СибГИУ, 2016. С. 42-48.
4. Десяева Н.Д. Культура речи педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2003. 192 с.
5. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный ин-т, Воронеж: НПО МОДЭК, 2001а. 432 с.
6. Зимняя И.А. Проблемность в обучении неродному языку // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе: Межвузовский сб. научных трудов. Пермь: Издво Пермского ГТУ, 1994. С. 10-17.
7. Стернин, И.А. Введение в речевое воздействие / И.А. Стернин. Воронеж: Изд-во "КО", 2001. 228 с.
8. Перова Т.Ю., Гордеева О.В. Жанры проблемного монолога на современном уроке: монография. Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2014. 131 с.
9. Феоктистова О.В. Проблемная школьная лекция как педагогическое высказывание // Коммуникативная культура педагога (в речевых тактиках и жанрах): учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Г.Б. Вершининой. Новокузнецк. 2019. с. 50-67.
10. Юткина С.В. Развивающее обучение на уроке иностранного языка в школе (на материале понимания иноязычного текста): автореф. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук: 13.00.02: Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) М., 1995. 16 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Филатова Ольга Николаевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студентка Грибина Галина Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студентка Ермолаева Екатерина Львовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
 высшего образования «Нижегородский государственный педагогический
 университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПЕДАГОГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В БУДУЩЕМ ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос о требовании педагога профессионального обучения в условиях цифровизации общества. Уделен вопрос об образовании и повышении квалификации педагога профессионального обучения. Особое место занимают цифровые образовательные платформы, которые по проведенным исследованиям остаются не достаточно изучены педагогами, хотя имеют большой научный арсенал, который можно применять как для личностного развития, так и для обучения студентов.

Ключевые слова: педагог профессионального обучения профессиональное образование, открытые онлайн-курсы, цифровизация профессионального образования, цифровое пространство.

Annotation. The article considers the issue of the requirement of a teacher of vocational training in the context of digitalization of society. The issue of education and advanced training of a teacher of vocational training is addressed. A special place is occupied by digital educational platforms, which, according to research, remain not sufficiently demanded by teachers, although they have a large scientific arsenal that can be used both for personal development and for student learning.

Keywords: vocational education teacher vocational education, open online courses, digitalization of vocational education, digital space.

Введение. В последнее время много говорится о трансформации образования и перестроении моделей и подходов к процессу профессионального обучения, который готовит человека войти в цифровую экономику, быть востребованным специалистом на рынке новых профессий. Педагог профессионального обучения является связующим звеном позволяющим войти человеку в цифровое пространство, быть востребованной личностью оснащенную цифровыми технологиями, свободно контактирующей в цифровой среде, пользующуюся благами цифровой цивилизации. Несомненно вопрос о компетенциях педагога профессионального обучения остается актуальным и открытым. Много исследователей по разному трактуют требования к педагогу профессионального обучения [1,6], его компетенциях, но, несомненно, самая главная задача - это передача профессиональных навыков и как следствие, приобретение востребованной профессии.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на трансформацию и цифровизацию образовательного процесса, изменений форм, методов и средств обучения, технологий, компетенций, считаем, что классическое педагогическое базовое образование, как среднее, но предпочтительней высшее, остается неотъемлемой частью для педагога профессионального обучения. Конечно, образовательная траектория современного мира изменяется под влиянием внешней среды, под влиянием цифровой среды с учетом требований к новым профессиям и компетенциям, изменяются ценностные ориентиры людей, преобладает ориентированность на прикладные науки и практику. Профессии появляются и меняются быстрее, чем для них разрабатываются и формируются образовательные программы. Поэтому системе профессионального образования отводится ведущая роль, чтобы предлагать и разрабатывать программы повышения квалификации или профессиональной подготовки и переподготовки по востребованным профессиям, что поможет быть конкурентоспособным в современной информационной среде. Цифровая

экономика, базирующаяся на цифровых технологиях, предполагает новый способ технологического производства, требующий новых специалистов, новых компетенций и новых условий развития [5, 6].

Поэтому, именно педагог профессионального обучения является главным связующим звеном сложной иерархической системы, которая с одной стороны выдвигает четкие требования, в виде образовательных стандартов, нормативных актов и других законодательных документов, а с другой стороны дает некую свободу выбора в огромном информационном потоке, который увеличивается с огромной скоростью. Возникающее противоречие в первую очередь сказывается на обучающихся профессиональных образовательных организациях, которые через определенное время должны занять свою нишу в цифровой экономике, быть востребованными специалистами и достойными представителями все таки человеческого общества.

Проводимые исследования Нижегородского института развития образования выявили, что имеется определенная часть педагогов профессионального обучения не имеющих педагогического образования, но являющихся высокоуровневыми специалистами определенной профессии. Данная категория педагогов проходит курсы повышения квалификации по профессиональной педагогике, целью которых является получение необходимых компетенций педагогической направленности. Так же в настоящее время, на базе имеющегося профессионального образования можно получить педагогическое образование продолжив обучение в магистратуре.

Магистратура Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина, на основе классического высшего образования, в том числе и специалитета различного профиля предлагает следующие специализации, ориентированные на образование будущего педагога в цифровом пространстве. Подробно с данными программами можно ознакомиться на сайте Мининского университета [8]:

- Цифровая педагогика;
- Мехатроника и робототехника;
- Информационные технологии в образовании;
- Инновации в финансово-экономическом образовании;
- Управление образовательными системами;
- Проектирование образовательного пространства;
- Бизнес – педагогика;
- Проектирование образовательного пространства и другие.

Нижегородским институтом развития образования предусмотрены следующие дополнительные курсы для педагогов профессионального обучения, ориентированные на будущее образование в цифровом обществе:

- Актуальные формы наставничества и менторства в творческих объединениях;
- Имидж педагога профессиональной образовательной организации в условиях цифровизации образования;
- Имитационное моделирование. Нейросетевые технологии, искусственный интеллект;
- Интернет – ресурс как инструмент педагогической деятельности в условиях цифровой образовательной среды;
- Модели и технологии электронного обучения в цифровой среде;
- Образование в условиях цифровой экономики;
- Практические аспекты здоровьесбережения обучающихся в условиях цифровизации образования;
- Проектирование цифровой образовательной среды образовательной организации;
- Современные цифровые технологии в образовании в условиях реализации ФГОС;
- Стартап, как технология внеурочной деятельности;
- Цифровая образовательная среда как основа инновационной деятельности педагога образовательной организации;
- Современная цифровая образовательная среда в среднем профессиональном образовании;
- Наставничество в образовании как реализация требований качества профессионального образования в современных условиях;
- Разработка цифровых учебно-методических комплексов и дидактических материалов для цифрового образования и другие.

Более подробнее со всеми курсами повышения квалификации можно ознакомиться на официальном сайте Нижегородского института развития образования [9]. В рамках исследования были затронуты только организации Нижегородской области, но есть огромное количество похожих курсов и направлений подготовки в других учебных заведениях России, которые предлагают как очные так и дистанционные курсы и их обновление происходит достаточно динамично.

Несомненно, все вышеперечисленные программы подготовки и переподготовки должны постоянно подстраиваться под изменения цифрового общества, иметь гибкий характер, формируя в конечном итоге те компетенции, которые будут актуальны и востребованы для деятельности педагога профессионального обучения в современном цифровом пространстве.

Проводимые исследования Нижегородским институтом развития образования выявили неоднозначную картину по применению интернет ресурсов и цифровых технологий в учебном процессе профессиональных образовательных организаций. Конечно, есть определенная тенденция по увеличению применения цифровых ресурсов преподавателями, увеличивается процент преподавателей, имеющих собственный сайт в интернете и использующих интернет - ресурсы в образовательном процессе. Но, так же, к сожалению есть процент преподавателей, которые просто игнорируют достижения цифрового мира и продолжают работать по давно отработанной устаревшей схеме, что просто не допустимо при трансформации профессионального образования.

В последнее время внимание Российских профессиональных образовательных организаций было привлечено к общедоступным открытым онлайн-курсам Massive Open Online Courses (MOOCs), которые педагог профессионального обучения может использовать в своей профессиональной деятельности. Достоинство таких курсов в первую очередь это неограниченная возможность для передачи и приобретения, улучшения и расширения знаний и умений по любой учебной дисциплине. В рамках исследования рассмотрим только некоторые, но самые популярные из них:

Образовательная платформа «Открытое образование». Данная платформа предлагает пройти онлайн-курсы, по различным направлениям, разработанные ведущими университетами России, результаты пройденных курсов могут быть зачтены студентам в их образовательной траектории. Некоторые образовательные учреждения Нижегородской области уже пользуются и зачитывают прохождения онлайн-курсов при наличии сертификата или удостоверения. Любой педагог профессионального обучения, без особых усилий должен пройти предлагаемые онлайн – курсы по своей дисциплине, с ознакомительной целью, что в дальнейшем предлагать подобные курсы с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

Универсариум - сетевая площадка, предоставляющая бесплатную предпрофильную подготовку и целевое профильное обучение с использованием MOOCs. К 2019 г. на этой площадке зарегистрировано более 1,5 млн слушателей, которым доступны курсы по таким предметным областям, как робототехника, нанотехнологии, антикризисное управление, имитационное моделирование и др. Данная сетевая площадка предлагает новые дисциплины и новые курсы, которых пока нет в учебных планах профессиональных образовательных учреждений, но которые будут полезны не зависимо от получаемой профессии как студентам так и преподавателям, которые должны постоянно подстраиваться под изменения цифрового общества [2, 3].

Более четырехсот курсов размещено на сайте компании Stepik. Данный сайт предоставляет пользователям образовательную платформу и конструктор онлайн-курсов, сотрудничает с авторами MOOC, участвуют в проведении олимпиад, викторин и конкурсов, а также программ переподготовки персонала. Данный сайт в основном содержит общеобразовательные дисциплины, но может быть хорошей базой для повторения забытого материала, для получения дополнительной информации, и углубления знаний.

Платформа дополнительного профессионального онлайн-образования OpenProfession предоставляет доступ к MOOCs, разработанным в ведущих вузах России и компаниях лидерах современной индустрии. Проект, направлен на получение качественного образования гражданам разного возраста и социального положения, благодаря применяемым современным информационным технологиям и интеграции всех онлайн-платформ. Обучаемым предлагается просмотр видеолекций, участие в вебинарах, получение персональных онлайн-консультаций менторов, сдача по итогам обучения экзаменов с использованием технологий подтверждения личности и получения диплома или сертификата с записью в блокчейн. Данная платформа позволяет получить одновременно с основным образованием в профессиональной организации дополнительное образование по определенной специализации, что увеличивает шансы получения соответствующей должности.

«Национальный Открытый Университет «Интуит» - это образовательный проект, главными целями которого являются свободное распространение знаний во Всемирной Сети и предоставление услуг дистанционного обучения. На сайте проекта представлены в открытом и бесплатном доступе более 800 учебных курсов по тематикам информационных технологий, математике, физике, экономике, менеджменту, педагогике и другим областям современных знаний. Видеотека насчитывает несколько тысяч часов лекций известных профессоров и докладов ученых. Проект сотрудничает с учебными заведениями, учебные материалы «ИНТУИТ» активно используются в образовательном процессе более 500 вузов в России и других странах, является одним из самых популярных образовательных ресурсов и имеет большой потенциал роста.

Образовательный проект Лекториум, объединяющий платформу для публикации массовых открытых онлайн-курсов (MOOC), первое в России профильное издательство MOOC и самый большой открытый видеоархив лекций на русском языке. Курсы Лекториума размещены на платформах Coursera, Iversity, Открытом образовании и на собственной платформе. Медиатека Лекториума - самый большой видеоархив образовательных материалов на русском языке.

ПостНаука данный сайт о современной фундаментальной науке и ученых. На платформе опубликовано более 3500 материалов, из них почти 2000 - видео о достижениях фундаментальной науки и важных современных технологиях. В проекте приняло участие более 800 ученых из разных исследовательских областей, в том числе нобелевские лауреаты и представители зарубежной науки. Данный сайт предназначен для вовлечения студентов и преподавателей в научную деятельность, которая подразумевает более глубокое погружение в изучаемую проблему.

Платформа ZOOM предназначена для проведения занятий в онлайн-режиме. Можно применять в условиях болезни, карантина и других обстоятельств. Преподаватель приглашает необходимую аудиторию и в режиме видео - трансляции проводит занятие, консультацию, семинар. Во время проведения онлайн-занятия обучающиеся видят что делает преподаватель как на компьютере, так и на другом оборудовании. Любые материалы, имеющиеся в арсенале преподавателя могут быть доступны обучающимся. Преподаватель может устроить опрос и ответы на вопросы как и при традиционной форме проведения занятия. Работать с Zoom можно как с компьютера, так и с телефона или планшета, скачав соответствующее приложение.

Все вышеперечисленные платформы исключительно на русском языке и есть аналогичные на иностранных языках, которые набирают популярность и в российских образовательных организациях, которые так же могут применяться в образовательном процессе. Проект Coursera, Academic Earth содержат лекции преподавателей ведущих американских университетов по различным отраслям знаний. Единственная трудность в освоении таких курсов - это языковой барьер, который наблюдается как у педагогов так и у студентов. Но, положительная динамика по освоению данных сайтов так же прослеживается.

Возникает вопрос о замене педагога профессионального обучения на вышеперечисленные сайты и платформы или просто на цифрового тьютора, или ментора, ответ остается открытым, многозначным и требует более глубокого исследования. Конечно, в своем исследовании мы придерживаемся значимости педагога профессионального обучения в цифровой экономике. В первую очередь, педагог это личность, которая передает не только знания умения и навыки, но и свой опыт, отношение и эмоциональную компоненту. Во вторых, воспитательную функцию, на данный момент, не может передать ни одна цифровая технология, хотя попытки уже предпринимаются. А самое главное, мы сами уже в какой то мере цифровизированы, и дальнейшая цифровизация неизбежна, но как бы не утратить человеческое у подрастающего поколения [2, 4, 7].

Огромное количество различного образовательного контента можно получить всем участникам образовательного процесса, но именно педагог профессионального обучения в первую очередь должен

разобраться с разнообразием программ и курсов, подобрать тот, материал, который будет понятен и доступен всем обучающимся. Сочетание разных форм, методов и средств обучения способствует лучшему усвоению учебного материала и как следствие повышению качества профессионального образования в целом.

Выводы. В цифровом будущем педагог профессионального обучения помимо получения высшего профилирующего образования должен постоянно быть в тренде всех новинок в цифровом образовательном пространстве, оставаться высокообразованной личностью, готовый передать свой опыт и потенциал обучающимся. Сочетая накопленный веками психолого-педагогический опыт и современные цифровые технологии, педагог профессионального обучения, не зависимо как будет называться его профессия в будущем: модератор, тьютор, ментор, разработчик образовательных траекторий, карьерный стратег, игромастер, координатор образовательной онлайн-платформы, тренер коллективных компетенций и т.д. всегда останется востребованным специалистом на рынке труда. Именно педагог профессионального обучения является связующим звеном, который отвечает за формирование личности цифрового пространства.

Литература:

1. Булаева, М.Н. Теория и методика профессионального образования будущих педагогов в техникуме / М.Н. Булаева, О.Н. Филатова. – Нижний Новгород, 2017.
2. Гуцин А.В. Дидактические условия реализации методологии развития информационно-технологического обеспечения педагогического образования. // Приволжский научный журнал, № 4. Н. Новгород, НН ГАСУ, 2013. – С. 235-239.
3. Гуцин А.В. Концептуальные основы создания информационно-технологического обеспечения высшего педагогического образования // Электронный журнал "Фундаментальные исследования" № 9 2014, стр. 849-853.
4. Гуцин А.В., Филатова О.Н. Информационно-коммуникационная культура педагога как ведущий аспект перехода педагогического образования в новое качественное состояние. // Электронный журнал "Фундаментальные исследования" № 8. 2014, стр. 454-458.
5. Петров, Ю.Н. Профессиональное образование в современном цифровом пространстве / Ю.Н. Петров, О.Н. Филатова. // Нижегородское образование. 2019 №1. – С. 30-33.
6. Филатова, О.Н. Профессиональное образование в современном информационном обществе / О.Н. Филатова, А.В. Гуцин, Н.А. Шобонов // Проблемы современного педагогического образования. – 2019 – Вып.64. – Ч.2. – С. 189-192.
7. Филатова, О.Н. Профессиональное обучение в контексте цифровой экономики / О.Н. Филатова, Н.В. Васильева, М.В. Фирсов // Проблемы современного педагогического образования. – 2018 – Вып. 58. – Ч.2. – С. 256-259.
8. URL: <http://www.mininuniver.ru>
9. URL: <http://www.niro.nnov.ru>

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Фирсова Светлана Павловна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжский государственный технологический университет» (г. Йошкар-Ола);

кандидат педагогических наук Гарифуллина Флюра Зинатовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Поволжский государственный технологический университет» (г. Йошкар-Ола)

ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В рамках данной статьи рассматриваются поликультурная подготовка студентов в условиях образовательной среды университета. Актуальность темы обусловлена интеграцией России в международное образовательное пространство и, как следствие, увеличением международных академических контактов. Исследуются методы и приемы традиционной поликультурной подготовки студентов. Представлены условия, необходимые для формирования поликультурной личности.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, поликультурная образовательная среда университета, поликультурная подготовка магистрантов, поликультурная компетентность.

Annotation. This article deals with the multicultural students' training in the educational environment of the university. The relevance of the topic is by Russian integration into the international educational area and, as a result, the increase in international academic contacts. Some methods and techniques of traditional multicultural students' training are investigated. The conditions necessary for the formation of a multicultural personality are also considered.

Keywords: intercultural communication, multicultural educational environment of the university, multicultural students' training, multicultural competence.

Введение. Последние десятилетия появилось значительное количество исследований в области межкультурной коммуникации и взаимодействия в контексте высшего образования. Актуальность данной тематики в рамках образовательной среды университета связана, прежде всего, интеграцией России в международное образовательное пространство, результатом которой является увеличение международных академических контактов и обменов, реализация программ двойных дипломов и др. [6, 7, 8].

В этой ситуации приоритетной становится задача поликультурного образования студентов, под которым понимается формирование личности, которая, с одной стороны, сохраняет собственную самобытность, а с другой – стремится к постижению иных культур, взаимодействуя с представителями разных национальностей. Образовательная среда университета имеет уникальные возможности для создания условий формирования личности, готовой к общению и взаимодействию в поликультурной среде, признающей культурное многообразие и адекватно реагирующей на различные поведенческие ситуации [1]. При этом

само поликультурное образовательное пространство приобретает ряд дополнительных признаков: смысловую предопределенность, информационную насыщенность, содержательное разнообразие, «поглощаемость», интерактивность [3].

Изложение основного материала статьи. Традиционно поликультурная подготовка рассматривается как воспитание культуры межнационального общения, толерантности к представителям иных национальностей. Однако поликультурность общества не сводится лишь к национальному и религиозному многообразию. Существование в поликультурном обществе предполагает стремление личности сохранять и развивать собственную идентичность, потребностью объединяться не только по национальному признаку, но и в соответствии с определенными ценностными ориентациями, социальным статусом, общими академическими и профессиональными задачами и т.д. [2, 5].

Так, например, С.А. Хазова отмечает следующие характеристики поликультурной личности [9]:

- осознание поликультурности общества, участие в межкультурном взаимодействии с позиции гуманизма, толерантности, культурного плюрализма;
- национальная идентичность и способность к познанию ценностей разных национальных культур, к самореализации в полиэтнической среде;
- восприятие культурного разнообразия общества как основы культурного прогресса цивилизации, стремление и способность к культурному обмену и взаимообогащению;
- культурная рефлексия и самооценка.

Поликультурный коллектив студентов представляет собой группу лиц, каждый из которых является носителем определенных особенностей (национальных, психологических, мотивационно-ценностных). Таким образом, каждый студент, являясь представителем индивидуальной культуры, оказывает культурное влияние на других и одновременно находится под влиянием каждого из членов группы [6].

Поликультурная образовательная среда университета может рассматриваться:

1) как единство образовательного и культурного пространств, взаимосвязь и взаимовлияние которых основывается на принципе государственной образовательной политики, обеспечивающей защиту и развитие образовательных систем, национальных культур, региональных и национальных традиций в условиях многонационального государства [6];

2) как среда, реализующая потребности представителей, определенных возрастных и социальных групп, имеющих различный образовательный опыт, культурные предпочтения, установки и ценности.

Следовательно, для эффективного формирования поликультурной личности необходимо учитывать оба аспекта компонентного состава поликультурной среды.

На наш взгляд, зонами повышенного внимания при реализации обозначенной задачи являются:

- 1) формирование поликультурной компетентности преподавателя;
- 2) формирование поликультурности педагога в процессе многоуровневой подготовки;
- 3) разработка методов и приемов изучения и развития межкультурной коммуникации субъектов образовательного процесса.

Под *поликультурной компетентностью преподавателя* понимается готовность преподавателя к деятельности в многонациональном коллективе студентов, наличие знаний и умений межкультурного взаимодействия [9].

Поликультурная компетентность преподавателя включает когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный и коммуникативный компоненты.

Когнитивный компонент отражает сформированность системы поликультурных знаний и готовность педагога транслировать и творчески использовать эти знания в образовательном процессе.

Мотивационный компонент связан с культивированием и осознанием ценностей, а также развитием устойчивых интересов и мотивов к реализации межкультурного общения и взаимодействия.

Деятельностный компонент предполагает успешность преподавателя в реализации основных задач поликультурного образования и межкультурного взаимодействия.

Необходимо особо выделить коммуникативный компонент поликультурной компетентности преподавателя, который реализуется посредством системы активных методов обучения, основанных на основных позициях коммуникативно-деятельностного подхода, обучения в сотрудничестве и субъект-субъектный формат отношений. При этом ведущая роль преподавателя состоит в поддержке коммуникативной активности обучаемых, мотивации их к диалогу, фасилитации коммуникационного процесса.

Выделяют *три этапа* формирования поликультурной компетентности педагога: (1) социально-личностный, (2) переходный профессионально-личностный, (3) профессионально-личностный. Целью *социально-личностного* этапа является освоение преподавателями общесоциального содержания поликультурной компетенции (преподавателем решаются коммуникативные задачи в поликультурном коллективе студентов). На *втором этапе* осуществляется перенос общесоциального содержания поликультурной компетенции в сферу профессиональной деятельности (готовность преподавателя к педагогическому взаимодействию с учетом поликультурности профессионального сообщества). *Профессионально-личностный* этап нацелен на полноценное освоение педагогического содержания поликультурной компетенции, способность к осуществлению поликультурного воспитания студентов.

Рассматривая *поликультурность* в процессе *многоуровневой подготовке специалистов*, необходимо отметить, что наибольшую сложность и интерес представляет уровень магистратуры. Магистранты, как правило, имеют не только разный образовательный опыт (последовательные и непоследовательные магистранты), но и различный социальный статус, отличаются по возрасту, образу жизни, профессиональной принадлежности. Именно на уровне магистратуры состав студентов особенно разнообразен по национальности. Учет всех этих особенностей повышает эффективность поликультурного образования.

Как показывает мировая практика, поступление в магистратуру не зависит от направления полученного образования. Хотя самой распространенной и традиционной формой считается последовательная (обучение в магистратуре начинается сразу после завершения обучения в бакалавриате по сходной специальности или направлению подготовки), поступательно увеличивается число студентов, мотивированных на приобретение новой специальности и получение степени магистра в области не связанной с предыдущим образованием, т.е. в непоследовательной магистратуре.

Так, в Поволжском технологическом университете процентное соотношение числа непоследовательных магистрантов, обучающихся по образовательной программе «Лингвистика» достигает 40-45%. При этом, основными мотивами обучения непоследовательных магистрантов являются реализация задач личностного и профессионального развития; возможность преподавательской деятельности в области иностранных языков; изучение иностранных языков для дальнейшей работы, связанной с лингвистикой и межкультурной коммуникацией; повышение иноязычной лингвистической компетенции с целью изменения сферы деятельности, а также места жительства; изучение новых востребованных иностранных языков и др. Как последовательные, так и непоследовательные магистранты проявляют сходную мотивацию поступления на магистерскую программу лингвистического направления, рассматривая в качестве приоритетной задачи обучения в магистратуре совершенствование английского языка как языка международного общения и взаимодействия.

Необходимо подчеркнуть, что иностранный язык (в частности английский) обладает значительным потенциалом не только в плане обогащения образовательной среды вуза, но формирования поликультурного образовательного пространства. Поликультурные возможности иностранного языка связаны не только с лингвистическими особенностями конкретного языка, но и со спецификой общения на этом языке в личной, социальной и профессиональных сферах. Именно иностранный язык как дисциплина, так и вид деятельности определяет возможности для развития личностных качеств субъектов образовательного процесса, результатами которого являются определенные компетенции в области общей и коммуникативной культуры и профессиональном становлении.

Таким образом, иностранный язык в неязыковом вузе может быть рассмотрен как фактор формирования и влияния на среду и поликультурность пространства, как способ становления и развития личности студента и преподавателя в поликультурном образовательном пространстве [3].

Следует отметить, что *валидный инструментарий*, обеспечивающий как адекватное изучение процессов межкультурной коммуникации в поликультурной среде, так и развитие данных процессов, также является фокусом исследовательского и педагогического внимания. На основе результатов исследования и собственного опыта можно заключить, что наиболее эффективными в этом плане являются ролевые игры, беседы, тренинги, методы культурных ассимиляторов.

Культурный ассимилятор представляет собой определенную ситуацию, описанную в форме истории общения представителей двух разных культур. В процессе работы с такой историей студенты сталкиваются с конкретной проблемой в области межкультурной коммуникации. Каждая ситуация предлагает несколько вариантов решения проблемы (обычно от четырех до пяти) просьбой выбрать наиболее подходящий ответ. Особую ценность имеет интерпретация ответов, которая сопровождает каждый культурный ассимилятор, только один из которых является верным. Программа тренинга по методу культурного ассимилятора обычно включает от 100 до 150 таких ситуаций и может быть реализована как в индивидуальном, так и групповом режимах с печатным или электронным материалом. Результатом такого тренинга является осознанность студентов в области понимания культуры других стран, а также адекватная реакция на различные проявления межкультурных различий и более или менее адекватное реагирование на ее проявления.

Практика использования рассмотренных методов позволяет с их помощью сравнивать две или более культуры, фокусировать внимание как на универсальных трудностях межкультурного взаимодействия, так и на частных ситуациях случаях межкультурного общения. Реализация данных методов дает возможность сформировать межкультурную толерантность представителей различных культур успешному общению и взаимодействию в различных социальных и профессиональных сферах.

Обозначенные методы могут быть реализованы как на диагностическом этапе, так и в образовательном процессе. Все большую актуальность и востребованность приобретают обучающие курсы и программы, ориентированные не только на развитие лингвистических навыков, но и формирование знаний о культуре народа изучаемого языка.

Выводы. Таким образом, необходимо отметить, что современные реалии особо акцентируют задачу формирования поликультурной личности на всех этапах обучения и воспитания. Образовательная среда университета обладает значительным потенциалом для решения данной задачи, гарантом реализации которого являются поликультурная компетентность преподавательского состава, учет специфики разноуровневой подготовки студентов, соответствующие методы и методики, направленные на диагностику и развитие межкультурного взаимодействия.

Литература:

1. Горшенина С.Н., Неясова И.А. Поликультурное образовательное пространство как педагогический феномен. // Педагогика и методика преподавания // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-kak-pedagogicheskiy-fenomen/viewer> (дата обращения: 25.02.20).
2. Ершова Н.В. Поликультурное развитие личности в условиях гетерогенного общества. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/polikulturnoe-razvitiie-lichnosti-v-usloviyah-geterogenogo-obschestva/viewer> (дата обращения: 25.02.20).
3. Дегтярева Т.С. Иностранный язык как фактор становления поликультурного личностно развивающего образовательного пространства вуза. // URL: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01004707450.pdf (дата обращения: 25.02.20).
4. Журлова И.В. Сущностные характеристики поликультурного образовательного пространства университета. // Вестник МДПУ №1 (49). // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostnye-harakteristiki-polikulturnogo-obrazovatelno-prostranstva-universiteta-1/viewer> (дата обращения: 25.02.20).
5. Мельников Я.А. Из опыта реализации идей поликультурного образования в российской школе. // Общие вопросы вузовской и школьной практики на современном этапе. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iz-opyta-realizatsii-idey-polikulturnogo-obrazovaniya-v-rossiyskoy-shkole/viewer> (дата обращения: 25.02.20).
6. Новолодская С.Л. Авторская концепция формирования поликультурной личности будущего менеджера в сфере сервиса и туризма: монография. Чита: ЗИП СибУПК, 2016. – 122 с. // URL: <http://zip.sibupk.su/upload/medialibrary/a94/%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F%20%D0%A1.%20%D0%9B.%20%D0%90%D0%B2%D1%82%D0%BE%D1%80%>

D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F...pdf (дата обращения: 25.02.20).

7. Фирсова С.П., Гарифуллина Ф.З. Глобальный инженер: формирование коммуникативных компетенций у студентов технических вузов // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 64. – Ч. 1. – С. 281-284.

8. Фирсова С.П., Гарифуллина Ф.З. Формирование и развитие творческой образовательной среды технического университета на примере системы дополнительного лингвистического образования // Нижегородское образование. – 2019. – №4 – С. 61-67.

9. Хазова С.А. Поликультурная компетентность педагога: монография. Майкоп: ЭЛИТ, 2015. // URL: <http://journal.ru/wp-content/uploads/2015/11/9785990691254.pdf> (дата обращения: 25.02.20).

Педагогика

УДК 378.2

магистрант Цыбаева Ульяна Владимировна

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

кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна

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

ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлен краткий анализ диагностических возможностей изучения общего недоразвития речи детей дошкольного возраста. Исследованы особенности лексического развития, дана оценка симптоматики речевых нарушений. Представлены данные сравнительного изучения детей с общим недоразвитием речи и нормотипичного речевого развития. Определены основные направления работы по коррекции нарушений лексической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, дошкольники, лексическая сторона речи, коррекция.

Annotation. The article presents a brief analysis of diagnostic possibilities for studying the General speech underdevelopment of preschool children. The features of lexical development are studied, and the symptoms of speech disorders are assessed. The data of the comparative study of children with General speech underdevelopment and normodipine speech development. The main directions of work on correction of violations of the lexical side of speech in children with General speech underdevelopment are defined.

Keywords: general speech underdevelopment, preschoolers, lexical side of speech, correction.

Введение. В настоящее время все чаще встречаются дети с тем или иным уровнем общего недоразвития речи (ОНР). Нарушения формирования лексики у детей с ОНР проявляются в бедности словарного запаса, контрастном расхождении объема активного и пассивного словарей, некорректном, неточном употреблении слов и др. Нарушение формирования лексики выражается как в незнании многих слов, так и в трудностях поиска нужного слова. Множество авторов занимались вопросом разработки методик по обследованию лексического запаса детей. Ниже приведены основные приемы работающих инструментов [1, 4, 6, 8].

Изложение основного материала статьи. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. предлагают три группы заданий, целью выполнения которых является определение запаса слов, хранящихся в активной речи ребенка. Ребенку предлагается 25 картинок с тематическими циклами-обобщающими понятиями. Затем, посредством, как правило, десяти вопросов, задаваемых ребенку, происходит выявление активного и пассивного словаря, а также грамматических навыков. Третьим этапом обследования выявляется количественный запас существительных, прилагательных, глаголов [11].

Целью методики Ушаковой О.С., Струниной Е.М. является определение запаса слов, хранящихся в активной памяти ребенка, активизация имен прилагательных и глаголов, умения подбирать точные по смыслу слова к речевой ситуации, а также синонимы и антонимы к заданным словам разных частей речи, понимания и употребления разных значений многозначных слов, умения дифференцировать обобщающие понятия [10].

Методика Серебряковой Н.В., Соломаха Л.С. состоит из шести заданий. В первом задании оценивается знание конкретных наименований существительных по картинкам. Затем, путем предложения ребенку групп предметов определяется знание обобщающих слов, присваивается по одному баллу за названную группу. В третьем задании исследуется знание существительных, обозначающих части тела, части предметов, таких как одежда, автомобиль. В следующем задании определяется знание ребенком названия профессий. В заключительном задании исследуется название цветов и форм [4].

Волкова Г.А. предлагает обследование, состоящее из 4 крупных блоков. Сначала определяются названия предметов, действий, качеств по картинкам. Картинки содержат: предмет, действие, качество, подобраны либо по тематическому, либо по ситуативному признаку. Также предлагается рассмотрение варианта самостоятельного дополнения ребенком тематического ряда. Можно предложить сказать название предмета, когда предмет отсутствует (например, назови место, где читают книги). Во втором блоке обследования используется прием подбора синонимов, родственных слов для обследования значения слова, имеющих абстрактное значение, таких как имена существительные: труд, храбрость, печаль; имена прилагательные — печальный, медлительный, смелый; глаголы — радоваться, выигрывать. В заключительном блоке происходит выявление в словаре ребенка общих категориальных названий. Для этого используется прием называния обобщенных слов по группе однородных предметов [2].

Необходимо закончить предложение каким-то словом из предложенных. Слова для выбора подбираются либо по звуковой или по смысловой близости. Ребенку также предлагается задание, в ходе выполнения которого необходимо составить осмысленное словосочетание.

При обследовании необходимо оценивать характеристику активного словаря наличие предикатов, местоимений, существительных, наречий, прилагательных/; как точно употребляются слова.

По мнению Грибовой О.В., для проведения обследования охватывается внушительный объем лексики, более 70-100 лексических единиц. При этом используются как предметные так и сюжетные картинки. В игровой форме ребенку предъявляются разнообразные задания. Нужно обращать внимание, что введение обобщающих понятий при обследовании является обязательным. Также необходимо использовать подсказки разного вида: предлагать на выбор синонимы или антонимы, подставлять слова в жесткий контекст, можно подсказать начало слова. Если в данном случае у ребенка возникают затруднения в определении искомого слова, то необходимо определить присутствует ли оно в пассивном словаре. Задания для этого предлагаются с использованием глаголов в повелительном наклонении. Определенные слова могут быть правильно использованы ребенком в речи, но необходимо обращать внимание на его фонематическое восприятие, поскольку его нарушение может вызвать трудности. В подобном случае предъявляются близкие по звучанию слова, которые отличаются количеством и последовательностью звуков [3].

Методика обследования Смирновой И.А. включает два блока. Первый блок-понимание и употребление слов в соответствии с их лексическим значением. Второй блок- анализ структуры лексических значений слов. В первом блоке обследуется:

- Номинативный словарь. Ребенок должен назвать предметные картинки по различным лексическим темам.

- Предикативный словарь. Ребенку предъявляются картинки, по которым нужно определить действие предмета.

- Атрибутивный словарь: Проводится анализ словаря качественных прилагательных, относительных прилагательных, притяжательных прилагательных.

- Словарь числительных У ребенка выявляют словарь количественных числительных, порядковых числительных [9].

Вторым блоком данного обследования является анализ лексических парадигм. Здесь исследуются такие структурные аспекты лексических значений как: антонимия, синонимия, часть-целое.

Спирова Л.Ф. Ястребова А.В. предлагают проводить обследование следующим образом. По специально отобраным картинкам практикуем называние предметов, действий, качеств. Подбираются 50-60 картинок с изображениями как частых, так и редкоупотребляемых предметов, качеств и действий. Используются картинки с изображениями целого предмета и его частей, а также предметов, в названия которых есть отличия в фонетической и семантической близости. За основу подбора картинного материала берется тематический и ситуативный признак. Используется подбор родственных слов, антонимов, синонимов. Указанное обследование помогает выяснить понимание слов, имеющих абстрактное значение. Особое внимание уделяется называнию обобщенных слов, употреблению слов в различных видах коммуникативной деятельности, таких как составление предложения с заданным словом самостоятельно; добавление заданного слова к начатому предложению; подбор прилагательных к существительному и наоборот [12].

В основе методики Парамоновой Л.Г. предлагается называть предметы различных тематических групп. Также выясняется понимает ли ребёнок переносные значения прилагательных [7].

Формирование лексической стороны речи у детей с ОНР имеет свои особенности и отличается от развития лексики при нормальном речевом развитии. Обследование необходимо для уточнения структуры нарушения и определения коррекционной программы, а главное, преодоление последствий недоразвития речи, которые могут стать стойкими. Практически во всех методиках предлагается исследование активного, пассивного словарей, словарный запас существительных, прилагательных, глаголов, антонимии, синонимии. Для оценки словаря используется бальная система.

Основной целью исследования является выявление нарушений развития лексики у детей с ОНР старшего дошкольного возраста. Для проведения нашего исследования была выбрана методика Филичевой Т.Б., Чевелевой Н.А., Чиркиной Г.В. С точки зрения авторов это наиболее оптимальная методика для работы с детьми, она охватывает все части языкового развития и наименее утомительна для работы с детьми. Указанная методика позволяет провести эксперимент в рамках логопедического занятия.

К исследовательской работе были привлечены 30 детей из старшей возрастной группы с нормальным речевым развитием или имеющим форму общего недоразвития речи 4 уровня. Во вторую, экспериментальную группу выбраны 30 детей с недоразвитием речи 3 уровня. У выбранных детей имеются нарушения речи, связанные с врожденными аномалиями в строении артикуляционного аппарата, нарушением звукопроизношения разной структуры дефекта, искажение слоговой структуры слова, нарушения темпа и ритма, мелодико-интонационной стороны речи.

Диагностику проводили в игровой форме, чтобы дети были максимально положительно настроены, использовались приемы поощрения, задавались уточняющие вопросы.

Задания были разделены на три блока. В первом блоке обследования были предложены различные тематические группы. При проверке активного и пассивного словаря, грамматических навыков детям задавались вопросы типа: Скажи, вишня, клубника, смородина, что это? Как можно их назвать одним словом?

В третьем блоке мы выявляли словарь прилагательных и глаголов. Согласно методике, максимальное количество баллов 45, характеризуют высокий уровень развития лексики.

Для получения характеристики среднего уровня лексического развития необходимо набрать 44-22 балла, низкого уровня- менее 22 баллов.

В группе с нормальным речевым развитием минимальное количество баллов составляет 29, а максимальное количество баллов (45) не набрал никто. 100% детей показали средний уровень развития лексики. При анализе среднего среза можно сделать следующий вывод: уровень лексического развития 17% детей приближен к нижней границе среднего уровня (29-30 баллов), 63% детей - середина среднего уровня, набравшие от 31 до 40 баллов и 20% детей приближены к верхней границе среднего уровня (набрали от 40 до 44 баллов). Таким образом, лишь пятая часть детей в нормотипичной группе имеют потенциально высокий уровень лексического развития.

Что касается экспериментальной группы, то 60% детей показали низкий уровень лексического развития и 40% средний уровень. Высокий уровень развития не показал никто. В тематическом блоке проверялся преимущественно состав номинативного словаря и знание обобщающих понятий. В тематическом блоке

«Одежда», понятие «ботинки» дети заменяли на «сапоги», «кроссовки». Мальчики практически не назвали слово «туфли». Дима М. заменил его на «каблуки», Ваня У. сказал просто «обувь на ноги». Слово «брюки» часто заменяли на «штаны», но эту замену мы посчитали корректной. Понятие «мебель» не назвал практически никто. При предъявлении картинки «диван», некоторые дети говорили «спать», «лежать», «кровать». Слова «шкаф» и «тумбочка» заменялись на «ящик», «складывать одежду», «одежда», «туда». Тема «транспорт» вызвала большие затруднения. Слово «Самолет» заменили «Ууу, летать», некоторые дети вообще не назвали ни одного слова, кроме машины, заменив ее на «би». Вместо слова «поезд» говорили «вагон», но этот ответ мы тоже посчитали верным. Дети практически не знают понятий «дикие» и «домашние» животные. Без труда назвали зайца и волка, сложнее всех для них стали понятия «зебра» и «овца». Детеныша овцы из детей экспериментальной группы не назвал никто. Кто-то перепутал овцу с коровой, кто-то не называл никак. Обобщающее слово «посуда» было названо не всеми детьми. Наибольшее затруднение вызвало слово «половник», слово «стакан» заменялось на слова «пить», «вода». Назвать обобщающее понятие «ягоды» при показе вишни, клубники и смородины не смог никто. Вопрос отличия самолета от парохода многие дети не поняли. Ответ был получен только после наводящих вопросов. Как перемещается самолет? Как перемещается пароход?. На вопрос «чем питается медведь» были получены ответы: лесом, рекой, лапой. По вопросу ингредиентов супа были получены следующие ответы: «кастрюля», «суп», «ложка». Таким образом, многие дети не понимали суть вопроса. На вопрос «Чем крошат морковь» единственный корректный ответ был «нож», практически все отвечали «не знаю». При показе картинки с изображением «терки», дети затруднялись сказать название, вместо этого говорили «на ней трут». Определение правильного времени года (зима) у половины детей вызвало затруднение. Дети описывали признаки зимы, кто-то сказал, что у него день рождения, когда приходит Дед мороз, но практически у всех вызвало недоумение понятие «время года-зима», аналогичные затруднения возникли при понятии «время суток-утро». После объяснения времен года и суток, некоторые дети самостоятельно смогли дополнить недостающие понятия: день, вечер, лето.

Наименьшее затруднение вызвал вопрос «Что школьники берут с собой в школу». Большинство детей ответили «рюкзак», «ранец», «портфель». Кто-то сказал «альбом для рисования», «карандаши». Но более одного-двух слов дети назвать затруднились.

Наибольшие затруднения вызвали определения прилагательных. На вопрос у «жирафа шея длинная, а у зайчика» дети отвечали «белая», «прыгает», «зима».

Какой на ощупь панцирь черепахи, имея ввиду антоним слова «мягкий» дети в основном отвечали «гладкий», кто-то описывал, как выглядит черепаха. Вопрос, какого цвета листья на деревьях летом и осенью у половины детей затруднения не вызвал. Но Алла Щ. сказала, что летом листья дождливые, потому что идет дождь. Если применительно к слову «суп» на очередной вопрос подразумевалось понятие «теплый», то дети называли слова, связанные с супом: «в кастрюле», «с майонезом», «суп-не люблю».

На вопрос: «красками рисуем, а ручкой...», дети отвечали «рисуем», «держим», что мы связываем с отсутствием навыка письма в исследуемом возрасте, что не является ошибкой испытуемых. На противоположность словосочетанию «воспитатель говорит», дети отвечали «ребята играют, спят», но были и правильные ответы.

При определении, что делают дети летом, если осенью учатся, ребята отвечали «летом-каникулы», «едут», «солнце», «тепло». На просьбу рассказать, что мама делает на кухне, дети активно включились в беседу, но многие не смогли назвать больше 1-2 глаголов. Были такие ответы как «вечером», «мама работает», «сидит». В экспериментальной группе количественные показатели были от 14 до 25 баллов, что говорит о низком уровне лексического развития. Причем 60% обследуемых детей получили от 16 до 22 баллов, а 40% детей набрали свыше 22 баллов. Это говорит о том, что проблема развития лексики у детей является актуальной и общий процент детей с низким уровнем развития от общего числа исследуемых детей составляет 30%.

Выводы. В заключение отметим, что хуже всего в экспериментальной группе обстоят дела с состоянием номинативного словаря, а также обобщающих понятий. Этот уровень составляет лишь 35% от высшего балла. В нормотипичной группе этот уровень составляет около 80%. Также имеются существенные проблемы в освоении глагольного словаря (менее 50% от высшего уровня против 70% нормотипичной группы). В целом, активный и пассивный словарь, а также словарь прилагательных у нормотипичных детей составляют 70-80% от высшей оценки, а у экспериментальной группы не дотягивают до 60%.

Указанные выводы говорят о следующем: при отсутствии у ребенка представления об обобщающих понятиях, а также словаря обобщающих понятий, невозможен дальнейший аналитико-синтетический анализ речи. Множество методик по развитию лексики построено на исключении лишнего предмета. Но невозможно исключить лишний предмет, при отсутствии навыка обобщения. Предикативный же словарь является основой любого предложения. Без обогащения предикативного словаря невозможно дальнейшее построение фразы и навык формирования связной речи ребенка.

Литература:

1. Азина Е.Г., Сорокоумова С.Н., Туманова Т.В. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования. Вестник Мининского университета. 2019. Т.7 No 1. URL: <https://vestnik.mininunier.ru/jour/article/view/931>
2. Волкова Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей. - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1993. - 45 с.
3. Грибова О.А. Технология организации логопедического обследования: Методическое пособие. — М.: Айрис-пресс, 2005. — 96 с.
4. Лалаева Р.И. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – Ростов н/Д: «Феникс», 2004. – 216 с.
5. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – М.: Альнс, 2013. – 258 с.
6. Медведева Е.Ю., Ольхина Е.А. Проблемы формирования связной речи у старших дошкольников с ОНР // Современные проблемы науки и образования 2018 №60 (3) С. 213-216.
7. Парамонова Л.Г. Тесты для детей. Готов ли ваш ребёнок к школе / Речевая готовность ребёнка к школе. // Сост. М.Н. Ильина, Л.Г. Парамонова и др.: Дельта, АСТ, 1997. – 383 с.
8. Сазонова С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи / С.Н. Сазонова. – М.: Академия, 2013. – 144 с.

9. Смирнова И.А. Диагностика нарушений развития речи: учебно-методическое пособие. 3-е изд. - СПб.: «ООО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2020. - 144 с.
10. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол.образов.учреждений. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.
11. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Г.В. Чиркина. – М.: Дрофа, 2014. – 192 с.
12. Ястребова А.В., Спирина Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. / Изд. 2-е. - М.: АРКТИ, 1997. - 131 с.

Педагогика

УДК 378.18

аспирант Шаехов Рим Фазылович

Частное образовательное учреждение высшего образования
«Вятский социально-экономический институт» (г. Киров)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития социально-культурного потенциала личности обучающихся ведомственных вузов средствами включения их в культурные практики. Автор представляет характеристику и структуру социально-культурного потенциала личности и подход к ее изучению. Авторская позиция на феноменологию развития социально-культурного потенциала личности обучающихся на примере ведомственного вуза Федеральной службы исполнения наказаний характеризуется в контексте реализации педагогических условий, специально организуемых в образовательном процессе.

Ключевые слова. социально-культурный потенциал, обучающиеся, культурные практики, досуговая деятельность, ведомственный вуз.

Annotation. The article discusses the development of socio-cultural potential of students of departmental universities by including them in cultural practice. The author presents the characteristic and structure of the socio-cultural potential of the individual and the approach to its study. The author's position on the phenomenology of the development of the socio-cultural potential of the student's personality on the example of the departmental university of the Federal Penitentiary Service is characterized in the context of the implementation of pedagogical conditions specially organized in the educational process.

Keywords: socio-cultural potential, students, cultural practices, leisure activities, departmental university.

Введение. Современная социально-культурная парадигма, обозначенная в Национальной доктрине образования Российской Федерации до 2025 г. и приказе №555 ФСИН России «Об организации воспитательной работы с работниками уголовно-исполнительной системы», является основой организации с обучающимися ведомственных вузов как сотрудников уголовно-исполнительной системы культурных практик с целью повышения их социально-культурного потенциала.

Развитие социально-культурного потенциала обучающихся происходит ежедневно вне зависимости от возраста, пола, религии, этнической принадлежности и степени озабоченностью повседневностью. Педагогика опирается на эти данные и использует их при определении объективных возможностей духовного наполнения свободного времени, учитывая, в том числе, и его рекреационную функцию. Предметом педагогики, в первую очередь, выступает досуг как форма деятельности в свободное время, обеспечивающая отдых, органично совмещенный с разносторонним физическим и духовым развитием личности. Однако у обучающихся ведомственного вуза распорядок дня строго регламентирован, а развитие их социально-культурного потенциала не является приоритетным направлением в образовательном процессе и по окончании обучения они оказываются не приспособленными к организации своего свободного времени из-за отсутствия такого опыта.

Изложение основного материала статьи. Социально-культурный потенциал обучающихся ведомственного вуза можно рассматривать как личностное образование, способствующее включенности личности в культурные практики с целью содержательно и рационально проводить свое свободное время (планировать, формировать стратегию общекультурного развития и самосовершенствования, ориентироваться и управлять свободным временем, оценивать проведенный досуг), направленного на развитие социально-культурной активности и социально-культурного саморазвития. В этом случае компонентами социально-культурного потенциала обучающихся являются когнитивный, аксиологический, конативный, эмоционально-рефлексивный и показателями ее сформированности (знания по социально-культурному потенциалу, жизненные ценности; мотив и умения организации свободной жизнедеятельности, эмоции; навыки самооценки). Социально-культурный потенциал личности регламентируется историческими и социокультурными условиями. Важность обращения к исследованию досуга личности с позиций педагогических исследований объясняется тем, что развитие его потенциала обеспечивает общение с окружающими, обмен мнениями и взглядами, является одним из способов самореализации личности в конструктивной досуговой деятельности с целью приобретения опыта культурных практик.

Анализ педагогических изысканий и наш многолетний эмпирический опыт позволил обосновать и апробировать педагогические условия развития социально-культурного потенциала обучающихся ведомственного вуза в процессе досуговой деятельности: создание воспитательной мотивирующей среды и перспективное планирование досуговой деятельности ведомственного вуза; разработка модульной программы для преподавателей по готовности к организации досуговой деятельности обучающихся в ведомственном вузе; разработка и реализация спецкурса для обучающихся «Повседневная культура сотрудника» и Этического кодекса досуга сотрудника.

При реализации первого педагогического условия, организуя воспитательную среду вуза, были определены четыре её компонента: пространственно-предметный компонент (архитектурные и материальные особенности); психологический компонент (психологический климат образовательной среды, отношения

внутри студенческих групп и между студентами и профессорско-преподавательским составом, что характеризует стиль отношений – конкурентный, кооперативный, технократический, гуманистический и т.д.); образовательный компонент (концепция вуза, учебные планы и программы, формат проведения лекционных и семинарских занятий и внеаудиторной работы); культурный компонент (качество использования в воспитательных и образовательных целях артефактов культуры, механизмов её трансляции, степень активной включенности в культурные практики). Указанные компоненты воспитательной среды вуза соответствуют характеристикам, оказывающими влияние на развитие социально-культурного потенциала в досуговой деятельности обучающихся: открытость, целостность и интегративность.

Понятия образовательной и воспитательной среды употребляют для обозначения сред различного масштаба: европейская культурно-образовательная среда, культурно-образовательная среда региона и отдельного города, и соответственно, культурно-образовательная среда вуза как локального явления. С.В. Кривых предлагает рассматривать внутренние и внешние среды по отношению к образовательному учреждению среды. К внешним по отношению к образовательному учреждению средам автор относит социальную, социокультурную и культуротворческую среду, а среди внутренних сред называет образовательную и учебную среду. В тоже время следует отметить, что воспитательная среда вуза является совокупностью внешних по отношению к субъектам образовательного процесса условий осуществления их деятельности. Следовательно, воспитательная среда вуза как совокупность педагогических, психологических и социально-культурных процессов и явлений может являться эффективным механизмом развития социально-культурного потенциала обучающихся.

Актуальными для процесса развития социально-культурного потенциала обучающихся являются принципы организации вузовской среды: 1) принцип культуросообразности указывает на совпадение целей образования с целями культуры, необходимость учитывать реалии культуры, окружающей человека. Актуальность обращения к указанному условию в развитии социально-культурного потенциала обучающихся объясняется изменением роли культуры в современном обществе и глубокой разработанностью культурологических концепций в отечественной науке (В.С. Библер, М.С. Каган, Н.Б. Крылова, В.И. Слободчиков, Л.В. Фалеева и др.); 2) принцип открытости воспитательной среды вуза оказывает влияние на формирование культуры досуга обучающихся посредством конструктивного диалога с другими социальными институтами (учреждениями образования и культуры, СМИ, работодателями). Большое внимание уделяется информационной открытости вуза, что выявило большие возможности для саморазвития обучающихся, приобретения опыта культурно-досуговой деятельности.

Перспективное планирование организации культурных практик ведомственного вуза предполагает сотрудничество с учреждениями культуры и досуга и эффективно, благодаря высокой их концентрации и её целенаправленной трансляции в указанных учреждениях. Организация конференций и участие в грантовых конкурсах социокультурной направленности позволяет обучающимся изучать социальные и культурные процессы на профессиональном и научном уровнях. Изучение потенциала культурных практики и досуговой деятельности стало у обучающихся предметом исследования: формирование культуры досуга, педагогика досуга, психология культурных практик, теория и история досуговой деятельности.

В реализацию второго педагогического условия развития изучаемого феномена включаются не только профессорско-преподавательский состав, непосредственно занятый в образовательном процессе, но и другие сотрудники вуза, которые ежедневно взаимодействуют с обучающимися. Развитие досуговой деятельности обучающихся происходит в процессе расширения знаний о сфере досуга в результате социального сравнения, принятия образов поведения с других субъектов воспитательной среды. Поэтому весьма важным для курсантов является готовность всех субъектов образовательного процесса к активизации социально-культурного потенциала обучающихся.

Механизмы развития социально-культурного потенциала обучающихся рассматривается в нескольких плоскостях: 1) это одна из форм общения, что в свою очередь указывает на субъект-субъектность её проявления, соответственно, её развитие у обучающихся определяется посредством общения и взаимодействия; 2) основой механизма развития социально-культурного потенциала обучающихся является гуманистическое сознание, ценности и нормы культуры во всем её разнообразии; 3) социально-культурный потенциал обучающихся предполагает осознанный уровень культуры, что опосредуется необходимостью понимания культурных особенностей социума и личностных потребностей.

Реализация третьего педагогического условия организуется в процессе проведения лекционных и семинарских занятий. В ходе исполнения этого условия учитывается мотивационно-личностный аспект процесса развития социально-культурного потенциала обучающихся. Так, известный российский психолог А.В. Брушлинский полагает, что «большой удельный вес принадлежит внутренним условиям, через которые всегда и действуют внешние причины». Наиболее полно указанное педагогическое условие раскрывается на примере требований работодателя к специалисту.

Требования работодателей к специалисту можно разделить на две группы: квалификационные и общекультурные. Квалификационные требования сводятся к уровню образования, наличию компетенций в определенной сфере, опыту работы: высокий уровень общего развития, широкий кругозор, высокая общая и психолого-педагогическая культура поведения; навыки организации полезной занятости осужденных в свободное от работы время, навыки проведения культурно-массовой и физкультурно-спортивной работы. Общекультурные требования работодателей к сотруднику во многом располагаются в плоскости культуры, например: навыки межличностного общения; грамотная речь; адекватная эмоциональность, доброжелательность; опрятный внешний вид.

Рассмотрев структуру требований работодателя к сотруднику, отметим, что их определенная часть соотносится с вопросами культуры досуга и социально-культурного потенциала обучающихся. Следовательно, обучение в вузе не может ограничиваться приобретением лишь профессиональных компетенций: обучающийся, нацеленный на приобретение профессии и последующее трудоустройство должен понимать, что успех его трудоустройства и дальнейшей карьеры во многом зависит от уровня его социально-культурного потенциала.

Обучающиеся ведомственного вуза знакомятся с требованиями работодателей не только на заключительном (выпускном) периоде обучения, но и на более ранних этапах. Такое знакомство обучающихся может происходить в рамках «ярмарок вакансий», проектах с социальными партнерами и во время прохождения практик. Знание обучающимися общекультурных требований работодателя к

специалисту является установлением причинно-следственной связи между уровнем его социально-культурного потенциала и возможностью трудоустройства.

Для достижения цели развития социально-культурного потенциала обучающихся актуальным является спецкурс «Повседневная культура сотрудника» и Этический кодекс досуга сотрудника. Их педагогический потенциал заключен в следующих аспектах: 1) развитие социально-культурного потенциала личности в процессе досуговой деятельности ведомственного вуза и формирование общекультурной компетентности); 2) интерактивность как характер взаимодействия; 3) использование эффективных средств преподавания содержания: проблемные лекции, лекции-дискуссии, лекции-презентации, проектная работа. Перспективными были такие формы как семинар-игра, экспертный семинар, семинар-диалог. Спецкурс и кодекс ориентирован на развивающий потенциал личности с учетом психолого-педагогических условий: учет сложности заданий, нацеленность на творческий подход, практическая ориентированность приемов закрепления содержания.

Потенциальные возможности этического кодекса досуга сотрудника был направлен на разрешение реальных проблем, возникающих в образовательной среде вуза, внедрение этического кодекса досуга в повседневную жизнь и сопровождение обучающихся наставниками.

Выводы. Таким образом, действительный мотив приобретения опыта культурных практик в досуговой деятельности выражается в потребности личности в самом процессе этой деятельности; избирательности цели и содержания в зависимости от нравственного развития и культурного уровня и осуществление в организованных и неорганизованных, коллективных и индивидуальных формах.

Литература:

1. Библер В.С. Время культуры. – СПб., 2000. С. 255-267.
2. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – М.: Изд-во практ. психологии, 1996. – 392 с.
3. Гайсина Г.И. Образование как социокультурный феномен: Монография. – М.; Уфа: МГПУ; БГПУ, 2000. – 148 с.
4. Каган М.С. К истории формирования и взаимодействия человеческих общностей // Человек: соотношение национального и общечеловеческого. Сб. материалов международного симпозиума (г. Зугдиди, Грузия, 19-20 мая 2004 г.) / Под ред. В.В. Парцвания. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2004. – С. 104-110.
5. Кривых С.В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах // Известия Алтайского государственного университета. – 2010. – С. 14-19.
6. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
7. Крылова Н.Б., Александрова Е.А. Очерки понимающей педагогики. – М.: Народное образование, 2003.
8. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ. – Вып. 7. - М., 1997.
9. Фалеева Л.В. Образовательное пространство вуза как фактор развития самоорганизованной личности студента // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 6 (34). – С. 16-20.

Педагогика

УДК 371.311

кандидат педагогических наук, доцент Шейнова Татьяна Геннадьевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

старший преподаватель Солдатенко Ксения Юрьевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ПОДДЕРЖКА ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ В ДОШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье раскрыты различные аспекты поддержания детской инициативы с целью развития способностей. Обобщен практический опыт на занятиях по формированию элементарных математических представлений в дошкольных образовательных организациях и уроках русского языка в начальных классах общеобразовательных школ.

Ключевые слова: ребенок, инициатива, способности, фактор развития, дошкольная образовательная организация, начальная школа, математика, развитие речи.

Annotation. The article reveals various aspects of maintaining children's initiative in order to develop abilities. The practical experience in the classes on the formation of elementary mathematical representations in preschool educational organizations and the lessons of the Russian language in the primary grades of secondary schools is generalized.

Keywords: child, initiative, ability, development factor, preschool educational organization, elementary school, mathematics, speech development.

Введение. В настоящее время общество нуждается в людях, которые не только обладают сильными и глубокими знаниями, но и способны самостоятельно нетрадиционно, творчески решать существующие проблемы, проявлять инициативу в различных сферах жизни. Социальный заказ общества фокусирует систему обучения и воспитания на формировании творческой и самостоятельной личности ребенка. Успех решения данных задач во многом предопределяется организацией образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях (ДОО), и начальном образовании (НО), когда закладывается основа активности, независимости и творческого потенциала ребенка.

Способности ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте проявляются прежде всего в его склонности к определенному виду деятельности. Склонность к занятию математикой проявляется в хорошем настроении малыша, стремлении считать, сопоставлять, сравнивать, проявлять инициативу в выполнении

заданий. Склонность к развитию речи можно определить по следующим признакам: стремление ребенка к чтению книг, рассматриванию картинок в них, слушание аудиозаписи, стремлении говорить, рассказывать о собственном опыте, сочинять сказки и пр. Поддержка данной инициативы является мощным фактором развития способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста на занятиях по формированию математических представлений и развитию речи детей.

Изучению различных аспектов поддержки инициативы детей в условиях дошкольного и начального образования посвящены ряд психолого-педагогических исследований. Изучение психолого-педагогических особенностей развития способностей у детей дошкольного и младшего школьного возраста отражено в исследованиях Л.С. Выготского [1], О.М. Дьяченко [3], С.Н. Мухиной [6], Д.Б. Эльконина [9] и др. Различным способам поддержания детской инициативы в процессе учебной, игровой, трудовой деятельности посвящены исследования А.С. Микериной [5], Т.А. Павленко [7] и др. Н.Н. Горчакова, С.А. Анчина [2], Е.В. Пономарева [8] раскрывают возможности образовательной среды и различных форм взаимодействия с детьми в поддержке их инициативности. А.Ю. Калинова, М.Н. Сыренкова [4] представляют развитие детской инициативы в корреляции с одаренностью.

Изученные исследования показали высокий интерес к данной теме, необходимость дальнейшей разработки педагогической системы, эффективно поддерживающей детскую инициативность как одного из мощных факторов развития способностей как в процессе занятий по формированию математических представлений, развития речи, так и в других видах детской деятельности.

Изложение основного материала статьи. В условиях современного дошкольного и начального образования часто возникает проблема, при которой у педагога не всегда имеется возможность (в силу недостатка времени, ресурсов и др.) не только обеспечить проявление инициативности и самостоятельности детей в воспитательном процессе, но также и обучить их самостоятельности и инициативе.

Для развития способностей, а также поддержки детской инициативы как существенного фактора их развития на занятиях по формированию математических представлений в ДОО и уроках русского языка в НО можно использовать различные методы, средства и приемы. Одним из таких средств можно назвать детские литературные произведения. Они понятны и зачастую знакомы детям, всегда вызывают живой интерес.

Среди основных задач, решаемых как воспитателем детского сада, так и учителем начальных классов являются: описание проблемы инициативности с позиций развития их способностей в научно-педагогической литературе; описание специфики поддержания детской инициативы на занятиях у детей дошкольного и младшего школьного возраста; анализ средств, применяемых при поддержке детской инициативы как фактора развития способностей.

Методами исследования явились: изучение и анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; обобщение и анализ передового педагогического опыта, собственного многолетнего опыта и наработок коллег; сравнение; сопоставление; описание.

Д.Б. Эльконин в своем исследовании отмечает: «Следует оценивать сформированность новообразований данного возраста, т.е. оценивать сформированность игровой деятельности, произвольность, умение контролировать свое поведение, умение подчиняться правилам, социальные навыки продуктивного взаимодействия со сверстниками, развитие способности к воображению, а также уровень общих знаний (осведомленность ребенка), способность к элементарным логическим выводам» [9, с. 112]. В формировании и дальнейшем развитии данных новообразований, включая способности детей, огромное значение имеет проявление любой инициативы.

Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра. В младшем школьном возрасте это учеба, однако дети с удовольствием приветствуют использование любых игровых форм на занятиях. Именно в игре ребенок должен уметь устанавливать особенности объектов, определять их свойства по определенному стандарту, сравнивать, познавать красоту родной речи.

Психологи выделяют 2 вида внимания: произвольное и непроизвольное. Дети в дошкольном младшем школьном возрасте могут заниматься одним видом деятельности в течение длительного времени, без перерыва, с условием, что данная деятельность должна быть интересной и привлекательной для них.

Поддерживая инициативу ребенка на занятиях по формированию математических представлений, уроках русского языка, мы развиваем различные способности. Это способности к запоминанию, правильному построению речи, к логическому и образному мышлению и пр.

Способность к запоминанию развивается у ребенка при поддержке его инициативы на занятиях и уроках, когда он выбирает задания с ориентацией на собственные интересы. При выполнении заданий при построении занятий с учетом поддержки детской инициативы, ребенок легко и быстро учится узнавать предметы и явления, в особенности те, которые привлекают его внимание своей яркостью, необычностью. Для эффективного обучения в школе необходимо развивать такие свойства памяти, как хранение и воспроизведение изученного, на что оказывает огромное влияние поддержка его инициативы.

Изучаемые периоды развития характеризуется тем, что дети не могут работать без опоры на предметы или материальные заменители (модели). Обобщения в данном возрасте производятся на основе внешних, легко воспринимаемых признаков, функций. Но происходит эффективнее и продуктивнее, если дошкольники и младшие школьники самостоятельно проявляют интерес к причинам возникновения тех или иных событий, к структуре объектов. На занятиях и уроках каждый ребенок может составить сам модель собственной деятельности, выбирая наиболее интересный лично-ориентированный образовательный маршрут.

Обучение дошкольников и школьников математике и русскому языку способствуют решению как образовательных, так и воспитательных задач. Данные предметы содержат в себе все необходимые предпосылки по развитию инициативности детей, а также формирует и корректирует различные формы мышления, такие, как, анализ, сравнение, синтез, способствует развитию способности ребенка к обобщению и конкретизации. Для эффективного развития детей опытный педагог создаёт условия для реализации различных задач при работе с такими процессами, как память, внимание и др.

Методами обучения считают те способы совместной деятельности педагога и детей, посредством которых педагогом передаются, а детьми усваиваются знания, умения, а также вырабатываются навыки. Выбор тех или иных методов обучения обуславливается большим рядом факторов, к которым относят:

- задачи на определенном этапе развития,
- содержание изучаемого материала,
- возраст и уровень развития детей,

- уровень готовности детей к овладению новым материалом и пр.

При этом выбор методов обучения оказывает существенное влияние на подготовку дошкольников и младших школьников к развитию собственных способностей, а также на решению определенных задач, связанных с проявлением инициативы.

В процессе ознакомления дошкольников с новыми для них знаниями, а также при формировании у них способности к логическому мышлению, целесообразно применять метод рассказа. В методике математики такой метод называют методом изложения знаний. Вместе с этим методом особо широкое распространение получил метод беседы, который заключается в том, что педагог ставит перед детьми вопросы, ответы на которые предполагают использование ими уже имеющихся знаний.

Так, при опоре на имеющиеся знания, наблюдения и прошлый опыт дошкольников и младших школьников, педагог постепенно подводит детей к более сложным знаниям. Закрепить новые знания, сформировать умения и навыки, совершенствовать новые знания помогает метод самостоятельной работы. Часто, используя данный метод, педагог организует деятельность детей таким образом, чтобы новые теоретические знания дети приобретали самостоятельно и могли применять их в другой ситуации.

В зависимости от того или иного способа организации поддержки инициативы (например, непродуктивная или продуктивная деятельность) в классической педагогической науке выделяют такие методы, как:

- объяснительно-иллюстративный метод, в котором педагог предоставляет образец знания, а далее требует от дошкольников и младших школьников воспроизведения этих знаний, заданий и действий в соответствии с данным образцом;
- частично-поисковый метод, при котором обучающиеся участвуют частично в поиске существующих путей решения задачи. При этом педагог разделяет поставленную задачу на определенные части, частично показывает обучающимся пути решения различных образовательных и воспитательных задач, но при этом часть задач дети решают самостоятельно;
- исследовательский метод представляет собой способ организации творческой деятельности дошкольников и младших школьников при решении новых для них проблем.

В рамках работы педагога по поддержке детской инициативы в условиях дошкольной образовательной организации и начальной школы чаще всего наблюдается комбинация указанных методов.

Существует общепринятая форма обучения детей основам проявления инициативы в различных видах деятельности. Процесс обучения основам проходит через ряд этапов, взаимосвязанных между собой:

1. Подготовительный. Основная цель данного этапа – это организация системы упражнений по выполнению различных заданий.
2. Обучение детей составлению задач, предложений, рассказов из собственного опыта и приведению к усвоению их структуры.
3. Обучение дошкольников и младших школьников формулировке арифметических и словообразующих действий, умению их различать и правильно применять.
4. Обучение дошкольников и младших школьников приемам вычисления и стихосложения.
5. Завершающий этап.

В дошкольном возрасте происходит активная подготовка ребенка к будущему обучению в школе, при этом возрастно-психологические и педагогические особенности на данном возрастном этапе соответствуют необходимому уровню для такой подготовки, которая предполагает активное участие ребенка в образовательной деятельности с применением проявления инициативы и развитыми способностями к обучению.

Изучение передового педагогического опыта [2, 3, 4, 5, 7, 8] и собственные многолетний опыт работы позволили выделить основные требования к развитию детей дошкольного и младшего школьного возраста:

- развитие познавательных интересов;
- интеллектуальное развитие;
- развитие исследовательской деятельности ребенка;
- развитие умения анализировать;
- развитие умения устанавливать ассоциативные связи;
- развитие логического мышления: умения устанавливать простейшие закономерности;
- формирование предпосылок учебной деятельности.

При рассмотрении возможности использования детских литературных произведений в работе с дошкольниками и учениками начальных классов общеобразовательной школы важно описать роль поэтических и художественных произведений в развитии инициативы каждого ребенка. В рамках работы с детьми важное место занимает работа, направленная на воспитание у детей позитивного отношения к поэзии, ознакомление их с поэтической работой, развитие способности воспринимать поэзию и уметь выразительно воспроизводить ее.

Ассимиляция элементарных математических представлений должна быть непринужденной для детей, поэтому лучше всего представлять математику на знакомом материале, например, с помощью сказок и других литературных произведений, поскольку это будет способствовать процессу обучения, а также интересовать детей. В процессе их слушания дети сами не замечают, как понятия проникают в их мысли, развивается инициативность, творчество.

Выводы. Таким образом, ведущая педагогическая идея заключается в поддержке инициативы детей при целенаправленном педагогическом влиянии на способности детей дошкольного и младшего школьного возраста путем внедрения ориентированных на их развитие заданий. В непосредственную образовательную деятельность целесообразно включать игры и упражнения на развитие различных способностей детей. Это способности к запоминанию, правильному построению речи, к логическому и образному мышлению и др. Поддержка детской инициативы в дошкольном и младшем школьном возрасте способствует более эффективному построению образовательного процесса и лучшему усвоению образовательной программы детьми.

Литература:

1. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – № 6, 2010. – 215 с.

2. Горчакова Н.Н., Анчина С.А. Создание образовательной среды для поддержки детской самостоятельности, инициативы и индивидуальности // Преемственность в образовании. 2019. № 21(03). С. 39-50.
3. Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В. Психическое развитие дошкольников. - М.: Феникс, 2012. - 362 с.
4. Калинова А.Ю., Сыренкова М.Н. Детская инициатива как средство развития детской одаренности // Развитие современного образования: от теории к практике: Сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2018. С. 50-52.
5. Микерина А.С. Развитие самостоятельности и инициативности у детей дошкольного возраста // Детский сад: теория и практика. 2016. № 6. С. 54-61.
6. Мухина С.Н. Психолого-педагогические условия развития психомоторных способностей у дошкольников с отклоняющимся развитием // Детский сад от А до Я. 2014. № 1 (67). С. 93-102.
7. Павленко Т.А. Развитие инициативности у детей старшего дошкольного возраста в различных дошкольных образовательных средах // Известия института педагогики и психологии образования. 2017. № 4. С. 97-107.
8. Пономарева Е.В. Поддержка детской инициативы, самостоятельности и индивидуальности с помощью детского мастер-класса // Problems of development of a personality: diversity of approaches Materials of the VI international scientific conference. 2018. С. 47-49.
9. Эльконин Д.Б. Избранные педагогические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д.Б. Эльконин. - М.: Международная педагогическая академия, 2008. - 295 с.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Шкунова Анжелика Аркадьевна

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);

кандидат педагогических наук, доцент Саляева Елена Юрьевна

"Институт пищевых технологий и дизайна" - филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Нижегородский государственный инженерно-экономический университет" (г. Нижний Новгород)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИТУАЦИИ СОБЕСЕДОВАНИЯ, КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ВОВЛЕЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЕ СОБЫТИЕ

Аннотация. В статье рассматривается проектирование ситуации собеседования на основе структурного подхода. Данная учебная ситуация является частью организации образовательного события в вузе. Постановка проблемы собеседования кандидата на рабочее место занимает особое место в структуре ОПОП по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент. В современной ситуации отбора персонала в организации и умение проектировать ситуацию собеседования становится весьма актуальной. В статье приведено исследование вовлеченности студентов в образовательное событие в процессе проектирования ситуации собеседования. Исследованию подлежали следующие параметры: организация образовательного события; разнообразие методов и форм работы; полезность учебной ситуации для профессиональной деятельности. Результаты проведенной экспериментальной работы доказывают актуальность и значимость учебной проектной деятельности с позиций структурного подхода в рамках реализации образовательного события.

Ключевые слова: собеседование, структурный подход, учебное событие, проектирование, вовлеченность.

Annotation. The article discusses the design of the co-conversation situation based on a structural approach. This educational situation is the part of an educational event organization at the university. The problem of the candidate's co-conversation for the workplace requires special attention in the structure of the OPOP in the direction of preparation 38.03.02 Management. In the current situation, the selection of staff in the organization and the ability to design the co-conversation situation is becoming very relevant. The article presents a study of students' involvement in an educational event in the process of designing co-conversation situation. The following parameters were taken as the subject to research: organization of the educational event; a variety of methods and forms of the work; the usefulness of the training situation for professional activities. The results of the experimental work prove the relevance and importance of the educational project activity from the position of a structural approach in the framework of the educational event.

Keywords: co-conversation, structural approach, educational event, design, involvement.

Введение. Анализ учебных событий в вузе показывает, что особенности его содержания и структуры неразрывно связаны со спецификой познавательного процесса студентов и, как следствие этого, влияет на вовлеченность студентов в образовательный процесс [2, 3]. Организация учебного события в образовательном процессе позволяет с одной стороны формировать общекультурные, профессиональные компетенции будущих бакалавров, с другой стороны показывает степень вовлеченности обучающихся в учебный процесс.

Постановка проблемы собеседования кандидата на рабочее место требует особого внимания в структуре учебного процесса по дисциплинам «Персональный менеджмент», «Организационное поведение» по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент, профилю Управление человеческими ресурсами.

Специфическое предметное содержание этих дисциплин позволяет формировать такие компетенции как: ОК-6; способность к самоорганизации и самообразованию; 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. В современной ситуации отбора персонала в организации умение проектировать ситуацию собеседования становится весьма актуальной:

во – первых, существует множество современных методов отбора персонала, но любой отбор, продолжительностью в несколько этапов, всегда заканчивается личным контактом с работодателем, который не только необходимо успешно пройти, но для будущих менеджеров необходимо эту ситуацию уметь проектировать. Современные работодатели ставят различные организационные цели, реализовать которые способны только те кандидаты, которые отобраны HR менеджером [6, 8].

во – вторых, профессиональный управленец должен управлять ситуацией собеседования, придерживаться заранее поставленной цели.

Изложение основного материала статьи. Цель написания статьи: исследование вовлеченности студентов в образовательное событие в процессе проектирования ситуации собеседования.

Задачи исследования:

- определить основные этапы проектирования собеседования;
- описать возможные методы реализации этих этапов;
- выявить вовлеченность студентов в проектирование учебной ситуации в учебном событии.

В основу проектирования учебной ситуации положен структурный подход - аналитический инструментальный планирования и управления предметно ориентированным проектированием, при котором основные элементы проектирования представляются в виде единой структуры с особым выделением логических связей между намеченными ресурсами, программой управления и ожидаемыми результатами [4, 5]. Проектная деятельность включала три этапа: описательный, аналитический, конструктивный.

Организаторами образовательного события были разработаны ситуации описания вакантных должностей, по которым необходимо было спроектировать ситуацию собеседования, разработать компоненты собеседования.

Описательный этап включал постановку проблемы собеседования работодателя и кандидата, определение ролей, участников проведения собеседования, разделение собеседования на основные этапы его прохождения. Были определены требования к кандидатам на прохождение собеседования. В ходе серии семинаров устанавливались различные точки зрения участников, происходило деление обучающихся на группы, каждая из которых представляла свою проблему, которую необходимо было решить в процессе проведения собеседования. Каждая группа представляла свою причинно - следственную траекторию способа решения проблемы.

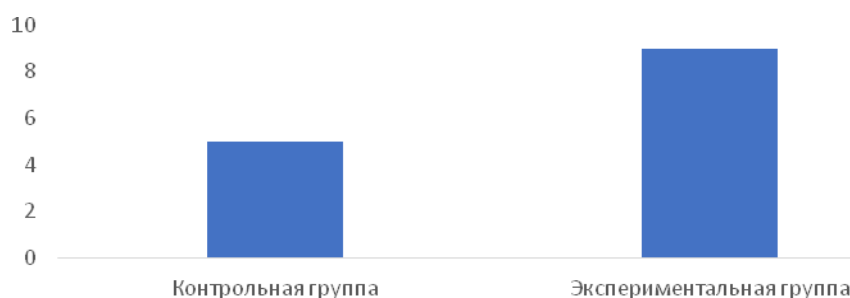
Аналитический этап включал исследование целей проведения собеседования и поиск альтернативных стратегий поведения менеджера и кандидата на вакантное место. Когда все проблемы переформулированы в цели, образуется “Дерево целей”. Метод определяет правильность постановки проблемы, определяет тип поведения менеджера - консультанта в процессе проведения ситуации, а сама ситуация выступает как ряд условий, которые представляются кандидату для прохождения процедуры. Должны быть обсуждены различные стратегии, и наиболее действенная из них может быть выбрана в качестве общей стратегии проведения собеседования [3, 8].

Реализация проекта или конструкторский этап предполагает планирование хода проведения процедуры, организации, графика. Под контролем должен находиться не только ход проведения процедуры, а также реализация всех этапов образовательного события и их мониторинг. В рамках модернизации учебного процесса преподаватели кафедры инновационных технологий менеджмента разрабатывают содержание и проектируют учебные события в рамках основной профессиональной образовательной программы в НГПУ им. К Минина. Напомним, что образовательное событие обладает рядом характеристик, существенных для возможности реализации этой формы в системе высшего образования [2]. К таким характеристикам относится соответствие его профессиональным и культурным образцам, направленность на коллективную работу, получение совместного, значимого для всех продукта, высокая степень вовлеченности ее участников, выход за рамки образовательной деятельности и т.д. [2]. Предметом исследования авторов была комплексная форма образовательного события. Эта форма предполагала участие студентов в качестве внешних участников образовательного события (просмотр спектакля по теме «Методы и приемы отбора персонала») [1]. Непосредственное активное участие студентов в ситуациях, спроектированных преподавателем, выражают максимальную эмоциональную вовлеченность, которая выражается в выборе и воплощении идеи на практике [2].

Всего в экспериментальной работе приняло участие 35 обучающихся по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент очной формы обучения (профили подготовки «Менеджмент» и «Управление человеческими ресурсами»). 17 человек вошли в состав экспериментальной группы, и 18 человек – в состав контрольной группы. Оценка контрольной и экспериментальной групп проходила по шкале (1-10).

Исследованию подлежали следующие параметры:

1. Организация образовательного события.
2. Разнообразие методов и форм работы.
3. Полезность для профессиональной деятельности.



**Рисунок 1. Организация образовательного события
(Составлено авторами)**

При сравнении средней оценки шкала образовательного события обучающихся контрольной и экспериментальной групп видно, что обучающиеся экспериментальной группы выше оценили организацию учебного события по сравнению с аналогичными показателями контрольной группы примерно на 14%. Авторы отмечают, что более высокую оценку можно объяснить более высоким уровнем интереса обучающихся к нетрадиционной форме его проведения. Как показал дополнительный опрос, обучающиеся проявили интерес к проведению начального этапа образовательного события за рамками вуза, сама идея неформального общения с использованием возможностей городской культурно-просветительской инфраструктуры Нижнего Новгорода была активно одобрена всеми обучающимися, а также была отмечена оценка непосредственного участия обучающихся в организации события. Что касается обучающихся контрольной группы, то организация аудиторных занятий проходила в рамках традиционных форм проведения.

Далее интерес для авторов, представляла оценка по исследованию разнообразия методов и форм работы в экспериментальной группе, с указанием их приоритетности. В процессе реализации образовательного события использовались разнообразные методы подготовки контрольных заданий, все они представлены на рисунке 3. В шкалах выражен интерес обучающихся к разным методам работы.



Рисунок 2. Приоритетность выбора обучающимися (экспериментальная группа) методов работы в процессе проектирования собеседования

В процессе реализации образовательного события перед обучающимися стояла цель спроектировать ситуацию собеседования и реализовать ее. Для достижения поставленной цели преподавателями были даны вариативные задания, с помощью которых обучающиеся могли не только выбрать свою роль в образовательном событии, достигнуть цели, но и выбрать наиболее интересный для них метод выполнения задания.

Как показано на рисунке 2 обучающиеся отмечают, что наиболее интересным для них являются следующие методы работы: метод публичного выступления, метод деловой игры, кейс- метод. Авторы отмечают, что выбор именно таких методов активной работы обуславливался не только выбранной обучающимися групповой формы взаимодействия, но и условиями образовательных пространств

университета [7]. Проектирование и реализация ситуации собеседования проводилось в образовательном пространстве, оснащенном эргономичными мебельными блоками для каждой группы, мультимедийными досками с сетевым взаимодействием, сцены и экрана, предусмотрено зонирование. Данное пространство максимально проецирует обстановку реального офиса, с организацией различных зон, в которых работают современные компании, проводят оценку кандидатов на вакантные места [7].



Рисунок 3. Полезность для профессиональной деятельности (Составлено) авторами

Анализируя полученные данные, можно констатировать, что обучающиеся контрольной и экспериментальной группы одинаково признают важность ситуации собеседования для профессиональной деятельности. Также можно отметить, что обучающиеся экспериментальной группы высоко оценивают возможность проявить себя (8 баллов средняя оценка) по сравнению с данными контрольной группы (4 балла средняя оценка). Это, по мнению авторов, связано с разнообразием форм организации самого события. Также стоит отметить, что обучающиеся проявляют интерес к дальнейшему профессиональному развитию: появилась уверенность в выборе будущей профессии.

Напомним, что учебный процесс в контрольной группе был построен традиционным способом. Невысокие оценки обучающихся контрольной группы объясняются тем, что в целом студенты предпочитают выполнять задания по предложенной инструкции (когда нет необходимости подбирать способ выполнения задания самостоятельно). Это может быть связано с недостаточным использованием рефлексивных методик при профессиональной подготовке менеджеров и обусловленными этим трудностями выхода обучающихся из роли пассивного участника образовательного взаимодействия.

Выводы. Исходя из поставленной цели исследования, результаты проведенной экспериментальной работы доказывают актуальность и значимость учебной проектной деятельности с позиций структурного подхода в рамках реализации образовательного события.

Кроме того, эксперимент выявил неоднозначный интерес и вовлеченность студентов к различным видам деятельности в рамках образовательного события. Несомненным является и тот факт, что образовательное событие как особая форма организации образовательного процесса имеет значительный дидактический потенциал для профессионального обучения. Следует отметить, что организация образовательного события требует от преподавателей разработки комплекса методического обеспечения, а также соответствующей системы оценки на разных этапах его реализации. Успешность реализации проектирования ситуации собеседования показывает эмоциональную вовлеченность студентов образовательное событие, чем достигается неформальная форма общения в процессе собеседования.

Литература:

1. Нижегородский Государственный Академический театр драмы им. М. Горького. Метод Гронхольма. Режим доступа: <https://drama.nnov.ru/repertoire/?ItemID=8108>
2. Прохорова М.П., Ваганова О.И. Проектирование и реализация образовательного события в профессиональной подготовке будущих менеджеров // Вестник Мининского университета. Т.7, №1. 2019 URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/925>
3. Саляева Е.Ю. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности бакалавров как актуальная проблема современной профессиональной школы // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18. № 4. С. 69-71.
4. Salyaeva E.Yu., Smirnova Z.V., Vaganova O.I., Galkina E.N., Syrotyuk S.D., Stryapikhina A.A., Bystrova N.V. // Project activities in the context of the implementation of state standards of the new generation International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering. 2019. Т. 8. № 11. С. 3364-3367.
5. Саляева Е.Ю. Ретроспективный взгляд на проблему компетентностного подхода // European Social Science Journal. 2014. № 2-2 (41). С. 48-54.
6. Синева Н.Л., Яшкова Е.В. Инновационные подходы к развитию персонала в контексте управления знаниями // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. №7 (часть 4). С. 648-651.

7. Толстенева А.А., Лагунова М.В., Шкунова А.А., Гурьянычева Е.Н. Модернизация функционально-пространственной структуры вуза как элемента инновационной образовательной среды // «Современные проблемы науки и образования» – № 6.; 2019 URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29332>

8. Kabanova, L.A., Yashkova, E.V., Shkunova, A.A., Sineva, N.L., Egorova, A.O., Kuryleva, O.I. Study of the strategy of forming organizational culture in Russian enterprises [Estudio de la estrategia de formación de la cultura organizacional: En las empresas rusas] (2018) Opcion, 34 (85), pp. 1745-1752.

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель Шостак Марина Анатольевна

Гуманитарно-педагогической академии (филиал)

Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ИНДУСТРИИ ГОСТЕПРИИМСТВА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается глобальная цифровизация, затрагивающая различные сферы деятельности человека, ее специфика, содержание и сущность. Обращается особое внимание на ее влияние на специфику профессиональной подготовки будущих менеджеров индустрии гостеприимства. Определяются ее основные черты, влияющие на менеджмент и современные технологии в его структуре. В заключении статьи делается вывод о том, что цифровизация и ее вытекающие образуют циклическую систему взаимодействия менеджера, технологий и профессиональной деятельности, что во многом определяет вектор развития его профессиональной подготовки в вузе.

Ключевые слова: профессиональная подготовка менеджеров, менеджмент индустрии гостеприимства, высшее образование, профессиональная подготовка в условиях цифровизации.

Annotation. The article discusses global digitalization, affecting various areas of human activity, its specificity, content and essence. Particular attention is paid to its impact on the specifics of the training of future managers of the hospitality industry. It identifies its main features that affect management and modern technology in its structure. In conclusion, the article is done that digitalization and its ensuing form a cyclical the manager's interaction system, technology and professional activities, which largely determines the vector of development of his professional training at the university.

Keywords: professional training of managers, hospitality industry management, higher education, professional training in digitalization.

Введение. Не секрет, что все сферы деятельности сегодня трансформируют, преобразовываются и приобретают новые черты, специфические характеристики и методологию в связи с технологизацией и цифровизацией. Сейчас большинство видов человеческой деятельности переходит на цифровые платформы, являясь главным двигателем прогресса и источником преобразований информационной инфраструктуры, поскольку, как известно, именно владение и свободное применение новейших технологий определяет специалистов в современном мире как наиболее привлекательных с точки зрения профессионализма, компетентности, востребованности и конкурентоспособности на рынке труда.

Именно в связи с этим необходимо уделять особенно детальное внимание различным результатам и технологиям цифровизации, ее влияния на специфику профессиональной деятельности менеджеров индустрии гостеприимства, поскольку эта сфера обладает большим количеством проблем и барьеров на пути к эффективному внедрению цифровых технологий. Это связано с тем, что в большинстве своем будущие и уже практикующие менеджеры недостаточно подготовлены к стратегическому, оперативному и тактическому решению проблем, связанных с цифровизацией, информационными и цифровыми технологиями. Важно понимать, что процесс профессиональной подготовки в рамках высшей школы должен способствовать приобретению и усвоению наиболее актуальных и своевременных знаний в этой и других областях. Поэтому исследование настоящей темы представляется нам сегодня важнейшим и актуальнейшим.

Рассмотрению основ цифровизации, цифровой культуры и цифровых технологий в области менеджмента индустрии гостеприимства посвящены многие работы таких отечественных исследователей, как Л.В. Гадасина, Г.И. Пивень, М.В. Киселева, А.Д. Немцев, Л.В. Глухова, О.А. Нивинская, Е.В. Устюжанина, С.Г. Евсюков и другие.

Изложение основного материала статьи. Как было сказано выше, инновационные цифровые технологии сегодня внедряются во все сферы деятельности, что особенно касается бизнес-индустрии гостеприимства, в связи с чем с каждым годом возникает потребность и острая необходимость во внедрении различных инновационных педагогических технологий, методик и моделей высшего профессионального образования специалистов этой области.

А.Д. Немцев и Л.В. Глухова, занимающиеся исследованием сущности и специфики цифровизации, приходят к единому мнению о том, что она представляет собой определенный «концептуальный подход к использованию цифровых ресурсов для повышения эффективности деятельности организации» [3]. По их мнению, именно такое понятие сегодня представляет особую ценность для исследователей и имеет наиболее широкое распространение в связи с массовым внедрением инструментов цифрового взаимодействия. Кроме того, эти же исследователи, ссылаясь на других научных деятелей, рассматривают цифровизацию как «процесс преобразования и представления различных данных в электронном» виде [3].

Е.В. Устюжанина и С.Г. Евсюков считают, что цифровизация является «подходом к использованию цифровых ресурсов для преобразования деятельности организации» [5]. Такой подход базируется, в первую очередь, на интеграции технологий в рабочую среду сотрудников, посредством чего эта среда совершенствуется и преобразовывается. Цифровизация не просто оптимизирует бизнес-процессы в современном менеджменте индустрии гостеприимства, но и повышает общую производительность и сотрудников, и компании в целом, а также является одним из наиболее приоритетных направлений развития для руководителей предприятий индустрии гостеприимства по всему миру. В связи с этим освоение ее

основных принципов и направлений представляется обязательным в структуре современного высшего образования.

Важно отметить, что цифровизация задает определенный темп, придерживаясь которому в процессе профессиональной подготовки, менеджер индустрии гостеприимства вливается в международную цифровую среду и проявляет себя как высококвалифицированный специалист. Такая профессиональная подготовка должна быть направлена не только на освоение студентом цифровых технологий и их возможностей, но и на понимание их специфики, пользы и преимуществ над традиционными. Так, к основным преимуществам цифровизации, которые необходимо учитывать при подготовке кадров, относят:

- применение новейших рыночных возможностей. Поскольку цифровизация позволяет организациям развиваться гораздо быстрее, чем ранее, профессиональная подготовка будущих менеджеров должна быть направлена на усвоение принципов новых рыночных технологий, методик и принципов. Именно это определяет будущего специалиста как высококонкурентного кадра, обладающего знаниями и навыками использования важнейших современных явлений;

- повышение качества обслуживания заказчиков индустрии гостеприимства. В связи с этим студенту необходимо освоить навыки эффективной коммуникации, психологии, а также отдельных профессиональных навыков работы с потребителем услуг. Именно эти навыки позволяют выпускнику подготовиться к реальному взаимодействию с потребителем;

- оптимизация и автоматизация бизнес-процессов в менеджменте. Поскольку все такие процессы сегодня должны максимально быстро и оперативно приносить коммерческую прибыль, необходимо регулярно участвовать в их упрощении и ускорении посредством исключения задержек, в связи с чем применение цифровых технологий представляется наиболее оптимальным способом. Кроме того, подобные навыки значительно оптимизируют деятельность специалистов, позволяя им уделять внимание и другим специфическим ответвлениям профессиональной деятельности;

- контроль и регулирование охвата организации. В связи с этим преимуществом, студенту необходимо понимать, что посредством цифровых технологий возможна активная эксплуатация международных цифровых каналов, благодаря чему расширяется целевая аудитория и географический охват, и поэтому они должны освоить основные навыки и умения в области их управления и использования.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что современный специалист в области менеджмента индустрии гостеприимства – это и управленец, и организатор в предприятии, и психолог в сфере межличностной коммуникации, и специалист по цифровым технологиям и т.д. Такая многопрофильность рождает необходимость в особой информационной профессиональной подготовке в рамках высшего образования. Однако сегодня это вызывает некие затруднения, поскольку существуют определенные проблемы в высшем менеджмент-образовании: низкая мотивация обучающихся, их неотчетливость, отсутствие самокритичности, высокая степень цифровой зависимости; недостаточная квалификация педагогов в области цифровых технологий, нехватка у них практических умений и навыков в этой области; неготовность вуза к осуществлению цифровой деятельности, недостаточная материально-техническая база и т.д.

В связи с этим Е.В. Устюжанина и С.Г. Евсюков приходят к выводу о том, что у обучающихся нет базиса, на котором могли бы развиваться профессиональные профильные компетенции. Будущий менеджер считает, что возможности интернета и цифровых технологий безграничны и их освоением заниматься необязательно, поскольку они всегда под рукой, их использование и освоение занимает малое количество времени и своевременность – главный принцип их использования. Также исследователи утверждают, что существуют определенные негативные последствия перехода исключительно на цифровое образование, что частично предполагает цифровизация, – крайне слабо развитая речь, наличие психологических проблем в межличностной коммуникации, плохо развита духовно-нравственная система, слабо проявляется гражданская позиция и гражданская ответственность, смещение ценностных ориентаций и мировоззренческих установок [5].

Современная профессиональная подготовка менеджеров индустрии гостеприимства предполагает особенно активное внедрение цифровизации в учебный процесс, однако, несмотря даже на ее повсеместность, все еще не существует полноценного стандартизированного перечня практик, облегчающих процесс ориентации выпускников в необходимости, правильности и своевременности реализации и внедрения того или иного инструмента цифровой трансформации. Помимо этого, важным элементом такого феномена является цифровая экономика, с которой имеют дело абсолютно все современные специалисты. В связи с основными положениями главных концепций такой экономики, можно утверждать, что они отчасти противоречат уже устоявшейся, систематичной и целостной логике продвижения, развития некоторых отраслей, из-за чего могут возникнуть противоречия. К примеру, можно говорить о таком специфическом направлении профессиональной подготовки, как цифровая инвестиционная грамотность, которая состоит в основном в изучении основ инвестирования, принятий и работы с инвестициями в рамках своей специальности с применением цифровых технологий.

Л.В. Гадасина и Г.И. Пивень уделяют особое внимание цифровой экономике и бизнесу в эпоху цифровизации. Они считают, что в ближайшем будущем стратегии компаний (а значит и профессиональной подготовки будущих сотрудников этих компаний – менеджеров) должны ориентироваться на три ключевых фактора современного менеджмента индустрии гостеприимства и любой другой отрасли менеджмента:

1. Влияние конкурентов на отрасль.
2. Влияние потребителей на продукт.
3. Влияние организационной структуры компании и информационных технологий на принятие решений [1].

Благодаря таким четко сформулированным факторам развития данной области современные педагоги могут эффективно управлять образовательным процессом и ориентироваться на актуальные сферы деятельности. Исследователи считают, что последний фактор особенно претерпевает активное развитие в условиях цифровой трансформации и особенно оказывает влияние на оптимизацию и реализацию производственных процессов. Исходя из этого мы можем сделать вывод о том, что это в частности определяет специфику профессиональной подготовки будущих специалистов, их умений и навыков, теоретических и практических знаний.

Крайне важным аспектом подготовки будущих менеджеров является такой феномен, как цифровая культура специалиста. Формирование такой культуры сегодня – одна из наиболее насущных проблем современной педагогической науки, которая затрагивает не только менеджмент, но и все остальные сферы жизнедеятельности человека. По нашему мнению, именно уровень цифровой культуры специалиста – один из важнейших показателей актуальности его знаний и умений, а также его профессионального потенциала, что делает его незаменимым работником на любом современном предприятии [2].

Кроме того, цифровая культура заключается не только в понимании современных цифровых технологий, их функциональности, но и практико-прагматичном потенциале применения их в профессиональной деятельности и быту. Многие ошибочно полагают, что к цифровой культуре относятся исключительно материально-технические средства в виде смартфона, приставки, гаджетов, робота-пылесоса и т.д. Однако это совсем не так. Потенциал этого феномена достаточно широк, именно поэтому он включает и работу с базами данных, табличными структурами, графиками, анимационными файлами, программами, платформами, приложениями, компьютерным проектированием, концептуальным моделированием и т.д. Такой широкий спектр цифровых технологий еще далеко не полон, но даже в таком виде представляет более или менее целостную картину о понимании сущности цифровой культуры [4].

Обращаясь к исследованию специфики профессиональной подготовки будущих менеджеров индустрии гостеприимства в условиях цифровизации, нельзя не отметить такую важную дефиницию из области практического менеджмента, как промышленный интернет вещей, введенное А.Д. Немцевым и Л.В. Глуховой. Это понятие характеризуется формированием у будущих специалистов знаний, умений и навыков практического применения промышленного интернета вещей, что в дальнейшем приведет к организации системной деятельности в области мониторинга, визуализации, передачи, хранения информации с помощью современных технологий. Как видно, абсолютно все специфические черты образования сходятся в том, что цифровизация должна касаться не только непосредственно промышленности и профессиональной деятельности, но и образовательного процесса, подготовки к этому практическому этапу [3].

Профессиональная подготовка в целом – это формирование системы профессиональных ценностей и навыков выпускника, которая состоит из множества составных элементов. В связи с этим ее специфика всегда включает различные стороны деятельности человека. В настоящем случае это касается менеджмента индустрии гостеприимства. Мы хотели бы отметить, что это направление подготовки особенно выделяется тем, что предусматривает не просто крайне обширную базу теоретических знаний выпускников, но и практической системой навыков практически во всех областях. Современный менеджер – многофункциональный специалист, от которого современное общество требует высокой квалификации и актуальных знаний в области современных технологий. Нам представляется, что важным элементом профессиональной подготовки, в связи со сказанным выше, является подход стандартизации, активно эксплуатирующийся в высшем профессиональном образовании менеджеров и активно рассматриваемый в научных работах как фундаментального, так и прикладного характера.

Стандартизация представляет собой процесс использования специалистами нормативных требований и правил, которые обеспечивают качество сбора, обработки, передачи и хранения информации, а также позволяют систематизировать уже существующие информационные потоки и контролировать их приложение в различных сферах деятельности, на которые они направлены, с целью принятия наиболее гармоничных, профессиональных и качественных управленческо-организационных решений с учетом современных подходов информатизации и цифровизации. А.Д. Немцев и Л.В. Глухова считают, что стандартизация деятельности будущих менеджеров в рамках высшего образования – это «формирование набора новых компетенций, которые должны соответствовать определенным требованиям и существующим уже профессиональным стандартам конкретной предметной области» [3]. Таким образом, стандартизация способствует зарождению новых трендов и тенденций современной профессиональной подготовки менеджеров, формировать специфичную систему их профильных знаний и навыков.

Выводы. Резюмируя вышесказанное, отметим, что цифровизация сегодня не только повлияла на развитие практически всех отраслей жизнедеятельности современного человека, но и задала некий вектор, в соответствии с которым эти отрасли будут развиваться в течение ближайших лет. В связи с этим ее необходимо тщательно и всесторонне изучать, подходить к отдельным ее элементам с разных точек зрения. Особенно это касается современного образования в высшей школе, которое формирует основной жизненный базис личностных и профессиональных качеств, необходимых для нормальной социализации и самореализации специалиста. Специфика профессиональной подготовки будущих менеджеров индустрии гостеприимства в условиях активного распространения цифровизации состоит во множестве аспектов, которые характеризуют не только сам феномен цифровизации, но и определяют направление деятельности современного специалиста в этой области. Главное, что стоит отметить в рамках этой темы, это направленность применения цифровых технологий – они, с одной стороны, развивают индустрию, в которой взаимодействуют, а с другой – специалиста, овладевших ими. Таким образом, цифровизация и ее вытекающие образуют цикличную систему взаимодействия менеджера, технологий и профессиональной деятельности, что во многом определяет вектор развития его профессиональной подготовки в вузе.

Литература:

1. Гадасина Л.В., Пивень Г.И. Цифровизация – угроза или возможность развития для менеджмента? / Л.В. Гадасина, Г.И. Пивень // Вопросы инновационной экономики. – 2018. – Т. 8. – № 4. – С. 565-574.
2. Киселева М.В. Имитационное моделирование систем в среде AnyLogic: учебно-методическое пособие / М.В. Киселева. Екатеринбург: УГТУ-УПИ, 2009. – 88 с.
3. Немцев А.Д., Глухова Л.В. Концепция стандартизации деятельности менеджеров в условиях цифровой экономики / А.Д. Немцев, Л.В. Глухова // Вестник ВУиТ. – 2018. – № 1.
4. Нивинская О.А. Формирование профессиональных компетенций специалистов индустрии гостеприимства: ситуационное обучение / О.А. Нивинская // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. – № 4 (12).
5. Устюжанина Е.В., Евсюков С.Г. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы / Е.В. Устюжанина, С.Г. Евсюков // Вестник РЭУ им. Г. В. Плеханова. – 2018. – № 1 (97). – С. 3-12.

УДК 371

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии Шумилова Елена Аркадьевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» Краснодарского края (г. Краснодар)

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИ УПРАВЛЯЕМОЕ ЯВЛЕНИЕ

Аннотация. В статье рассматривается такое педагогически управляемое явление, как социокультурный механизм развития воспитательной системы высшей школы. Выделяются структурные элементы воспитательной системы вуза, их специфика и сущность, а также параметры, обеспечивающие ее эффективность. Кроме того, рассматривается социокультурный механизм развития воспитательной системы, определяются основные факторы его формирования и развития, а также факторы оптимизации воспитательного процесса в рамках единой образовательно-воспитательной системы высшей школы.

Ключевые слова: социокультурный механизм развития, воспитательная система высшей школы, социокультурный механизм как управляемое явление, педагогические воспитательные механизмы, образовательно-воспитательный процесс в современном вузе.

Annotation. The article considers such a pedagogically controlled phenomenon as the sociocultural mechanism for the development of the educational system of higher education. The structural elements of the educational system of the university, their specificity and essence, as well as the parameters ensuring its effectiveness are highlighted. In addition, the sociocultural mechanism for the development of the educational system is considered, the main factors of its formation and development, as well as the factors of optimizing the educational process within the framework of a single educational system of higher education are determined.

Keywords: sociocultural development mechanism, the educational system of higher education, sociocultural mechanism as a controlled phenomenon, pedagogical educational mechanisms, educational process in a modern university.

Введение. Сегодня вся человеческая жизнедеятельность характеризуется стремительным развитием разных сфер и областей, в том числе сферы образования. Постоянно происходят структурные изменения в структуре института воспитания в рамках высшей школы. Российское высшее образование, трансформируясь, соответственно современным мировым тенденциям, стремится к абсолютной или частичной интеграции в европейскую и даже общемировую систему. В связи с этим вопросы исследования сущности и специфики воспитания, обеспечения воспитательной деятельности в рамках общей образовательной работы, анализ и рефлексия результатов такой деятельности – одни из наиболее актуальных и требующих постоянного исследования не только педагогической наукой, но и психологией и социологией. Именно этим характеризуется возникшая острая необходимость в обновлении знаний о формировании социокультурных механизмов развития воспитательных систем вуза, рассмотрении их с точки зрения педагогической управляемости, разработки качественно новых подходов и методов к реализации в современных социокультурных условиях.

Изучение механизмов развития воспитательных систем образовательных учреждений сегодня актуально по той причине, что знание их сущности и приемы их адаптации к реалиям каждого отдельно взятого вуза позволит повысить эффективность функционирования, что, в свою очередь, послужит условием успешного социального становления воспитанников и воспроизводства культуры социума как фактора преемственности молодого поколения, главного условия его самосохранения. Исключительно в целостной и гармоничной воспитательной системе возможно полноценное и всестороннее развитие личности.

К исследованию воспитательных систем высшей школы и механизмов их развития как педагогически управляемого явления, изучению их специфики и сущности обращаются такие отечественные ученые, как Т.А. Баранова, В.И. Загвязинский, О.А. Селиванова, Н.В. Козлова, Л.И. Новикова, Л.С. Подымова, В.А. Сластенин, Г.А. Филиппов и другие.

Изложение основного материала статьи. Главным основанием для проведения настоящего исследования является совершенно переосмысленная роль современного воспитательного процесса в высшей школе. Ранее считалось, что воспитание – некий побочный эффект образования. Современные педагоги, переосмыслив роль и значение такого процесса, утверждают, что воспитательная деятельность не должна рассматриваться как дополнение, побочный эффект образования и обучения. Приведем пример такого пересмотра. Так, по словам Л.С. Подымовой и В.А. Сластенина, воспитание – самостоятельная и полноценная отрасль, позволяющая осуществлять поиск и применять наиболее эффективные методы и принципы для решения основных задач обучения. Кроме того, они отмечают, что создание воспитательных систем обеспечивают значительное повышение эффективности воспитательной работы, в связи с чем рассмотрение и изучение таких систем является обязательным этапом формирования концепции образовательного процесса [5].

В целом же, воспитательная система вуза – это целостный лично-ориентированный комплекс, состоящий из непрерывно взаимодействующих воспитательных методов, форм, средств, технологий и обеспечивающий максимально эффективный процесс обучения и социального межличностного взаимодействия между субъектами (педагогами, обучающимися, управленцами и т.д.) этого процесса [2; 4; 5].

Это дает нам повод полагать, что все существующие воспитательные системы направлены на индивидуальную личность, центрального ядра всего образовательно-воспитательного процесса – обучающегося. Это явление лишней раз подтверждает и актуальность современной тенденции в сфере образования к лично-ориентированному подходу и выявлению основных качеств студента. Важно отметить, что обучающийся – не только тот, на кого оказывается влияние воспитательной системой, но и тот, кто стоит в основе процесса ее формирования и главным образом оказывает активное воздействие на нее и ее структурные элементы. Педагог же с этой точки зрения создает основные условия и формирует концепцию, исходя из набора способностей обучающихся, что позволяет учесть все их потребности, нужды и направления мыслительных процессов в области обучения. Таким образом, активными субъектами

построения воспитательной системы вуза являются, в большей степени, именно обучающиеся. И именно поэтому управлять такими системами необходимо как минимум с двух сторон – педагогов и студентов.

Нам представляется необходимым подробнее рассмотреть структуру воспитательной системы, поскольку это знание позволит сконструировать наиболее точную концепцию, исходя из которой можно будет делать заключения о социокультурном механизме развития этого педагогически управляемого явления. В связи с этим отметим, что Л.И. Новикова, ведущая активные исследования на тему воспитания и воспитательных систем в частности, приходит к выводу о том, что любая воспитательная система имеет несколько обязательных параметров, необходимых для ее максимальной эффективности и целенаправленного применения в процессе обучения. К таким параметрам относятся:

- наличие эффективного, гармоничного и концептуально-системного педагогического целеполагания, основывающегося на постановке задач социокультурного воспитания и принимающего во внимание актуальные потребности и цели субъектов высшей школы;
- совокупность идей и программ осуществления деятельности по реализации ранее поставленных задач и целей воспитательной системы, которая включает множество структурных субъектов;
- упорядоченность и органичность быта и жизнедеятельности высшей школы, их гуманистически направленный характер, а также интеграция социально-психологических процессов в соответствии с ранее поставленными или осуществленными целями;
- управляемое и контролируемое развитие высшей школы в соответствии с деформирующимися и развивающимися внешними и внутренними условиями, запросами и целями ее субъектов [2; 4].

Вышеуказанные параметры служат важным и фактически обоснованным подтверждением абсолютно индивидуализированного на сегодняшний день характера высшего образования, поскольку воспитательные системы в силу своей специфики в значительной мере влияют и формируют его основной образовательно-воспитательный потенциал.

Т.А. Баранова, обращаясь к этой же теме, приходит к выводу о неспособности подобных систем совершить реальный и принципиально новый вклад в решение проблемы собственно воспитания социально полезной в будущем личности, поскольку в них (системах) отсутствуют связи «между структурными компонентами и возрастными и индивидуально-психологическими особенностями самого субъекта воспитания» [1]. Н.В. Козлова, в связи с этим, отмечает, что воспитательная система вуза направлена на интеграцию самого явления воздействия воспитательного характера в целостный структурный педагогический комплекс, который способствует активной и наиболее эффективной реализации воспитательных целей и задач [3].

Обратимся к вопросу социокультурных механизмов и их специфике. По мнению Г.А. Филиппова, к примеру, социокультурный механизм развития воспитательной системы высшей школы – «культуросообразный переход от одного объектного состояния системы к другому, результатом которого всякий раз будет выступать новая система» [6]. То есть развитие такой системы всегда обусловлено ее культурными трансформациями, где культура представляет собой комплекс, состоящий из активно взаимодействующих и неразрывно связанных целей, идеалов, правил и норм, свойственных конкретной воспитательной системе. При этом важно отметить, что главный источник таких изменения – это постоянное активное взаимодействие и поддержание коммуникативных связей с культурами других социальных субъектов. Следствия же таких трансформаций представляются в виде целенаправленных или спонтанных, непредвиденных деформаций самой структуры воспитательной системы.

Этот же автор отмечает, что при качественном педагогическом управлении культуросообразным развитием воспитательной системы есть возможность оптимизации процесса. Этого можно достичь лишь в том случае, если:

- регулярно проводится культуро-аналитическая диагностика развития конкретной системы, в результате чего выявляются базовые несоответствия между существующим состоянием воспитательной системы и сущностью основных элементов ее культуры;
- целесообразно диагностируются, выявляются и обосновываются новшества, инновации, которые способны привести развитие воспитательной системы в относительное соответствие с ее культурой;
- новшество или инновация активно вовлекается в структуру системы и становится ее элементом [6].

Такой механизм может и должен в обязательном порядке управляться грамотным педагогом, осуществляющим образовательно-воспитательную деятельность в соответствии с существующими стандартами и педагогическими положениями. Для него крайне важно понимать структуру и основные сущностно-концептуальные положения социокультурного механизма развития воспитательной системы хотя бы для активного управления всей системой, ее оптимизации и регулирования ее вектора. Обратим внимание на главные, основополагающие положения такого механизма.

1. Культура – основа развития всех существующих социальных систем в социокультурном пространстве, в том числе и воспитательных. Она вступает в непосредственное взаимодействие и налаживает эффективную коммуникацию с иными культурами, становится неким полем для внедрения и эксплуатации культурных инноваций и нововведений, что возможно исключительно в том случае, когда они полностью соответствуют или обладают рядом преимуществ в виде приверженности ценностям этой культуры, в которую внедряются. При этом важно заметить, что модернизация, оптимизация и совершенствование такой культуры происходит зачастую стихийно, в каждом отдельно взятом случае по-разному, крайне ситуативно и непредсказуемо. Так, на базе одной и той же высшей школы на протяжении истории культура может видоизменяться и находиться в постоянном движении от индивидуализированной направленности на личность до социальной, общечеловеческой направленности, от авторитаризма норм и правил – к демократическим, лояльным идеям и ценностям, от доминирования общественно-коллективных ценностей – к индивидуальному подходу. В связи с этим возникает неопределенность и зачастую педагогический ступор, поскольку педагог не может предсказать процесс развития или деградации воспитательной системы и ее культуры.

2. Главное следствие, результат изменений системы культуры является изменение структуры педагогически управляемой воспитательной системы. Уже измененная структура должна соответствовать обновленной культуре, что может послужить важнейшим критерием для проведения аналитического локального исследования с вынесением оценки оптимальности развития воспитательной системы, развитие которой благодаря этому происходит культуросообразно, то есть структура находится в постоянном движении и пытается соответствовать культуре, поддерживать ее основные положения и правила.

3. Одним из средств управляемого культуросообразного развития воспитательной системы высшей школы является социокультурная инновация (нововведение), реализация которой позволяет и выделить произошедшие культурные изменения, и реализовать, оптимизировать инновационные технологии по их включению в структуру, и целенаправленно управлять трансформациями непосредственно в самой культуре всей воспитательной системе.

4. Социокультурный механизм осуществляет развития воспитательной системы является педагогически управляемым явлением и осуществляет культуросообразный переход от одного объектного состояния этой системы к другому, происходящему посредством трансформаций в самой культуре системы, средством и формой чего в большинстве служит социокультурная инновация [6].

Важно понимать, что развитие воспитательной системы просто невозможно без непосредственно развития культуры этой системы. Это особенно важно для педагога-управленца, который может не обратить внимание на эту особенность. Рассмотрим сущность исследуемого ранее социокультурного механизма развития воспитательной системы высшей школы. Первичная сущностная характеристика такого механизма представляет собой состав и логическую структуру действий, которые необходимы для положительной динамики процесса развития воспитательной системы высшей школы. Г.А. Филиппов в соответствии с этим, основываясь на проведенные практические исследования в области развития воспитательных систем, выделяет определенный состав действий, который заключается в следующих положениях:

1. Активное, непрерывное и взаимодополняющее взаимодействие культуры воспитательной системы высшей школы с культурами других социокультурных субъектов.

2. Инновационная деятельность по внедрению нововведений в структуру культуры.

3. Выявление расхождений между уже претерпевшей изменения культурой и существующей структурой воспитательной системы, а также подбор инноваций, новшеств, которые способны привести структуру к необходимому соответствию с культурой.

4. Структурное нововведение [6].

Наиболее важным аспектом в исследовании социокультурного механизма развития воспитательной системы высшей школы, по нашему мнению, является управленческая деятельность в отношении самого механизма, поскольку управление происходит не просто педагогом, а руководителем всего вуза, имеющего координатора, направляющего помощника – заместителя по воспитательной работе, либо педагога, заинтересованного в таком развитии. Именно поэтому отметим, что правильно, гармонично выстроенный управленческий процесс обеспечивает такие факторы внутри воспитательной системы, как:

– цельность, которая достигается при помощи задействования всех уровней руководства, заинтересованного количества педагогов и иногда даже инициативных студентов старших курсов, выпускников;

– устойчивость, осуществляемая лишь с условием оптимального и грамотного распределения кадров;

– восприимчивость, характеризующаяся в первую очередь вовлеченностью в управленческую систему всех педагогов, обучающихся, их родителей;

– динамичность, происходящая посредством возможности саморазвития и самоорганизации и т.д.

Выводы. Исходя из всего вышесказанного, можно отметить, что воспитательная система высшей школы формируется посредством влияния различных факторов и явлений, однако наиболее важным для теоретического исследования представляется социокультурный механизм, поскольку он представляет собой совокупность технологий, обеспечивающий цикличность процесса формирования новых воспитательных систем. В связи с этим важно, что такой механизм обязательно управляется педагогами и управленцами в сфере образования, представляя собой, с одной стороны, управляемое и регулируемое явление, а с другой – непредсказуемо развивающееся.

Литература:

1. Баранова Т.А. Специфика воспитательной деятельности в современном высшем учебном заведении / Т.А. Баранова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2016. – № 5 (19 – 1).

2. Загвязинский В.И., Селиванова О.А. Социальная педагогика: учебник для академического бакалавриата / В.И. Загвязинский, О.А. Селиванова; под редакцией В.И. Загвязинского, О.А. Селивановой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2019. – 448 с.

3. Козлова Н.В. Роль воспитательной системы вуза в формировании социальной компетентности обучающихся / Н.В. Козлова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2011. – № 2 (18). – С. 141-146.

4. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: избранные педагогические труды / Л.И. Новикова. – М.: Пер Сэ, 2010. – 336 с.

5. Подымова Л.С., Слостенин В.А. Педагогика: учебник для бакалавров / Л.С. Подымова, В.А. Слостенин; под общей редакцией Л.С. Подымовой, В.А. Слостенина. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 332 с.

6. Филиппов Г.А. Социокультурный механизм развития воспитательной системы образовательного учреждения / Г.А. Филиппов. – Ярославль, 1999. – 203 с.

УДК 378

доцент кафедры искусств, Заслуженный художник РФ Щетинин Игорь Дмитриевич
Институт Психологии и Педагогики Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ИЛЛЮСТРАЦИИ

Аннотация. В данной статье рассмотрены проблемы формирования художественного мышления младших школьников в ходе выполнения иллюстрации на уроках изобразительного искусства. Автор рассматривает современные проблемы развития художественного мышления с помощью композиционных приемов, применимых в иллюстрации, ряд эффективных методов работы с текстом литературного произведения.

Ключевые слова: иллюстрация, художественное мышление, композиция, слово, художественный образ.

Annotation. This article discusses the problems of forming the artistic thinking of younger students in the course of performing illustrations in fine art lessons. The author considers modern problems of developing artistic thinking using compositional techniques used in illustration. Considers a number of effective methods of working with the text of a literary work.

Keywords: illustration, artistic thinking, composition, word, artistic image.

Введение. На современном этапе развития общества перед современной школьной образовательной системой стоит первоочередная задача формирования мышления подрастающего поколения, развитие гармоничной личности.

Мышление, как один из основных психологических процессов, берет начало своего развития в раннем детстве и продолжает развиваться в школьные годы. Поэтому именно школа является плодотворной почвой для становления и развития различных видов мышления, в том числе и художественного мышления.

Изложение основного материала статьи. Природу художественного мышления изучали такие ведущие психологи, философы и педагоги, как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Л. Андреев, В.В. Канащенкова, А.А. Люблинская, В.С. Кузин и мн.др. Именно их труды послужили основой нашей работы.

Говоря о значении понятия «художественное мышление», следует отметить, что различные ученые понимают его по-разному. Так, по мнению В.С. Кузина художественное мышление – это особый сплав творческого и рационального начал. Творческое начало в данном случае связано с субъективным восприятием и отражением окружающей нас действительности, в то время как рациональное начало – это объективное отражение реальности. Именно поэтому художественные образы, «толкования» окружающих нас явлений становятся и новыми и узнаваемыми одновременно [1].

Так, например, А.А. Беляев указывает, что художественное мышление в широком смысле охватывает и психическую активность личности. Психическая активность, рассматриваемая в художественном аспекте, неразрывно связана с восприятием художественных произведений [2]. Однако, мыслительные процессы (такие как анализ, синтез, сравнение, обобщение) при восприятии художественных произведений формируют у человека определенную оценку действительности с точки зрения тех общеэстетических норм и идеалов, которые присущи данному обществу на данном этапе развития.

Таким образом, в данной трактовке акцент делается именно на восприятие уже созданных произведений искусства, а не на создание новых.

Зачастую художественное мышление синонимизируют с мышлением образным, однако, Лейзеров А.Т. разводит эти два понятия и дает термину следующую трактовку: «образное мышление – эмоционально-оценочное, чувственно-наглядное отражение человеком своего многостороннего восприятия мира, которое становится художественным только тогда, когда весь этот процесс оказывается подчиненным определенной цели – созданию предназначенного для других людей произведения» [3].

В данной трактовке акцентируется внимание на непосредственной художественной деятельности, а не на восприятии произведения и переживании эстетических чувств, вызванных этим восприятием.

Таким образом, суммируя все приведенные выше толкования рассматриваемого понятия, мы можем сделать вывод, что в художественном мышлении одновременно задействовано сразу три сферы: восприятие произведений, переживание эстетических эмоций и деятельность. Поэтому практическим выражением художественного мышления является творческая деятельность учащихся.

Творчество в широком смысле, по мнению В.С. Мухиной, это деятельность, направленная на получение чего-то нового [4].

Логика развития рассматриваемых трактовок привела к постановке вопроса о взаимосвязи художника и зрителя. Бесспорно, искусство обладает огромной практической действенностью. В конечном счете, это указывает на социальные закономерности, формирующие художественно-творческое мышление и определяющие его специфические черты. Одна из характеристик художественного мышления – это его образность. Оно сочетает в себе обобщенные представления о предмете или явлении и в то же время его конкретные, выдающиеся черты, которые преломляются через наше восприятие. На основе этого формируется личное представление человека о каком-либо наблюдаемом явлении [5].

Искусство, посредством воссоздания окружающей нас действительности, расширяет и углубляет реальный жизненный опыт человека. Именно художественное мышление «питает» когнитивные, предметные и другие (в том числе абстрактные и конкретные) познавательные идеи детей. Поэтому создавая определенный художественный образ, ребенок, прежде всего, отражает уровень своих знаний об окружающем его мире, уровень эмоциональной отзывчивости на различные явления.

Однако, невозможно создать полноценное и самодостаточное произведение, руководствуясь только эмоциями. Необходимо и рациональное зерно. Именно на эту особенность художественного мышления обращает внимание В.С. Кузин. На основе предложенной им формулировки мы можем выделить основные проблемы формирования художественного мышления в образовании:

- тесная связь с образным мышлением;
- первостепенная роль художественных эмоций в формировании художественного мышления;
- невозможность существования художественного мышления без научного.

Таким образом, анализ литературы позволил нам уточнить понятие «художественное мышление» и обозначить для своего дальнейшего исследования основные проблемы формирования у учащихся данного вида мышления.

Книжная иллюстрация – это особая область искусства, имеющая многовековую историю. На разных этапах своего развития перед иллюстрацией стояли разные задачи: первоначально она служила своего рода «фотографией» определенного исторического явления. На сегодняшний день иллюстрация воспринимается нами как художественная переработка текста и отображение словесных образов в образах изобразительных. Художественный язык иллюстрации в каждом конкретном случае соответствует стилю, содержанию и общему настрою произведения. Это достигается за счет наличия в арсенале художника-иллюстратора огромного разнообразия и богатства средств выражения родившейся идеи.

В толковых словарях иллюстрация выступает как многозначный термин. Иллюстрация - (от лат. illustratio - освещение - наглядное изображение), 1) объяснение с помощью наглядных примеров; 2) изображение, сопровождающее и дополняющее текст; 3) область изобразительного искусства, связанная с образным истолкованием литературных произведений [6].

Изучение иллюстрации не возможно без изучения составных частей самой книги, так как иллюстративный материал является неотъемлемой частью целого книжного композиционного ансамбля.

Художник сегодня не просто создает иллюстрации к литературному произведению, но и оформляет книгу как единое целое. Обложка, переплет, книжный блок, суперобложка, форзац, титульный лист, шмуцтитулы, иллюстрации (фронтиспис, полосы, заставки, концовки, инициалы и т.д.), шрифты, - все это является составными частями книги. При этом все эти элементы упорядочены в единую композиционную схему.

Особенно важным является эстетическое оформление детской книги, так как художник зачастую является первым воспитателем вкуса маленького читателя. Детские литературные произведения запоминаются не только за счет своего содержания, но и за счет художественно выполненной иллюстрации.

Таким образом, иллюстрация может являться средством привлечения ребенка к чтению. Красочная и привлекательная картинка, дополняющая текст облегчает восприятие самого текста, заставляет маленького читателя вдумываться в смысл произведения, активируя тем самым мыслительную деятельность. Справедливо отмечено, что «Иллюстрация – мощное средство воздействия. Она может обогатить произведение и может обеднить его» [7].

Необходимо тщательно выбрать иллюстрируемый фрагмент, чтобы в наилучшем свете представить литературное произведение. Привлекательность иллюстрации во многом зависит не только от мастерства художника, но еще и от того, насколько он понял текст, пережил описанные события.

В младшем школьном возрасте детей отличает огромная наблюдательность и любознательность. Они очень четко чувствуют и улавливают настроение литературного произведения. А.А. Люблинская, специалист по психологии развития, отмечает, что степень яркости представлений во многом зависит от слова, особенно художественного описания [8].

Следовательно, художественное слово и иллюстрация неразрывно связаны друг с другом. Так, ребенок может заинтересоваться сюжетом сказки, и из этого интереса впоследствии вырастет художественный образ, воплощенный в иллюстрации. То есть ребенок придет к изобразительному искусству через литературу. Однако, возможен и другой вариант, широко распространенный в младшем школьном возрасте: когда первое, что привлекает ребенка в книге – это иллюстрация. Зачастую именно богатая и красочная эстетически организованная иллюстрация становится причиной выбора любимых сказок ребенка.

Большую роль иллюстрации в формировании художественного мышления раскрыла Т.А. Репина, которая экспериментальным путем установила, что «художественные иллюстрации оказывают значительное влияние на понимание текста, которое проявляется в выразительности, образности, связности пересказа, в более точном проникновении в смысл» [9].

Таким образом, художественная иллюстрация активирует мыслительную деятельность ребенка – заставляет анализировать, соотносить текстовый образ явления и его изобразительное проявление. Иллюстрация, являясь пограничной областью на стыке двух видов искусств – литературы и изобразительного искусства, позволяет проследить проявления различных мыслительных операций младших школьников. Такая мыслительная операция как синтез в иллюстрации выражается через тесную связь литературного произведения с изображением. Текст и его художественный образ, как уже говорилось ранее, являются частями одного целого, поэтому воспринимаются ребенком как единый организм.

Работа над созданием иллюстрации по прочитанному произведению начинается, как правило, с сопоставления текста литературного произведения с его существующим иллюстративным образом, созданным профессиональным художником. При этом важно акцентировать внимание учащихся на выявлении главной мысли в тексте и сопоставлении законов композиции в иллюстрации, с помощью которых художник «переводит» словесный образ изобразительный. Учитель аргументирует эту мысль с помощью объяснения цели использования тех или иных композиционных приемов, выбор формата изображения, его расположение в структуре книги; создание композиционного центра, использования цветовой гаммы и многое другое.

Выводы. Таким образом, что художественная иллюстрация, являясь одной из основных структурных единиц книги, обладает огромными потенциальными возможностями в процессе формирования художественного мышления при умелом использовании на уроке эффективных педагогических методов и композиционных приемов: сопоставление текста литературного произведения с его иллюстративным образом; выявление главной мысли текста, объяснение цели использования тех или иных композиционных приемов, аргументирование и выбор формата изображения, его расположение в структуре книги, создание композиционного центра произведения с использованием различных композиционных приемов: выделение цветом, размером, формой, построение изображения по правилу «Золотого сечения».

Литература:

1. Кузин В.С. Психология / Под ред. Б.Ф. Ломова. Учебник. 2-е изд., перераб. И доп. М.: Высш. школа, 1982. – 256 с., ил. С. 162
2. Эстетика: Словарь / Под общ. ред. А.А. Беляева и др. — М.: Политиздат, 1989. — 447 с., С. 115
3. В.В. Канащенкова. Статья «подходы к исследованию феномена «художественное мышление». Вектор науки ТГУ 3(6), 2011, с. 143

4. Мухина В.С. монография «Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта», 1981 – электронный ресурс
5. Раппопорт С.Х. От художника к зрителю: проблемы художественного творчества – электронный ресурс
6. Энциклопедический интернет-словарь <http://tolkslovar.ru/i1820.html>
7. Гриценко З. Детская книга и художники-иллюстраторы/З. Гриценко. – (чтение художественной литературы) // Дошкольное воспитание. – 2012. - №3. – с. 46
8. Школа изобразительного искусства в десяти выпусках. Выпуск седьмой. – Издательство Академии художеств СССР, Москва, 1963. – с. 206
9. Репина Т.А. Роль иллюстраций в понимании литературного произведения детьми дошкольного возраста // Вопросы эстетического воспитания в детском саду. М., 1960

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Ярцев Артем Александрович

Оренбургский институт путей сообщения (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный университет путей сообщения» (г. Оренбург);

кандидат педагогических наук, доцент Малахова Ольга Юрьевна

Оренбургский институт путей сообщения (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный университет путей сообщения» (г. Оренбург)

ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА – ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена комплексному исследованию проектирования досуговой деятельности студента вуза в контексте выстраивания дополнительного образовательного пространства. Обобщен и проанализирован теоретический научный опыт по исследуемой теме. Предложена характеристика понятий: «досуговая деятельность» и «дополнительное образовательное пространство». Делается акцент на принципах и подходах к процессу педагогического проектирования досуговой деятельности студента. Приводится анализ эмпирических данных, полученных в результате работы по выстраиванию дополнительного образовательного пространства; намечаются перспективы исследования.

Ключевые слова: досуговая деятельность студента, педагогическое проектирование, дополнительное образовательное пространство, педагогические принципы и подходы.

Annotation. The article is devoted to a comprehensive study of the design of leisure activities of a University student in the context of building additional educational space. Theoretical scientific experience on the subject is summarized and analyzed. The article offers a description of the concepts: "leisure activities" and "additional educational space". Emphasis is placed on the principles and approaches to the process of pedagogical design of leisure activities of the student. The analysis of empirical data obtained as a result of the work on building additional educational space is given; research prospects are outlined.

Keywords: leisure activities of the student, pedagogical design, additional educational space.

Введение. Система образования находится в непрерывном процессе трансформаций и обновления форм, методов и средств для реализации компетентного подхода, одного из центральных в современной педагогике (что коррелирует с действующим ФГОС). Традиционное образовательное пространство студента наполнено академическими дисциплинами, образовательный потенциал которых не всегда способен полноценно сформировать профессионально и личностно значимые качества будущего специалиста. В данном контексте одна из значимых проблем – поиск дополнительного образовательного пространства и его проектирование с учетом интересов и запросов студентов. В основу проектирования содержания досуговой деятельности студентов положены идеи Концепции модернизации высшего образования, а также современный социальный заказ, требующий инновационных подходов к образовательному процессу и его результатам: выпускник вуза должен быть способен жить и трудиться в динамично меняющихся социально-экономических условиях, быть мотивированным к непрерывному самообразованию, владеть навыками выстраивания эффективной коммуникации, обладать потенциалом профессионального и личностного роста, реализовывать его в деятельности.

Возрастающий междисциплинарный интерес к исследованию досуга молодежи детерминирован особенностями развития российского общества, в котором происходят изменения содержания и структуры досуга под воздействием социокультурных трансформаций. Отсюда – новые виды досуга, развлечений, часто граничащих с девиантным поведением Т.о., досуг как социокультурная сфера жизнедеятельности современного студенчества требует серьезного научного осмысления и нуждается в целенаправленном педагогическом проектировании для того, чтобы досуг стал не просто развлечением, а дополнительным образовательным пространством, в котором будущий специалист обогатится новым знанием, приобретет полезные умения, успешно самоопределился, социализируется, найдет себя в социуме и культуре.

Изложение основного материала статьи. Проектирование содержания досуговой деятельности студентов объективно продиктовано необходимостью модернизации всей системы образования, в т.ч. вузовской. Мы разделяем научное мнение [5] о том, что досуговая деятельность — это осознанная и целенаправленная активность человека, позволяющая ему удовлетворять собственные потребности, личные интересы, осуществлять свободный выбор занятий, в которых он может самоутвердиться, самореализоваться, самосовершенствоваться, искать и находить себя, при этом расширяется его коммуникативный спектр, вырабатывается характер, определяются мировоззренческие ориентиры. Досуговая деятельность молодежи должна выступать гармоничным дополнением к основным образовательным программам и способствовать формированию всесторонне развитой, компетентной, конкурентоспособной личности. Молодой человек, вовлеченный в социально одобряемый досуг, позитивно настроен, эмоционально устойчив, не склонен

девиантному поведению, способен к нестандартному решению проблем, наделен творческой активностью, обладает высоким уровнем коммуникативной культуры, мотивирован на саморазвитие.

Проблемами досуга молодежи активно занимается психолого-педагогическое, социологическое, культурологическое научное сообщество (Андреева Г.М., Мудрик А.В., Галагузова М.А., Реан А.А., Звоновский В. Б., Трегубов Б.А., Ерошников И.Н., Соколов А.В., Гончарова Н.Г., Титов Б.А., Суровенкова М.А., Трушин Б.А., Пименова В.Н., Орлов Г.П. и др.). На основании анализа научных изысканий [1; 2; 4-6], собственного педагогического опыта можно утверждать, что социально одобряемый досуг способствует развитию интеллектуального, духовно-нравственного, научно-исследовательского, творческого, физического потенциала личности.

Мы солидарны с научными выводами о том, что досуговая деятельность способствует развитию личности, в процессе которой человек реализует свои потребности. Несомненно, в досуговой деятельности можно воздействовать на формирование ценностных ориентиров, мировоззрение студентов, задавая поведенческие модели. К сожалению, нередко такое воздействие бессистемно, неконтролируемо, что плохо влияет на социально одобряемую социализацию молодежи, поэтому необходимо больше внимания уделять не только учебной, но и досуговой деятельности в том возрасте, когда молодой человек только интериоризирует и формирует свои жизненные ценности и нормы. Существенные возможности для решения проблемы досуговой деятельности молодежи в студенческие годы есть у образовательной и социокультурной среды вуза, а также у учреждений дополнительного образования, в которых осуществляется не только образовательная подготовка, но и личностное становление молодежи. Формирование позитивного отношения к досугу, рациональная его организация является необходимым условием обогащения пространства социализации и саморазвития личности молодого человека. При этом опыт, приобретенный в студенческие годы, существенным образом обуславливает жизненные перспективы, т.к. закладывается базис эмоциональной, физической, интеллектуальной зрелости человека [7].

В контексте нашего исследования мы сформулировали рабочее определение дополнительного образовательного пространства вуза – это образовательная сфера, ресурсы которой позволяют молодому человеку не только приобрести новые теоретические знания и практические навыки, но и овладеть широким спектром информации и умений в интересующих его областях (нередко далеких от будущей профессии, но отвечающих личностным интенциям); расширить круг социальных контактов; найти «себя для себя» (на основе рефлексивной деятельности), воспитывая в себе необходимые качества характера. Ключевое свойство дополнительного образовательного пространства – комфортность, и это позволяет студенту находиться в ситуации успеха, общественного признания, что важно для формирования самооценки и самоуважения, а также служит благодатной почвой для раскрытия и реализации личностного потенциала.

Обобщенная характеристика досуговой деятельности такова: занятие, нравящееся человеку, соответствующее его аксиологическим приоритетам, целевым ориентациям и потребностям.

В поле нашей поисковой работы – студенты младших курсов (особая группа студенческой молодежи, находящаяся на этапе социальной адаптации к новым условиям жизни и деятельности (в т.ч. досуговой), Оренбургского института путей сообщения – филиала СамГУПС. Исследовательские площадки – ОрИПС – филиал СамГУПС и Дворец творчества детей и молодежи (ДТДМ) г. Оренбурга.

В процессе проектирования досуговой деятельности студентов мы опирались на следующие принципы:

1. Принцип интереса. Досуговое время определяется личностными мотивами человека, а интерес предстает в качестве его определяющего фактора. Важно учесть, что наиболее эффективно досуговая деятельность будет осуществляться, если участники сами проектируют эту деятельность, поскольку тогда она для них становится самооценной. Такая деятельность должна объединять участников данного процесса, способствовать развитию организаторских, творческих, коммуникативных способностей личности.

2. Принцип единства рекреации и познания. Личность живет и действует в условиях культуры, а культура наполняет собой личность. Благодатной почвой для реализации данного принципа могут выступать досуговые объединения на постоянной основе. После каждого досугового дела молодой человек должен обогатиться знаниями, умениями, навыками.

3. Принцип совместности деятельности. Совместная деятельность.

формирует ценностно-ориентационное единство группы, рождает традиции, организационную структуру, эмоциональную идентификацию и, в конечном счете, ведет к повышению уровня досуговой деятельности каждого участника, реализуя заложенный в ней воспитательный потенциал.

4. Принцип социокультурного подхода, требующий: понимания образовательного процесса как части культуры общества, как культурно-исторической ценности опыта прошлого и основы будущего; максимального использования традиций культуры; развития творческих способностей личности, направленных на освоение, сохранение и создание новых культурных ценностей; воспитания гражданственности молодого поколения.

В процессе проектирования досуговой деятельности студентов применялись два подхода: деятельностный и комплексный. В процессе первого необходима реализация различных видов деятельности субъектов: естественнонаучной, художественной, досуговой, эколого-краеведческой, туристической, трудовой, ценностно-ориентировочной и др. Комплексный подход к организации досуга студентов предполагает гармоничное соединение различных видов деятельности, взаимопроникновение и взаимодополнение, а также взаимное влияние участников досугового объединения.

Проектирование содержания досуговой деятельности студентов включало научно-обоснованный комплекс критериев эффективности проектирования досуговой деятельности в качестве дополнительного образовательного пространства: когнитивный (знания о досуге как возможной сфере дополнительного образовательного пространства); личностный (творческий и индивидуальный потенциал личности студента, включающий социально одобряемые образцы и нормы конструктивного досуга; личный положительный опыт досуга, гомеостаз мотивационной, эмоциональной и деятельностной сфер личности); социальный (субъекты досуговой деятельности являются не потребителями досуга, а его активными организаторами).

При проектировании досуга как дополнительного образовательного пространства студентов наша работа была направлена на:

- активизацию социально значимой деятельности, поскольку она была интересной для каждого студента, творческой, эстетически оформленной, способствовала становлению личностных качеств,

необходимых в дальнейшей жизни, будущей профессии и которые сложно сформировать на аудиторных занятиях;

- организацию коллектива на основе эталонов поведения, эстетизации пространства. Данные постулаты рождались в процессе повседневной деятельности объединений. Важно отметить, что все правила и эталоны принимались коллегиально всеми участниками данного процесса;

- в созданных объединениях культивировались взаимоотношения, основанные на уважении позиции и педагога, и студента.

Наше исследование реализовывалось на основе прогностического эксперимента: необходимо было увидеть, является ли досуговая деятельность студентов сферой их дополнительного образования, как формируются новые способности и как они повлияют на развитие личности в целом. Мы моделировали досуговую деятельность таким образом, чтобы она не выступала только сферой развлечения, но являлась средой развития жизненно необходимых и профессионально значимых качеств: конкурентоспособности, активности, умения аргументировано отстаивать свою точку зрения, способности работать в команде, умения заинтересовывать окружающих социально одобряемыми видами деятельности. В ОрИПС и ДТДМ были проведены педагогические измерения – пилотажные контрольные срезы, целью которых было проанализировать уровень интереса и уровень занятости студентов в часы досуга, также изучалось отношение молодежи к досуговой деятельности как дополнительному образовательному пространству.

В исследовании приняли участие более 150 студентов института, значительная часть которых занималась в досуговых объединениях ДТДМ.

В начале исследования мы с помощью методов шкалирования и ранжирования выделили качественные и количественные показатели отношения молодых людей к досуговой деятельности как к дополнительному образовательному пространству. Нами была разработана анкета «Досуг и профессия», которая состояла из вопросов (открытого и закрытого типа). Проинтерпретируем полученные результаты (по выделенным критериям):

- Когнитивный критерий: 11% респондентов рассматривают полученные навыки в процессе досуговой деятельности как необходимые для будущей профессии; 76% досуговую деятельность в объединении рассматривают только со стороны развлечения; 14% такой досуг рассматривают как обязанность, навязанную родителями или педагогами.

- Личностный критерий: 27% респондентов рассматривают досуговую деятельность как возможность развития индивидуального творческого потенциала; 57% рассматривают данное время отдыхом от учебы; 16% не видят творческого развития в данной деятельности.

- Социальный критерий: 57% респондентов рассматривают себя в качестве пассивных потребителей форм досуговой деятельности; 27% готовы самостоятельно организовывать свою досуговую деятельность, но только в качестве удовлетворения своих витальных потребностей; 16% являются активными организаторами досуговой деятельности, рассматривая ее ресурсы в качестве дополнительного образования.

На формирующем этапе поисковой работы преподавателям вуза, педагогам дополнительного образования (на базе нескольких досуговых объединений разной направленности: технической, творческой, спортивной и др.) были предложены методические рекомендации по организации досуговой деятельности студентов в качестве дополнительного образовательного пространства. Рекомендации включали в себя ту информацию, которая характеризовала досуговую деятельность в качестве развития тех или иных важных качеств личности, необходимых в современном социуме. Например, в спортивных объединениях культивировалось понятие «здоровый образ жизни», основной лозунг в данных объединениях «Здоровый человек – это успешный и красивый человек». Желание победить, преодолеть (в том числе и себя) – одно из важнейших качеств человека в современном мире, позволяющее стать сильной, конкурентоспособной личностью.

В объединениях творческого профиля мы старались убедить молодых людей в том, что творчество является важной составляющей любой профессии (инженерная деятельность – не исключение). А участие в любых коллективных творческих делах способствует развитию организаторских, коммуникативных, гностических, креативных способностей, что позволит будущему специалисту быстро организовать профессиональную деятельность; выстроить взаимоотношения с коллективом; оперативно и нестандартно решить профессиональную задачу.

В объединениях технической направленности мы ориентировали студентов на модель специалиста нового формата, способного не только эксплуатировать сложную технику, но и создавать принципиально новую на основе новационных и инновационных подходов и решений.

В процессе проектирования досуговой деятельности в качестве дополнительного образования нами были выбраны разнообразные и востребованные формы досуга: фестивали, познавательно-игровые программы, спортивные соревнования, интеллектуальные клубы, дискуссионные образовательные площадки и т.д. В ходе апробации данных педагогических средств мы отметили, что применение субъектно-ориентированных форм в воспитании социальной активности может активизировать каждого участника досуговой деятельности, невзирая на количество участников. Так, проведение познавательно-игровых программ с элементами театрализации: «Робототехника – наука будущего», «Имидж руководителя», «Интеллигент и интеллектуал: кто важнее?» позволило создать педагогические условия для продуктивной реализации творческой деятельности каждого участника. Участие студентов в разнонаправленных лекционно-концертных программах: «Встреча с профессией», «Инженерное творчество», «Открытия, перевернувшие мир», «Инженер – это звучит гордо!» формировали потребность в обогащении знаний о науке, искусстве, будущей профессии и предоставляли возможность каждому участнику выразить в интересной форме свое видение будущей профессиональной деятельности, подискутировать о векторах и перспективах развития науки и техники и т.д.

Проведение конкурсных программ «Любовь и Родина едины», «Креативный инженер», «Интеллектуальный прорыв» предусматривало использование социально и личностно активизирующих психолого-педагогических техник и методик работы со студентами в микро-группах, по индивидуальным творческим заданиям, что создавало условия для проявления качеств социальной активности каждого участника.

Реализация досуговых форм была основана на принципе сотворчества студентов и педагогов: совместно разрабатывали сценарии, изготавливали реквизит, подбирали музыкальное оформление досуговых

развивающих программ и активно «проживали» чувство общности с другими участниками мероприятий. В процессе рефлексивной беседы – необходимым этапе такой работы – студенты подчеркивали образовательную и развивающую ценность мероприятий для всех участников и для себя лично и выражали готовность продолжать эту деятельность – что может служить критерием ее эффективности, значимости и перспективности.

Выводы. Результаты исследования показали, что именно субъектно-ориентированные социально одобряемые формы досуговой деятельности могут служить основой для выстраивания дополнительного образовательного пространства молодого человека: здесь отношения между педагогами и студентами характеризуются доверительно-ответственным сотворчеством, каждый участник сознательно работает над формированием интересующих его личностных качеств, меняется роль педагога в образовательном процессе: из информатора и наставника он становится сотоварищем и координатором деятельности студентов. В процессе спроектированного досуга расширяется интеллектуальный кругозор студентов, приобретаются новые возможности для самореализации, увеличивается круг друзей, возрастает самооценка.

Педагоги, участвующие в работе, отметили, что в досуговой деятельности студенты развивают способность осознанно выбирать профессиональные, жизненные, творческие траектории; учатся осуществлять целеполагание и принимать ответственные решения, аргументировать свою точку зрения, развивая коммуникативные умения; проявляют лидерские способности, обретая социальное признание и успех. Безусловно, здесь важна тьюторская, направляющая деятельность педагогов, поскольку такое пространство необходимо целенаправленно выстраивать, опираясь на постулаты гуманизма, сотрудничества, взаимного уважения и равенства всех участников.

Обосновывая и аргументируя актуальность и значимость проектирования досуговой деятельности студентов как их дополнительного образовательного пространства, можно отметить, что перспективным решением проблемы формирования всесторонне развитой, компетентной, конкурентоспособной, творческой, активной личности будущего технического специалиста является целенаправленная реализация апробированных подходов к проектированию досуговой деятельности, а также удовлетворение потребностей молодых людей в профессиональном и личностном развитии на основе построения индивидуальной образовательной и досуговой траектории. Формирование высококвалифицированного, компетентного, конкурентоспособного инженера в образовательной среде вуза и учреждениях дополнительного образования на основе ресурсов социально одобряемой досуговой деятельности обладает весомым потенциалом, способствуя укреплению взаимосвязей между всеми участниками образовательного процесса вуза. Определяя перспективы исследования, можно выделить следующие направления: конструирование и апробация модели дополнительного образовательного пространства студента вуза; поиск новых подходов к проектированию досуговой деятельности студента; вовлечение всех субъектов образовательного пространства в создание комфортной, интеллектуально развивающей, эмоционально насыщенной, создающей ситуацию успеха среды, ресурсы которой позволят молодому человеку с пользой для себя и общества использовать свободное время, нацеливая его на саморазвитие, реализацию профессиональных и личных интентий, обретение своего места в культуре и социуме.

Литература:

1. Гончарова Н.Г. Трансформация досуговой деятельности современной российской студенческой молодежи: дисс... канд. социол. наук. – ЮФУ. – Ростов-на-Дону, 2009.
2. Еремеева Л.И. Досуговая деятельность как фактор саморазвития студенческой молодежи // Вестник Югорского государственного университета. – 2017. – № 1.
3. Малахова О.Ю. Формирование конкурентоспособного специалиста в современных социокультурных условиях // Наука и культура России. – Самара: СамГУПС, 2014. – С. 360-361.
4. Ручкин Б.А. Родионов В.Л., Пыжиков А.В. Молодежь как стратегический ресурс развития российского общества // СГЗ. – 2000. – №1. – С. 148-165.
5. Трегубов Б.А. Свободное время молодежи: сущность, типология, управление. – СПб., 2011.
6. Титов Б.А. Социализация детей, подростков и юношества в сфере досуга. – СПб., 2005.
7. Ярцев А.А. Досуговая деятельность как фактор профессионального становления будущего педагога: дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2004. – 152 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Аврамова Татьяна Ивановна
Воронежский государственный педагогический университет (г. Воронеж)

ИССЛЕДОВАНИЕ ФРУСТРАЦИЙ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. У студентов исследовались уровень и содержание фрустраций. Был осуществлен сравнительный анализ фрустраций у девушек и юношей-студентов. Были выявлены следующие показатели и зоны повышенной фрустрированности у студентов: «внутренняя конфликтность», «самообвинение», «закрытость», «неудовлетворенность в личных отношениях», «усталость», «чувство безнадежности и бессмысленности жизни».

Ключевые слова: фрустрация как сложное травмирующее эмоциональное состояние неудовлетворенности, фрустрирующие состояния, экзистенциальная фрустрация, психологическое сопровождение студенческой молодежи.

Annotation. Students studied the level and content of frustration. A comparative analysis of the frustrations of girls and boys students was carried out. The following areas of increased frustration among students were identified: “internal conflict”, “self-blame”, “closeness”, “dissatisfaction in personal relationships”, “fatigue”, “a sense of hopelessness and meaninglessness of life”.

Keywords: frustration as a complex traumatic emotional state of dissatisfaction, frustrating states, existential frustration, psychological support for students.

Введение. Фрустрации как сложные состояния неудовлетворенности оказывают сильное травмирующее действие на эмоционально-личностную сферу человека. Способность человека преодолевать фрустрации как субъективного, так и объективного характера является важнейшей составляющей структуры личности, личностного потенциала, эмоциональной устойчивости личности. В связи с этим большую значимость приобретают исследование фрустраций и разработка программ развития способов их преодоления. Исследование феномена фрустрации относится прежде всего к сфере практической психологии.

Исследование фрустраций у студентов актуально в связи с тем, что ФГОС ВО предъявляет требования к развитию личностных качеств, эмоционально-личностных компетенций у обучающихся - «толерантности», «способности к самоорганизации» [1]. Кроме того, студенческий возраст в высокой степени стрессогенный, так как здесь реализуется первый этап профессионализации и актуальной становится реализация себя в личных отношениях, это период принятия ответственных решений.

Изложение основного материала статьи. Исследованием фрустрации занимались многие учёные-психологи: Н.Д. Левитов, С. Розенцвейг, Л. Фестингер, К.Роджерс, В.Н. Мясищев, А.Р. Лурья, Н.В. Тарабрина, В.С. Мерлин, А.И. Захаров, Т.В. Мальцева, И.Е. Реуцкая, В.Н. Астапов и др.

Согласно Н.Д. Левитову, фрустрация представляет собой «сложное эмоционально-мотивационное состояние, выражающееся в дезорганизации деятельности, общения, возникающее в результате продолжительного блокирования целенаправленного поведения объективно непреодолимыми или субъективно так представляемыми трудностями» [6, С. 57].

В.Н. Мясищев определил фрустрацию как неудачно, непродуктивно решаемое личностью противоречие между ней и значимыми для неё сторонами действительности, вызывающее болезненные переживания: неудач, неудовлетворения потребностей, не достигнутой цели, невозможной потери. Неумение найти рациональный, продуктивный выход из фрустрирующей ситуации и связанных с ней переживаний влечёт за собой эмоциональную травматизацию личности, снижение самооценки, потерю уверенности в себе и др.

Для З. Фрейда фрустрация - это невозможность удовлетворить «идовую» потребность из-за отсутствия объекта удовлетворения или из-за требований супер-эго.

По мнению Т.В. Мальцевой, И.Е. Реуцкой, фрустрация - это «феноменологически многоплановое психологическое явление, характеризующееся противоречивыми тенденциями, диссонансом между мотивационно - смысловыми образованиями и возможностями личности» [7, С. 27].

Фрустрирующие состояния, эмоции являются следствием неудовлетворенности значимых для человека потребностей, невозможности достичь важных для человека целей, потери близких отношений, близких людей и т.д. Это могут быть внутриличностные конфликты, межличностные или ситуации, когда «обстоятельства сильнее нас».

Фрустрация – очень обширное понятие, так как значительное число как объективных, так и субъективных факторов вызывают фрустрирующие состояния. Комплексность и многоаспектность этого феномена затрудняет его изучение. К фрустрирующим состояниям относятся тревожность, депрессия, раздражение. Эти состояния могут присутствовать одновременно, например, такое сложное чувство как обида («жалко себя» и «зло берет»). Фрустрация возникает тогда, когда личностно-значимый мотив остается неудовлетворенным, а возникшие при этом эмоции – тревога, депрессия, раздражение оказывают эмоционально травмирующее действие.

Можно выделить ряд условий, способствующих преодолению фрустрации. К ним относятся: наличие устойчивой системы ценностей, адаптивность и гибкость, оптимистическое отношение к жизни, умение управлять своими желаниями и эмоциями, развитость волевых качеств, адекватность самооценки, своевременное решение возникающих проблем.

Нами были исследованы уровень и содержание фрустраций у студентов девушек и юношей. В исследовании использовались следующие эмпирические методы:

Диагностические методики:

1. Методика «Исследования самоотношения» (МИС) С.Р. Пантелеева;

2. Анкета Р. Хейвигхерста, Э. Эриксона;

3. Методика «Экспресс – диагностика уровня личностной фрустрации» В.В. Бойко.

Метод статистического анализа эмпирического материала - t критерий Стьюдента для независимых выборок (мужской и женской).

База исследования: студенты 2-го курса факультета «Инженерных систем и сооружений», профиля обучения «Защита в ЧС» Воронежского государственного технического университета (ВГТУ).

Контингент исследования составили студенты в возрасте от 18 до 25 лет в количестве 24 человек, из них 12 девушек и 12 юношей-студентов, 2-го курса ВГТУ.

По результатам диагностики были выявлены следующие тенденции.

По методике исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантелеева были выявлены повышенные значения по шкалам, выявляющим фрустрации - «внутренняя конфликтность», «самообвинение», «закрытость» - у девушек-студенток уровни по «внутренняя конфликтности», по «самообвинению», «закрытости» выше, чем у юношей как по среднегрупповым значениям, так и по процентному соотношению средних и повышенных значений. Примерно у половины девушек уровень «самообвинения» повышен. У юношей повышенный уровень выражен только у 13 % выборки. Уровень «самообвинения» у девушек статистически значимо выше в сравнении с юношами ($t=2.9$).

«Внутренняя конфликтность» выражена на уровне выше среднего у примерно у 30% девушек, то есть у каждой третьей. Уровень «внутренней конфликтности» у девушек статистически значимо выше, чем у юношей-студентов ($t=3.2$). При этом в отличие от юношей в выборке девушек примерно у четверти встречаются очень высокие показатели (9-10 ст.) выраженности «внутриличностных конфликтов», то есть это процент девушек с очень сильными травмирующими переживаниями. По шкале «закрытость» у большинства девушек уровень выше среднего и высокий, что препятствует преодолению фрустрации из-за внутренних препятствий выхода на контакт, субъективной трудности получения поддержки от другого человека (социальный копинг).

При этом нужно отметить, что общий уровень самоотношения и целый ряд его позитивных показателей, таких как «саморуководство», «самоценность», «самопринятие» - выражены на адекватном среднем и выше среднего уровнях. То есть отдельные фрустрации глобально не снижают самооценку, но безусловно,

являются показателями для поддерживающей психологической работы со студентами как в индивидуальной, так и в групповой тренинговой форме.

**Таблица результатов диагностики по методике самоотношения С.Р. Пантелеева.
Студенты: девушки и юноши**

Выборка	Стены по шкалам								
	Зак-ры-то-сть	Са-мо-у-верен-ность	Са-мо-у-верен-ность	Отражен-ное самоот-ношение	Сам-оце-нно-сть	Са-моп-рия-тие	Само-привя-занно-сть	Внутр. кон-флик-тность	Са-мо-обви-не-ние
1. Екатерина	10	8	8	9	8	5	6	2	4
2. Оксана	6	4	6	4	8	6	-	6	5
3. Алена	7	7	5	6	10	6	7	7	6
4. Алена К.	5	9	5	8	7	7	6	4	3
5. Ирина	6	9	6	6	8	5	5	4	3
6. Анастасия	6	7	7	6	9	6	6	9	7
7. Алина	5	9	8	6	6	6	8	4	6
8. Юлия	6	4	6	6	7	6	5	6	7
9. Олеся	6	6	5	4	6	5	4	5	6
10. Мария	7	9	5	4	7	3	5	5	10
11. Елена	8	8	8	8	9	8	5	5	4
12. Дарья	9	9	8	6	10	8	7	-	4
Среднее значение	6,75	7,42	6,42	6,08	7,92	5,92	5,33	4,75	5,41
1. Алексей	5	7	7	7	6	4	5	5	5
2. Илья	5	9	4	7	7	5	5	2	3
3. Никита	5	8	7	6	7	7	4	5	5
4. Андрей	4	4	4	3	5	2	4	4	3
5. Олег	7	7	5	6	9	1	7	4	4
6. Виталий	5	7	8	6	8	7	7	6	5
7. Александр	6	8	7	10	6	5	5	4	3
8. Денис	8	7	4	6	5	5	5	4	4
9. Иван	5	7	8	6	8	5	5	5	4
10. Валерий	5	7	5	4	5	2	4	4	4
11. Алексей	7	7	5	8	4	8	8	4	2
12. Евгений	6	6	4	5	7	3	6	5	6
Среднее значение	5,66	7,00	5,66	6,16	6,42	4,50	5,41	4,33	4,00

По В.В. Бойко, у большинства студентов - и юношей и девушек – преобладают низкий и средний уровни фрустрации. Высокий уровень практически не выявлен (выше среднего - у 10% выборки). Методика В.В. Бойко показывает преобладание среднего и низкого уровней фрустраций у студентов, в то время как студенты переживают целый ряд серьезных фрустраций, которые выявляются другими методиками. Это может быть связано с краткостью диагностической шкалы, двумерной вариацией ответов (да/нет) и др.

У девушек-студенток уровень фрустрации значимо выше, чем у юношей. Средний уровень фрустрации выражен у 40% девушек, у юношей только у 17%, у остальных уровень фрустрации низкий. Разница статистически значимая ($t=1.9$). По В.В. Бойко, у девушек-студенток уровень фрустрации выше в сравнении с юношами, но в пределах средних значений.

По результатам диагностики по анкете Р. Хейвигхерста, Э. Эриксона нами были выявлены ряд факторов, зон фрустрации у студентов.

**Сводная таблица первичных данных по анкете Р. Хейвигхерста, Э. Эриксона.
Студентки-девушки**

№	Вопросы	Да	Ско- рее да	Не знаю	Ско- рее нет	Нет
1	Считаете ли вы себя ответственным человеком в гражданской и социальной сфере?	8	4			
2	Вы достигли и поддерживаете свой целесообразный жизненный уровень?	7	3			
3	У вас есть надлежащие способы проведения досуга?	6	5	1		
4	Вы помогаете детям стать ответственными и счастливыми взрослыми?	8	3	1		
5	Вы довольны своими личными отношениями?	3	2	4		3
6	Вы готовы принять происходящие физиологические перемены своего организма и тела?	4	3	1	4	
7	Вы готовы к новым взаимоотношениям с Вашими стареющими родственниками?	6	2	2	2	
8	Вас волнует состояние общества, в котором будут жить Ваши дети и внуки?	8	4			
9	Вы чувствуете свою ответственность за сохранение нашей культуры?	8	4			
10	Для Вас главное - это удовлетворение собственных нужд и потребностей?	2		2	3	5
11	Часто у Вас возникает чувство безнадежности и бессмысленности жизни?	3	2	1		6
12	Вы воплотили в жизни задачи, поставленные в 20-25 лет?	6	4	1		1
13	Религиозный Вы человек?	2	5	3		2
14	Вы чувствуете себя отставшим от жизни?	1	1	1	5	4
15	Вы не потеряли интерес к жизни?	3			2	7
16	Вам часто бывает скучно?	1	1	1	2	7
17	Вы часто чувствуете себя усталым?	3	3	1	4	1
18	Вы ощущаете свою жизнь полноценной?	4	6	2		

**Сводная таблица первичных данных по анкете Р. Хейвигхерста, Э. Эриксона.
Студенты-юноши**

№	Вопросы	Да	Ско- рее да	Не знаю	Скорее нет	Нет
1	Считаете ли вы себя ответственным человеком в гражданской и социальной сфере?	7	5			
2	Вы достигли и поддерживаете свой целесообразный жизненный уровень?	7	3	2		
3	У вас есть надлежащие способы проведения досуга?	6	5	1		
4	Вы помогаете детям стать ответственными и счастливыми взрослыми?	9	3			
5	Вы довольны своими личными отношениями?	5	2	4		1
6	Вы готовы принять происходящие физиологические перемены своего организма и тела?	6	3	1	2	
7	Вы готовы к новым взаимоотношениям с Вашими стареющими родственниками?	6	2	2	2	
8	Вас волнует состояние общества, в котором будут жить Ваши дети и внуки?	9	3			
9	Вы чувствуете свою ответственность за сохранение нашей культуры?	8	4			
10	Для Вас главное - это удовлетворение собственных нужд и потребностей?	3		2	3	4
11	Часто у Вас возникает чувство безнадежности и бессмысленности жизни?	5				7

12	Вы воплотили в жизни задачи, поставленные в 20-25 лет?	11				1
13	Религиозный Вы человек?	2	6	3		1
14	Вы чувствуете себя отставшим от жизни?	1	1	1	5	6
15	Вы не потеряли интерес к жизни?	1			4	7
16	Вам часто бывает скучно?	1				11
17	Вы часто чувствуете себя усталым?	3		1		8
18	Вы ощущаете свою жизнь полноценной?	4	6		2	

По фактору «удовлетворенности личными отношениями» 60% девушек-студенток и 40% юношей-студентов не удовлетворены своими личными отношениями или они у них отсутствуют. Практически у половины исследуемой выборки студентов потребность в любовных отношениях фрустрирована. Это экзистенциальная фрустрация, связанная с удовлетворением одной из базовых психологических потребностей – потребностью в любви. Такого рода фрустрации очень сильно и долго переживаются, ими как правило ни с кем не делятся, что еще больше усугубляет страдание. В этих ситуациях нужен профессиональный психологический анализ, поддержка.

«Чувство усталости» было выявлено у 40% юношей-студентов и у 60% девушек-студенток, то есть у каждого 2-го студента. Это показатель достаточно выраженного уровня фрустрации, что требует психологического анализа – чем и для чего себя так «нагружают» студенты и какова цена таких перегрузок.

«Чувство безнадежности и бессмысленности жизни» было выявлено у 50% девушек-студенток и у 40% юношей-студентов. Это показатель серьезной экзистенциальной фрустрации, депрессивного состояния, связанного с временной потерей своего смысла жизни. Такие фрустрации безусловно нужно анализировать – с какого времени такое состояние возникло, с какими событиями это связано (конфликты, неудачи, потери...) и т.д. и способствовать их преодолению.

Однако следует отметить и зоны удовлетворенности у студентов – около 80% удовлетворены «своим жизненным уровнем», практически 100% занимают активную гражданскую позицию – их «волнует состояние общества», они «ответственны за сохранение культуры», около 80% студентов «ощущают свою жизнь полноценной», практически 100% студентов довольны «проведением своего досуга».

Выводы. Таким образом, у половины выборки студентов были выявлены такие фрустрации как «чувство безнадежности и бессмысленности жизни», «чувство усталости», «неудовлетворенность личными отношениями». Каждый 5-й не удовлетворен «своим жизненным уровнем», не «ощущает свою жизнь полноценной». Примерно у трети студентов повышен уровень «внутренней конфликтности», «самообвинения», «закрытости». Полученные результаты подтверждают актуальность разработки и осуществления психологических программ, направленных на коррекцию состояний фрустрации у студентов и молодежи в целом.

Выделенные нами тенденции в уровне и содержании фрустраций у студентов обуславливают важность, необходимость психологического сопровождения студенческой молодежи. Такое сопровождение предполагает индивидуальный анализ фрустрирующих ситуаций в каждом отдельном случае, работу по развитию продуктивных копинг-стратегий и снижению непродуктивных стратегий преодоления фрустраций студентами. Как индивидуальные, так и групповые тренинговые формы психологического сопровождения освобождают человека от фрустрирующих состояний, повышают способность их преодолевать. Такая работа, особенно в группе, требует от психолога создания пространства доверия, открытости, безопасности. Так как членам группы, чтобы проработать свои фрустрирующие ситуации нужно поделиться содержанием конфликта, своими мыслями и переживаниями в связи с текущим или прошлым фрустрирующим событием. Это крайне деликатная и сложная работа. Это аналитическая работа психолога со студентами в форме аутентичного, конгруэнтного диалога, в результате чего человек начинает чувствовать себя спокойнее, увереннее, сильнее. Рефлексия каждого члена группы становится более объективной, менее искаженной. В результате такого совместного с психологом анализа студенты становятся более эмоционально компетентными. Групповая тренинговая психологическая работа может оказать очень сильное поддерживающее воздействие и избавить от многих травмирующих переживаний как из прошлого, так и из настоящего.

Литература:

1. ФГОС Направление подготовки 20.03.01 Техносферная безопасность. Защита в ЧС (уровень бакалавриата) С изменениями и дополнениями от: 13 июля 2017 г. http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/200301_B_15062018.pdf
2. Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29 декабря 2012 года. –URL: <https://минобрнауки.рф/документы/2974/файл/1543/12.12.29-ФЗОб образовании в Российской Федерации.pdf>
3. Астапов В.Н. Функциональный подход к изучению состояния фрустрации / В.Н. Астапов // Психологический журнал. – 2016. – Т. 13. – № 5. – С. 23-29.
4. Бэрн Р. Фрустрации личности / Р. Бэрн – Москва, 2014. - 411 с.
5. Крэйхи Б. Социальная психология фрустрации / Б. Крэйхи. - Москва, 2003. - 333 с.
6. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний / Н.Д. Левитов // Вопросы психологии. - 1967. - № 6. - С. 118-129.
7. Мальцева Т.В. Профессиональное психологическое консультирование: учеб.пособие. / Т.В. Мальцева, И.Е. Реуцкая. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2010. – 143 с.

УДК 59

кандидат психологических наук, доцент,

заведующая кафедрой психологии Айсувакова Татьяна Петровна

АНОВО «Московский международный университет» (г. Москва)

РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема рефлексии как активного включения в учебно-педагогический процесс индивидуально-личностного и профессионального потенциала преподавателя. В этой связи рассматривается роль его рефлексивно-творческих механизмов в ходе профессиональной деятельности, готовность проникать в существенные стороны своей работы, выявлять и оценивать её качество, находить и реализовывать пути личностно-профессионального самосовершенствования, управлять коллективом учащихся.

Ключевые слова: рефлексия, преподаватель, учащийся, рефлексивный подход, рефлексивное управление, рефлексивная самоорганизация.

Annotation. The article deals with the problem of reflection as an individual personal and professional potential of a teacher active inclusion in the educational and pedagogical process. In this regard, we consider the role of its reflexive and creative mechanisms in the course of professional activity, its readiness to penetrate into the essential aspects of its work, identify and evaluate its quality, find and implement ways of personal and professional self-improvement, manage a team of students.

Keywords: reflection, teacher, student, reflexive approach, reflexive management, reflexive self-organization.

Введение. Фиксирующиеся в современном российском обществе метаморфозы в социальной и социально-психологической сферах сопровождаются определёнными трансформациями в области ценностных представлений. В этой связи особую актуальность приобретает проблема ценностного отношения индивида к себе как к субъекту профессиональной деятельности. В этой связи профессиональная рефлексия как соотнесение собственной системы ценностей с ценностями профессии способствует укреплению идентичности педагога, позволяя ему более эффективно реализовать необходимые компетенции в области профессиональной деятельности [4; 11].

Изложение основного материала статьи. Применительно к деятельности преподавателя термин «рефлексия» рассматривается современными исследователями как процесс мысленного анализа какой-либо профессиональной проблемы, основными итогами которого выступают личностно окрашенное осмысление сущности проблемы и выработка путей её решения [2-3; 7; 12].

Значение рефлексии в деятельности современного педагога трудно переоценить. Рефлексивные процессы, по меткому образному выражению таких отечественных исследователей, как Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская, «пронизывают» всю его работу [9, С. 65]. Они могут проявляться

- в ходе непосредственного взаимодействия между участниками образовательного процесса;
- при проектировании учебных занятий;
- на этапе самоанализа и самооценки своей профессиональной деятельности [9, С. 67].

Таким образом, о рефлексии можно говорить, как о необходимом свойстве практического мышления преподавателя [3, С. 64]. Значимым его проявлением является использование знаний общего в конкретных ситуациях, связанных с педагогической деятельностью. Более того, в отсутствие рефлексивной проработки базовые знания, умения и навыки преподавателя составить целостную компетентность вообще не могут. Напротив, постоянный рефлексивный обзор своей теоретической базы с позиции ежедневной профессиональной практики позволяет ему стать компетентным в своей области [14, С. 221].

Вышесказанное подтверждается тем, что уже при рассмотрении структуры понятия «компетентность» мы сталкиваемся с обоснованием важности рефлексии в педагогической деятельности. Как известно, компетентность представляет собой тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в рамках конкретной профессиональной области, в т.ч. педагогики [2; 4; 7; 14; 17; 18]. Представляется возможным выделить ряд существенных признаков такого типа организации знаний:

1. Разнообразие знаний.
2. Артикулированность — признак, при котором отдельные элементы знания являются чётко разграниченными между собой, при этом все они объединены в систему, т.е. находятся во взаимосвязи.
3. Гибкость, при которой как содержание отдельных элементов знания, так и связи между ними, могут претерпевать определённые метаморфозы под воздействием каких-либо факторов объективной действительности, прежде всего, имеющих отношение к его профессиональной деятельности.
4. Быстрота актуализации знания в конкретной профессиональной ситуации.
5. Возможность использования профессиональных знаний при осуществлении профессиональной деятельности в различных условиях.
6. Выделенность ключевых элементов, при которой из всего многообразия знаний, относящихся к своей предметной области отдельные постулаты, гипотезы или определения понимаются как ключевые в смысле её понимания.
7. Категориальный характер знаний.
8. Владение не только декларативным знанием, но и процедурным.
9. Наличие знания о собственном знании [1; 4; 6; 9; 15].

Последний из вышеперечисленных признаков компетентности преподавателя является результатом его рефлексивного самоконтроля [9, С. 70].

Ввиду вышесказанного, принимая во внимание содержание педагогической деятельности можно выделить пять компонентов деятельности современного педагога, требующих рефлексии:

1. Специальная компетентность — квалификация и опыт деятельности в области преподаваемого предмета.
2. Методическая компетентность — владение различными методами обучения.

3. Психолого-педагогическая компетентность — умение строить педагогически целесообразные отношения с обучаемыми, знание возрастной психологии, психологии межличностного и педагогического общения.

4. Дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых — умение строить взаимоотношения учащимися и коллегами.

5. Аутопсихологическая компетентность — совокупность знаний о путях профессионального самосовершенствования, желание самосовершенствоваться [12, С. 57].

Немаловажной рефлексия является также в ходе осмысления педагогом собственного профессионального опыта. По мнению ряда исследователей, соединение опыта преподавателя и его рефлексии в немалой степени способствует развитию мастерства [3; 13; 18]. Более того, такого рода рефлексивное объединение ведёт к складыванию у преподавателя т.н. ведущих идей. Последние выполняют функцию регуляции его деятельности [9, С. 80]. Ведущие идеи преподавателя связаны с формированием его профессиональной программы, направляющей практическую деятельность. Ценностные ориентации, убеждения и личностные установки педагогического работника представляют собой ядро ведущей идеи. Кроме того, ведущая идея имеет и предметный план — систему основных принципов, которыми он руководствуется при подборе методов обучения, способов подачи материала, установления стиля общения с обучающимися и коллегами [14, С. 180].

Ведущие идеи возникают в результате осмысления преподавателем собственного практического опыта, а также наработок коллег, с позиции профессиональных знаний и личностных убеждений. При этом, ведущая идея может быть представлена не только в содержательном плане, но также и операционально. Другими словами, при соответствующем уровне сформированности ведущей идеи педагог не только считает, что в определённой ситуации следует принять те или иные меры, но и осуществляет соответствующие действия [3, С. 67]. Для того же, чтобы стать действительным внутренним регулятором его профессионального поведения такая идея должна быть сознательно принята индивидом. Этому в немалой степени способствует рефлексивное восприятие. Последнее повышает восприимчивость педагогического работника к значимым проблемам его профессиональной деятельности. Это, в свою очередь, позволяет преподавателю, выявляя в рамках конкретной ситуации общую педагогическую суть, принимать наиболее эффективные решения. Овладение педагогом культурой рефлексивного анализа собственного профессионального опыта способствует достижению им профессиональной и личностной зрелости [14, С. 183].

В рамках профессиональной деятельности преподавателя проявление рефлексии подразумевает наличие следующих умений:

1. Обобщать опыт практической деятельности и применять опыт коллег в рамках профессиональной деятельности.

2. Адаптировать, или изменять учебный план, формы и методы обучения соответственно конкретным условиям с целью достижения оптимальных результатов.

3. «Владеть» классом или группой учащихся:

а) поддерживать дисциплину;

б) создавать рабочее настроение.

4. Прогнозировать последствия собственных действий.

5. Анализировать педагогическую ситуацию как составную часть широкого социального контекста.

6. Демонстрировать высокий уровень профессиональной готовности при выполнении своих обязанностей в любых обстоятельствах [3, С. 142].

В связи с вышеизложенным представляется возможным выделить функции рефлексии в педагогическом процессе:

1. Диагностическая.

2. Коррекционная.

3. Организаторская.

4. Проектировочная.

5. Смыслотворческая.

6. Мотивационная.

7. Коммуникативная [15, С. 110].

Можно с определённой долей уверенности говорить о следующих уровнях педагогической рефлексии:

1. Практический уровень. На данном уровне цели обучения, учебный процесс не рассматриваются педагогическим работником в качестве проблемных. Собственные действия анализируются и оцениваются им в рамках категорий их соответствия конкретным профессиональным знаниям, например, «правильные» и «неправильные».

2. Каузальный уровень. Преподавателем анализируются причины тех или иных его действий, а равно их последствия, конкретные ситуации рассматриваются как проявление общих психологических и педагогических закономерностей.

3. Критический уровень. Цели, средства, контекст обучения рассматриваются как проблемные, открытые к постоянному переосмыслению и развитию [2, С. 913].

Рефлексия даёт преподавателю возможность критически отнестись к собственной профессиональной деятельности. Умение рефлексировать означает способность педагога к анализу педагогической ситуации, прогнозированию последствий профессиональных действий [1, С. 86].

Теперь следует рассмотреть роль рефлексии во взаимодействии преподавателя с обучающимися. В этой связи отметим, что востребованность рефлексии в данном случае зависит от того, какая ведущая идея направляет стратегию педагога. При традиционной стратегии учитель является центральной фигурой образовательного процесса, направляющей обучение ученика на приобретение необходимых знаний, умений и навыков. При гуманистической же такую фигуру представляет собой ученик, цель которого — научиться учиться [10, С. 68].

В случае избрания первой из названных выше стратегий педагог выступает в качестве субъекта образовательного процесса, обучающиеся же являются объектами, действующими в направлении, указанном им. Рефлексивное же управление, связанное с реализацией второй, гуманистической стратегии, во-первых, ставит обучаемого в позицию активного субъекта, а во-вторых организует процесс обучения как решения учебно-познавательных проблем на основе творческого диалога между преподавателем и учащимися. В

данном случае рефлексия педагога выступает в качестве основного психологического механизма организации им такого учебного взаимодействия [18, Р. 112].

Реализация такой формы обучения на практике возможна при соблюдении следующих условий:

1. Преподаватель знаком с картиной внутреннего мира учащегося, понимает его ожидания и интересы, разделяет заботы и радости.

2. Педагог регулирует деятельность обучающегося с позиции самого обучающегося, с точки зрения его развития в процессе активного взаимодействия с другими людьми, формирования личностных механизмов саморегуляции [3, С. 71-72].

При таком подходе к процессу обучения структура деятельности преподавателя может быть представлена как процесс рефлексивного управления деятельностью учащихся [9, С. 82]. Существенным признаком такой формы управления является высокий уровень социально-перцептивных способностей педагога. Последние способствуют обеспечению взаимопонимания между участниками образовательного процесса [17, Р. 11].

Для примера рассмотрим проблему поддержания дисциплины на учебных занятиях. Она решается педагогами с применением различных способов и средств [8, 13, 16]. Один из них основан на установлении жёсткого контроля поведения учащихся. Основной целью использования такого подхода является установление дисциплины. Зачастую она с успехом достигается. Однако при этом участники образовательного процесса утрачивают возможность установления атмосферы взаимопонимания и доверия, в немалой степени способствующую личностному росту как обучаемых, так и преподавателя. Рефлексивные способности преподавателя в данном случае почти не востребованы [3, С. 75].

Более перспективный подход основан на предположении, что порядок в классе или учебной группе зависит не столько от того, сколь активно и часто педагог вмешивается в деятельность учащихся, сколько от того, как он организует занятие. Будучи знаком с потребностями и интересами обучающихся, их индивидуальными психологическими особенностями и рефлексивно отражая их в своем сознании, преподаватель способен к построению гибкого сценария проведения занятия. Последний должен учитывать разработанные психологами и педагогами на сегодняшний день пути удержания внимания обучаемых и привлечения их к активному участию в совместной деятельности [5, С. 128]. Для того же чтобы понять поведение учащихся, необходимо осмыслить его цели и то, каким образом они интерпретируются. Рефлексия в данном случае позволяет не вступать с учащимся в конфликтные отношения, но разрешить сложную ситуацию с учётом позиции потребностей учащегося [9, С. 85].

Выводы. На основе вышеизложенного мы можем заключить, что в профессиональной деятельности современного педагога рефлексия имеет большое значение.

В отсутствие рефлексивной проработки знания, умения и навыки преподавателя являются не могут составить целостную компетентность. Только постоянный рефлексивный обзор теоретической базы с позиции ежедневной профессиональной практики позволяет ему стать действительно компетентным в своей области.

Важна рефлексия и в ходе осмысления педагогом профессионального опыта. Соединение опыта практической деятельности и рефлексии даёт ключ к развитию профессионального мастерства.

В профессиональной деятельности преподавателя проявление рефлексии подразумевает наличие таких умений, как обобщение опыта собственной практической деятельности и применение опыта коллег в рамках профессиональной деятельности, адаптация или изменение учебного плана, форм и методов обучения соответственно конкретным условиям с целью достижения оптимальных результатов, «владение» классом или группой учащихся, прогнозирование последствий собственных действий, анализ педагогической ситуации как части широкого социального контекста, демонстрация высокого уровня профессиональной готовности при выполнении своих обязанностей.

Рефлексия в педагогическом процессе имеет диагностическую, коррекционную, организаторскую, проектировочную, смысловую, мотивационную и коммуникативную функции.

Немаловажную роль рефлексия играет и при взаимодействии между участниками образовательного процесса.

Литература:

1. Алексеев Н.Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. №2. С. 85-103
2. Ахраменко Е.В. Рефлексия современного учителя // Молодой учёный. 2015. № 24. С. 912-914
3. Бизяева А.А. Психология думающего учителя. Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004.
4. Жигинас Н.В., Санников А.Ф., Зверева Н.А. Становление и формирование личности в зеркале персонологической теории // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. Вып. 6. С. 54-58
5. Карпов А.В. Психология рефлексии / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. М.: ИП РАН, 2002.
6. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. СПб.: Алетей, 2000.
7. Корчажнина О.М. Построение рефлексивной модели современного учителя // Педагогика. 2012. № 3. С. 65-70
8. Кривцова С.В. Учитель и проблемы дисциплины. М.: Генезис, 2004.
9. Кулоткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды. СПб.: Тускарора, 1996.
10. Ладенко И.С., Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Философские и психологические проблемы исследования рефлексии. Новосибирск: ИФП СО РАН, 1989.
11. Макеева Н.Ю. Психологический анализ профессиональной деятельности специалистов Пенсионного фонда Российской Федерации // Там же. 2013. № 6. С. 180-183
12. Метяева В.А. Рефлексия как метакомпетентность // Педагогика. 2006. № 3. с. 56-61
13. Ушинский К.Д. Русская школа / Сост., предисл., коммент. В.О. Гусаковой, Отв. ред. О.А. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2015.
14. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-ое изд., перераб., доп. СПб.: Питер, 2002.
15. Хуторской А.В. Деятельность как содержание образования // Народное образование. 2003. № 8 С. 107-114

16. Чернышев А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. М.: Педагогическое общество России, 1999.
17. Grant G. Preparing for reflective teaching. Boston; Allyn and Bacon, 1984.
18. Posner D. Field Experience: A Guide to Reflective Practice. NY.: Longman, 1895.

Психология

УДК 159.9

соискатель кандидата психологических наук Алиева Эльмира Максutowна
Институт семьи Центральной Азии (г. Алматы)

ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ САМОПОЗНАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу индивидуального образовательного пространства младших подростков. На основе авторского тренинга, включавшего десять занятий по самопознанию индивидуальных особенностей школьников, представлена структура и динамика изменений ИОП. Полученные результаты показали возможность применения данной технологии в общеобразовательных школах, центрах развития способностей школьников как механизма осознания себя и своей индивидуальности, идентификации со своим окружением, проявления себя. Ориентируясь на свои мотивационные и ценностные предпочтения школьники конструируют образовательную траекторию и расширяют индивидуальное образовательное пространство. Задача взрослых – помочь ребенку реализовать субъектную позицию ученика через осознание своего потенциала и направление усилий на достижение личностно-значимых образовательных целей, структурирующих образовательное пространство личности.

Ключевые слова: индивидуальное образовательное пространство, самопознание, младшие школьники, саморазвитие.

Аннотация. Статья посвящена анализу индивидуального образовательного пространства младших подростков. На основе авторского тренинга, включавшего десять занятий по самопознанию индивидуальных особенностей школьников, представлена структура и динамика изменений ИОП. Полученные результаты показали возможность применения данной технологии в общеобразовательных школах, центрах развития способностей школьников как механизма осознания себя и своей индивидуальности, идентификации со своим окружением, проявления себя. Ориентируясь на свои мотивационные и ценностные предпочтения школьники конструируют образовательную траекторию и расширяют индивидуальное образовательное пространство. Задача взрослых – помочь ребенку реализовать субъектную позицию ученика через осознание своего потенциала и направление усилий на достижение личностно-значимых образовательных целей, структурирующих образовательное пространство личности.

Ключевые слова: индивидуальное образовательное пространство, младшие школьники, самопознание, субъект, саморазвитие.

Введение. Идея субъект-субъектного взаимодействия стала частью современного образования [5]. Диалог как форма построения образовательного процесса пришел на смену «монологическому уроку» [4]. В качестве приоритета позиционируется готовность учителей расширять интерес к познанию и мотивации достижений [7] Все чаще актуализируется вопрос, что необходимо придавать образованию личностный смысл [10, 12, 1, 3] поддерживать стремление подростков к просоциальному поведению [6] с целью формирования зрелой личности.

Новые требования задают не только иные ориентиры для образовательной системы, но поднимают вопрос, каким образом можно содействовать проявлению субъектности школьников, формированию активной позиции ученика. В данном случае речь идет не столько об учете индивидуально-личностных особенностей школьников, сколько об оказании поддержки через становление и развитие индивидуального образовательного пространства школьников (ИОП). В данной работе под индивидуальным образовательным пространством понимается совокупность сосуществующих и взаимосвязанных значимых объектов и явлений (в частности, учебные ситуации, сверстники, учителя, оценки, семья, кружки, секции, познавательные увлечения, интересы, занятия и т.д.) познавательной и развивающей деятельности, имеющих для человека личностный смысл. [1] Оно включает событийный ряд, определяющий познавательную активность человека и субъективно связываемый им со своим образованием и развитием.

Изложение основного материала статьи. Образовательное пространство, как «часть» социального (наполненного духовным) пространства, где взаимодействуют различные объекты, способствующие обучению, воспитанию и развитию личности, подразумевает совокупность институтов и организаций, непосредственно или опосредованно детерминирующих образование как процесс формирования исторически (с гражданской, государственной, личностной точки зрения) адекватного субъекта и как совокупность специфически образовательных институтов и уровней [2, 8, 9, 11]. В тоже время в отличие от образовательного пространства как некоторой заданной извне сущности, индивидуальное образовательное пространство – это субъективная характеристика [8, 11]. Она отражает, личностное пространство ребенка, в котором происходит индивидуальное восприятие, осмысление и конструирование образовательных целей. Если образовательная среда и образовательное пространство определяются условиями, формируемыми участниками образовательного процесса, а чаще – учителями и родителями, то ИОП, как глубоко личностное образование – есть сущность абсолютно индивидуальная и конструируется исключительно самим человеком.

В качестве методов исследования использовались психодиагностическое исследование и квазиэксперимент. ИОП изучалось на основе анкетирования и рисунков школьников до и после проведения тренинга самопознания. Анкета включает десять вопросов, раскрывающих то, каким они видят свое индивидуальное образовательное пространство. На рисунках внутри своего индивидуального образовательного пространства, школьники изображали объекты и явления, значимые, по их мнению, для обучения, развития и совершенствования. Квазиэксперимент реализовывался в формате тренинга самопознания по выявлению взаимосвязи психологических особенностей младших подростков с возможностью формирования ими своего индивидуального образовательного пространства.

Особенность авторского тренинга состояла в том, что помимо классических упражнений (игр и практических упражнений), которые характерны для тренинговых программ, как часть занятия заполнялись психодиагностические методики, а затем совместно со школьниками анализировались, обсуждались результаты. Таким образом, информация, которую обычно знает только психолог, становилась известной и самому ребенку. Причем информация не просто сообщалась, она приобреталась под руководством ведущего, осознавалась и использовалась применительно к учебным ситуациям. Было предусмотрено время для самоанализа собственных ощущений и состояний, осознание новой информации и происходящих изменений, планирование собственных действий с целью улучшения академических результатов и постановки целей самообразования. В частности, для конструирования своего ИОП и рефлексии того, как полученные знания о себе могут помочь в образовании и самообразовании. Наши действия базировались на предположении о том, что психологическое знание о себе будет способствовать не только личностному росту, осознанию своих способностей, возможностей для дальнейшего развития, но и применению их в ситуациях образования для расширения ИОП. Тренинг получил условное название: «Самопознание психологических особенностей личности для расширения индивидуального образовательного пространства».

Всего в исследовании приняли участие 54 ученика 11-12 лет Государственного учреждения лингвистической гимназии № 132, г. Алматы, из них 26 мальчиков и 28 девочек.

Для математико-статистической обработки результатов применялся сравнительный и корреляционный анализ (программа SPSS 19).

На основе авторской анкеты до проведения тренинга были выделены параметры ИОП, позволяющие его содержательно описать: насыщенность, средства помощи и желаемые занятия.

- Насыщенность образовательного пространства включила круг занятий, видов деятельности, которые подростком связываются с понятием «мое образовательное пространство» и рассматривают с точки зрения полезных для своего обучения и воспитания.

- «Средства помощи» включили те предметы (объекты), качества, характеристики, которые, как считает школьник, помогают ему стать более образованным, получать новые знания, формировать умения.

- Под желаемыми занятиями школьники указывали те кружки и секции, в которых они хотели бы дополнительно заниматься. По существу эти занятия определяли то, чему подросток хотел бы научиться еще, что в себе развить, сформировать.

До тренинга были получены количественные результаты (табл. 1) Среднее значение параметра «насыщенность» показывает, что школьники в своем образовательном пространстве указывали 3-4 занятия (вида деятельности), обладающих для них образовательными функциями. Также в среднем было указано на 2-3 личных качества (внимательность, ум, сообразительность и т.д.), которые по мнению школьников являются средством помощи в учебной деятельности. До проведения тренинга, школьники как правило описывали 1-2 занятия, которыми хотели еще заниматься. Интересно, что в ИОП младшие школьники изначально указывали в среднем по одному человеку (сверстник, педагог или родитель), кто чаще или больше проявляет помощь или поддержку в обучении.

Таблица 1

Количественные результаты образовательного пространства школьников

	Среднее Mean	Мода Mode	Максимум Maximum	Сигма (станд. Отклон) Std.Dev.	Стандартная ошибка Standard Error	Асимметрия Skewness	Экцесс Kurtosis
Насыщенность	4,07407	3,00	8,00	1,611888	0,219350	0,35266	0,21278
Кол-во желаний	2,74074	2,00	6,00	1,481778	0,201645	0,57484	-0,5836
Общее кол-во людей	1,29630	1,00	3,00	0,602812	0,082032	0,31092	0,23396
Средства помощи ДО	1,1111	1,00	2,00	0,883103	0,120185	0,32626	0,03531

После тренинга на последнем занятии была проведена повторная самооценка ИОП. Сравнение результатов исследования ИОП до и после тренинга показало как качественные отличия, так и количественные отличия на достоверно высоком уровне ($p < 0,001$). Количественные отличия проявились по критериям: насыщенность ОП до и после тренинга, количество средств помощи, занятия, которые способствуют развитию индивидуального образовательного пространства.

Несмотря на то, что показатель насыщенности носит условно формальный показатель, важно отметить, что после тренинга этот параметр значительно изменился. Описывая свое образовательное пространство школьники указывали в среднем 4-5 объектов, которые, по их мнению имеют значение для их образования. В некоторых случаях было равно 10-12.

Расширение ИОП при его описании после тренинга достигалось за счет того, что в нем начали проявляться элементы, которые ранее присутствовали в жизни подростка, но не связывались с образованием. Так, например, помимо занятий, мест и людей ребята стали включать увлечения, способности и склонности: «хотелось бы узнать, остались ли подобные животные», «узнать Все про Европу», «узнать о Галактике», «мне хотелось быть радостней и уметь нарисовать весь мир», «Я хотел узнать страны и города», «я бы добавил «летчик» (ребенок оралман, плохо владеет русским языком)», «хочу добавить хореографии», «модных танцев», «чаще уроков труда», «хотела бы играть на пианино», «узнать как решаются трудные задачи», «хочу

спасать животных», «хочу заниматься на скалолазании», «хорошее образование», «узнать о окружающем», «узнать все о футболе» и т.д.

В описаниях стали проявляться такие ценностные характеристики как «учение», «развитие», «забота». А также занятия, которыми школьники хотели бы заниматься, чтобы стать более образованными. Последний факт заслуживает особого внимания. На вопрос «Как ты считаешь, какие занятия (в учебных и развивающих учреждениях) помогают тебе развиваться?» до тренинга практически все школьники ответили, что не знаю. После тренинга, школьники сами смогли определить и самостоятельно сформулировать ответы. Успешно с таким заданием справились 49% школьников. Отличия в ответах носят конкретный характер, свидетельствующий о индивидуальном осознании расширения сферы своего личного развития от вне школьной программы: «Уроков катания на коньках», «свободной формы», «ума», «учебы» «домохозяйства», «занятий по языкам», «пения и плавания», «компьютерного класса», «просмотра фильмов», «новых уроков, которые могут помогать людям», «больше усилий», «самостоятельности» «знаний» и т.д.

Эти «сдвиги» являются достоверным свидетельством тех возможностей, которые несет процесс самопознания для понимания школьником своих возможностей по планированию и выработке собственной позиции, усилению субъектности в образовании себя. Поэтому в этой части следует оговорить, что целью нашего исследования, было зафиксировать на примере нескольких показателей роли психологических знаний о себе. Эффективность действия самопознания в формировании своей успешности в учебном процессе. Проанализировать или скорее осознать, что потенциальные возможности развития своих индивидуальных способностей могут способствовать расширению сферы деятельности и повышению эффективности личности в рабочем, познавательном процессе, как важном процессе формирования своей личности в учебном периоде жизни. Полученные данные показывают, что прививать познание мира можно и за счет субъективного формирования картинки мира, соизмеряя через внешние объективные события в жизни.

Следующий показатель, который мы фиксировали – это описание младшими подростками средств помощи в получении новых знаний, которые они включают в свое ИОП.

Обычно, формируя знания детей в системе образования в обязательном порядке предлагается для учеников набор средств, которые способствуют качественному обучению, и на протяжении всего образовательного процесса, такими средствами могут быть учебники, тетради, классы, школы, т.е. материальные и социальные условия, в которых обучение происходит. Однако для нашего исследования мы средствами обучения считаем именно те инструменты познания, которые помогают детям более качественному освоению материала, это те средства, благодаря которым происходит восприятие предметов познания, это те предметы, освоение которых помогает подросткам более качественному проникновению в мир знаний, это те инструменты, которые могут способствовать субъективному преобразованию знаний на уровень осмысленного потенциала личности. В табл. 2 представлены описания средств помощи до и после тренинга.

Таблица 2

Показатель достоверных различий по критериям средства помощи до и после

	Средние	Сигмы				t-Критерий Стьюдента	Значи- мость	
	Mean	Std.Dv.	N	Diff.	Std.Dv.Di ff	T	df	p
Количество средств помощи до	1,111	0,883	54					
Количество средств помощи после	2,9444	1,41	54	-1,83	1,37	-9,832	53	0,00000

Как видно из таблицы, после тренинга школьники стали достоверно больше указывать средств помощи, способствующих их развитию и получению новых знаний. Достоверность отличий в количестве указываемых средств помощи, способствующих обучению показали, что с одной стороны, имеющийся потенциал средств уже используемый подростками продолжает рассматриваться как значимый. В то же время имеет место принятие ребенком новых средств, осознание разнообразия и расширение использования предоставляемых ему возможностей.

Основным результатом в изменении структуры средств помощи в познании окружающего мира, которые младшие подростки упоминают при описании ИОП, является добавление в них психологических характеристик.

Как и до тренинга подростки относят сюда интернет, книги, учебу и внешкольные занятия. Но теперь среди них появляются личные достижения и личностные качества. Это прямое влияние процесса самопознания в ходе тренинга. Причем личностные качества упоминаются в качестве средств помощи в ходе обучения чаще, чем внешкольные занятия.

Характеризуя личные качества, оценивая потребность и возможность их саморазвития, подростки проявляют способность адекватного и уместного в образовательном труде поиска интеллектуальных ресурсов, возможность управления учебной ситуацией, сопоставлением ответственности в период окончания начальной школьной программы, сдачей промежуточного государственного контроля и переходом в среднее образовательное звено.

Школьники активно называют среди средств помощи качества, относящиеся к когнитивному компоненту (умственные способности, внимательность), мотивационному (стать лучше, стать отличником, достичь успехов), поведенческому (самостоятельность, целеустремленность) и т.д. Многообразие указываемых личностных качеств также может свидетельствовать о влиянии тренинга и его содержания. Поскольку сам тренинг подразумевал процесс комплексного самопознания. Познания себя с разных сторон.

Осознание сильных и слабых сторон своей личности и их преломление через ИОП обеспечило расширение описываемых средств помощи.

Последний показатель, по которому зафиксированы отличия, это количество объектов образовательного пространства указанных в невербальной форме. Помимо анкеты школьникам было предложено нарисовать свое образовательное пространство до и после тренинга. Инструкция к рисунку была следующая: "Нарисуй как ты представляешь свое образовательное пространство. Образовательное пространство - это то что (кто) тебя окружает, с помощью чего (кого) ты учишься, узнаешь новое, развиваешься, становишься взрослее, умнее, лучше".

Для сопоставления подсчитывались количество элементов, несущих образовательные функции в рисунке (предметы школьной жизни, одноклассники, семья, увлечения/виды занятий), а также присутствие себя. Основные изменения коснулись не количества нарисованных объектов, а частотности. Если до тренинга только 19 школьников (35%) помещали себя внутри нарисованного образовательного пространства. В этом случае его трудно назвать индивидуальным. ИОП без «хозяина», без «субъекта». После тренинга 29 (51,8%) подростков нарисовали себя внутри образовательного пространства. Этот результат отражает рост понимания подростком связи себя и своего образовательного пространства, принадлежность к тому, что тебя окружает. Другое изменение связано наличием в рисунках своих увлечений. До тренинга только в рисунках 18 школьников были отражены разнообразные виды деятельности, несущие познавательные функции. После тренинга таких рисунков стало 31.

Таким образом, достоверность отличий по критериям параметров образовательного пространства до и после тренинга показало количественные и качественные изменения в представлениях подростков об индивидуальном образовательном пространстве. Это дает нам основания утверждать, что работа с детьми по расширению их представлений о своих личностных особенностях может оказывать влияние на формирование ими своих увлечений, на поиск средств помощи в организации и повышении уровня образованности, может расширять сферу предпочтений, и сказываться на выборе секций и занятий по интересам.

По описанным выше параметрам до и после тренинга произошли изменения, что может служить основанием для вывода о связи разницы в показателях с проявлением изменений у подростков знания о себе. В свою очередь данный факт служит предметом осознания нового представления образа своего пространства. Изменения таких представлений, может содействовать изменениям проявлений активности в процессе учебы, в процессе желаний заниматься в новых секциях, использовать новые для себя источники и средства развития. Получая дополнительные возможности как источники расширения средств, приобретая возможность выбора, более приемлемого средства, отпадает проблема безучастного времени проведения, безынициативности, простаивания, холостого хода, активизируется работа сознания, происходит поиск оптимального и приемлемого источника удовлетворения когнитивного процесса, происходит наполнение яркостью образа осознания. Важно приобрести навык «думания», осознания, не зависимо от количества или сферы знания, сам процесс осознания позволяет проводить поиск оптимального варианта дальнейшего выбора.

Выводы. В ходе проведения тренинга у младших школьников были получены следующие изменения в структуре ИОП:

- насыщенность ИОП наиболее подвержена трансформации в ходе тренинга, направленного на самопознание; основное изменение касается появления в представлениях младших подростков оценки личностных качеств, помогающих им учиться и служащих источником роста их образовательных достижений;
- эмоциональная составляющая личности при формировании ИОП у подростков превалирует в позитивном отношении к его структурированному, менее сложному проявлению в настоящем; полученных данных не достаточно, чтобы говорить об эффективности влияния этой сферы на конструирование ИОП;
- особенности мотивационной сферы, желаний и стремления подростков получить качественные и глубокие знания в образовательном процессе служат не только удовлетворению познавательной потребности, но и являются важным критерием формирования личности, показателем сформированности индивидуального образовательного пространства, его стабильности и структурированности; ориентация на знания может служить показателем развития сознания и самосознания;
- представления об активности личности подростка не оказывают влияния на процесс формирования индивидуального образовательного пространства.

Литература:

1. Алиева Э.М. Костромина С.Н. Психологические индикаторы индивидуального образовательного пространства. // Материалы Международной научной конференции Ананьевские чтения - 2018. Психология личности: традиции и современность. С-ПбГУ. С. 376
2. Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб.: Питер. 2011.
3. Борисова Т.Ф. Образовательное пространство как фактор социального воспитания школьников. 2013 <https://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskie-tekhnologii/library/2013/01/15/obrazovatelnoe-prostranstvo-kak-faktor>
4. Вербицкий А.А. Концепция контекстного обучения. https://studme.org/145896/psihologiya/kontekstnoe_obuchenie
5. Громкова М.Т. Субъект-субъектные взаимодействия в дополнительном профессиональном образовании. Вестник ФГОУ ВПО. МГАУ им. В.П. Горячкина, 2014 <https://cyberleninka.ru/journal/n/vestnik-federalnogo-gosudarstvennogo-obrazovatelno-uchrezhdeniya-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya-moskovskiy>
6. Молчанова Н.В. Просоциальное поведение как условие эффективного межкультурного взаимодействия 2013 Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология и образование. Психология развития. <https://cyberleninka.ru/article/n/prosotsialnoe-povedenie-kak-uslovie-effektivnogo-mezhkulturnogo-vzaimodeystviya>
7. Москалева Т.В., Яшкова А.Н. 2015 Развитие мотивации достижения в младшем школьном возрасте. <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-motivatsii-dostizheniya-v-mladshem-shkolnom-vozzraste>
8. Погодина Е.А. Педагогические условия развития индивидуального образовательного пространства старшкласника. 2012. <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-pedagogicheskie-usloviya-formirovaniya-starsheklassnikom-individualnogo-obrazovatelno-prostranstva>

9. Пономарев Р.Е. Теория образовательного пространства: монография. Новокузнецк: РИО КузГПА, 2008.
10. Селиванова Л.И. Саморазвитие личности: сущность и пути реализации в современном образовательном пространстве. Педагогические науки. С. 47-54 <https://cyberleninka.ru/article/n/samorazvitie-lichnosti-suschnost-i-puti-realizatsii-v-sovremennom-obrazovatelnom-prostranstve/viewer>
11. Чеботарева Е.А. «Образовательное пространство в условиях трансформации российского общества: Социально-философский аспект. 2003. <http://www.dslib.net/soc-filosofia/obrazovatelnoe-prostranstvo-v-usloviyah-transformacii-rossijskogo-obwestva.html>
12. Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. 1994. №2.

Психология

УДК 740.159

**кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
и социальной педагогики Брекина Оксана Васильевна**

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У АКЦЕНТУИРОВАННЫХ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности проявления терминальных и инструментальных ценностей у акцентуированных подростков-старшеклассников. Представлены экспериментальные данные, подтверждающие различия в выборе ценностей подростками-акцентуантами.

Ключевые слова: ценностные ориентации, терминальные и инструментальные ценности, акцентуированные подростки-старшеклассники.

Annotation. This article discusses the features of the manifestation of instrumental and terminal values in accentuated high-school teenagers. Experimental data are presented confirming differences in values choice of accentuated teenagers.

Keywords: value orientations, terminal and instrumental values, accentuated high-school teenagers.

Введение. На протяжении уже более 30-и лет в российском обществе продолжают развиваться социально-экономические трансформации, которые затрагивают все сферы общественной жизни людей, в первую очередь, представителей молодого поколения. На сегодняшний день те общественно-политические процессы, которые происходят в российском обществе, очень сложны и неоднозначны, и, безусловно, оказывают сильное влияние на явления, условия и механизмы протекания социализации современной молодежи. Традиционно процесс социализации интерпретировался учеными как механизм, при котором общество, как сложившаяся совокупность объективных структур, формирует у представителей молодого поколения нормативно-ценностные установки, определяет характер его практической деятельности. Поступая в соответствии с усвоенными, интериоризированными нормами и ценностями, индивид в дальнейшем объективно способствует своими действиями укреплению установленного нормативного порядка. Если по каким-либо причинам индивид их не усваивает, он может подвергнуться общественному порицанию и наказанию. «Результатом процесса социализации, таким образом, становится оптимальная подготовленность индивида к жизни и деятельности в соответствии с требованиями и ожиданиями общества, то есть достигается его социальная адаптированность» [8]. Однако оказалось, что на сегодняшний день те ценности и нормы морали, которые современное общество готово предложить подрастающему поколению, носят крайне разнополярный характер, что, безусловно, очень затрудняет процессы их усвоения. Хорошо известно, что первичными агентами социализации подростка по-прежнему являются семья и школьный класс, однако такие вторичные агенты, как средства массовой информации, социальные сети могут на сегодняшний день соперничать в своем влиянии на процессы социализации современных подростков. Поэтому некоторые авторы считают, что современные системы образования не справляются с решением проблем социализации подрастающего поколения [7]. Однако человек не может рассматриваться только как пассивный объект воздействия со стороны общественных сил, без разбора заглазывающий то, что ему навязывают извне. Он активен, он действует в соответствии со своими когнитивными установками и интериоризированными ценностями. Безусловно, возникший в период трансформационных изменений в стране вакуум ценностей стимулировал у многих индивидов представления об исчезновении ценностных регламентаций социальной жизнедеятельности как таковых, однако утверждать, что молодое поколение не присваивает себе культурные нормы и духовно-нравственные ценности предыдущих поколений также невозможно [9]. Да и семья при всех социально-политических катаклизмах продолжает оставаться для человека «заслонкой» от негативного влияния окружающего мира. Недавние исследования показывают, что родители и другие взрослые члены семьи продолжают традиции воспитания детей, характерные для российских семей прошлых лет и выступают в качестве буфера между негативными социальными воздействиями и развивающимися детьми. Именно этим можно объяснить сохранность традиционных детских ценностей до конца дошкольного периода и позже [5]. Во всех случаях целостность человека, сохранение его самобытности, уникальности, индивидуальности будет определяться набором его собственных, личностных ценностей, которые, являясь общечеловеческими, присущими всем людям на земле, преломляются через призму жизнедеятельности каждого конкретного человека и становятся составными частями структуры его личности, определяя его поведение и отношение к окружающему миру. Поэтому объектом нашего исследования стали ценностные ориентации современных подростков, точнее, те ценностные ориентации, которые присущи акцентуированным старшеклассникам. Мы предположили, что для учащихся старших классов с разными типами акцентуаций характерны различные ценности, как терминальные, так и инструментальные. Практическая значимость исследования заключается в том, что определение взаимосвязи между акцентуациями характера и ценностных ориентаций современных старших подростков и знание этих особенностей может учитываться в психолого-педагогической работе в создании индивидуальных подходов и формировании стилей индивидуальных взаимоотношений со старшеклассниками.

Изложение основного материала статьи. Современная психология определяет социализацию как процесс формирования индивидом на протяжении его жизни социальных качеств (овладение языком общения, знания норм общения, традиций, обычаев, усвоение социальных ролей), благодаря которым человек становится дееспособным участником социальной жизни. Радикально изменившаяся социальная среда создает иные критерии социальной успешности и предлагает иные условия для ее достижения. Это ориентирует молодежь на поиск своих собственных способов и форм приспособительного социального поведения, эффективных в конкретной социальной среде. Для отечественной науки является характерным рассмотрение социализации как «процесса и результата усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемого в общении и деятельности» [12]. Зарубежная психология трактовала ее как процесс социального научения или процесс самоактуализации Я-концепции, однако на сегодняшний день значительное число авторов рассматривают социализацию личности как адаптационную способность субъекта приспосабливаться к постоянно меняющимся культурным условиям окружающей среды. Успешная жизнедеятельность в ней требует от индивида специальных усилий, направленных на приспособление к объективно существующему порядку вещей, адаптации, и чем больше у человека выражено личностных характеристик, определяющих его адаптационные способности, тем он успешнее [7]. По мнению психологов, ценности включают в себя общие представления человека о мире, которые совместно с сознанием человека определяют как конечные цели, так и пути их достижения. Кроме того, ценности оказывают влияние и на профессиональную линию развития. Если для личностных ценностей характерна высокая осознанность, они отражаются в сознании в форме ценностных ориентаций и служат важным фактором социальной регуляции взаимоотношений людей и поведения индивидов.

Выстраиваясь в индивидуальную, специфическую иерархию личностных ценностей и служа связующим звеном между духовным миром каждого человека и духовной культурой общества, ценностные ориентации представляют собой важнейший компонент структуры личности. В отечественной психологии понятие «ценностных ориентаций» было рассмотрено в трудах Д.В. Ольшанского, А.Г. Здравомыслова, В.А. Ядова, И.С. Кона и других выдающихся ученых. Так, Д.В. Ольшанский понимал под ценностными ориентациями цели, стремления и жизненные идеалы, рассматривая их в виде системы определенных норм, принятых в групповом сознании и делал вывод о неизбежном влиянии «группового сознания» на индивидуальную систему ценностей. А.Г. Здравомыслов, В.А. Ядов рассматривали ценностные ориентации как установку личности на те или иные ценности материальной и духовной культуры общества.

На сегодняшний день существует множество подходов к определению понятия «ценностных ориентаций». Они трактуются разными исследователями и как «нравственность личности» [2], и как «детерминанты принятия решений» [4]. У подрастающего поколения ценностные ориентации рассмотрены в трудах Лысенко А.В., Лысенко Д. С., Петрова А.В., Бубновой С.С. и других.

Как психологический механизм, с помощью которого формируются особенности и характер отношения подрастающего поколения к ценностям их социального окружения, ценностные ориентации рассматривал А.А. Адыкулов [6]. Он определяет их как психологические образования, на основе которых формируются особенности и характер отношения к ценностям, то есть отнесение какого-либо предмета или явления окружающей действительности к категории личной ценности. По мнению автора, ценности, ставшие внутренними побудителями субъекта, и есть ценностные ориентации. Они являются регуляторами поведения подростка. Однако они могут существовать в виде неосознанных предпочтений какого-либо направления, и тогда субъект может легко стать объектом манипуляций со стороны других. Если же ценностные ориентации осознанны, они могут побуждать к активным действиям. При этом следует помнить, что ценностные ориентации способны меняться под влиянием изменений общественного статуса человека, явлений общественной жизни и возраста и всегда учитывать этот факт, формируя стиль индивидуально-педагогического взаимодействия с подростками. Но все же они базируются на сформировавшихся потребностях личности, ее желаниях и стремлениях, играя ведущую роль в процессе принятия подавляющего большинства решений.

Обращаясь к классификации ценностных ориентаций, можно выделить отечественную классификацию Н.А. Трикоз и В.В. Гаврилюк, в своих научных трудах выделивших следующие четыре типа систем ценностей:

1. Смысложизненная система ценностей – система, определяющая общечеловеческие ценности. К ним авторы относят ценности человеческой жизни, ценности свободы, сущности человека, а также красоты и правды.
2. Витальная система ценностей – это система, определяющая ценности сохранения и поддержания здоровья, повседневной жизни, комфорта и безопасности.
3. Интеракционистская система – это система, которая определяет суждения и ценности наиболее важные как в межличностном общении, так и в групповом общении.
4. Социализационная система – это система, которая определяет ценности наиболее важные в процессе формирования личности [3].

В зарубежной психологии проблема иерархии ценностей человека нашла также свое отражение в концепции М.Рокича. Согласно основным положениям, иерархия ценностей рассматривается как структура предпочтений индивидом каждой ценности. В соответствии с классификацией ценностей Рокича, существуют два класса ценностей - терминальные (ценности - цели) и инструментальные (ценности - средства). В рамках данной теории общее число ценностей сравнительно невелико, и в связи с этим люди обладают одними и теми же ценностями, но различия можно наблюдать не в самих ценностях, а в системе их организации. По сути, разведение терминальных и инструментальных ценностей производит уже достаточно традиционное различие ценностей-целей и ценностей-средств. Терминальные ценности (ценности-цели): к ним Рокич относит комфортную жизнь, что подразумевает процветание, интересную жизнь (активную, стимулирующую), достижения, что проявляется в стремлении реализовать идеи, удовлетворить амбиции, мир на планете (отсутствие войны, конфликтов), равенство (равные возможности, братство), благополучие семьи, что означает заботу о ближних, свобода (независимость, свободный выбор), счастье (удовлетворенность), внутренняя гармония (означает свободу от внутренних конфликтов), любовь (физическая и духовная близость), национальная безопасность (защита от нападений), удовольствие (веселая и спокойная жизнь), спасение (вечная жизнь), чувство собственного достоинства (самоуважение), мудрость (зрелое понимание

жизни), настоящая дружба (означает близкие дружеские отношения) и общественное признание (уважение, популярность).

К инструментальным ценностям (ценностям-средствам) автор относит честолюбие, исполнительность, широкий кругозор (компетентность), жизнерадостность, чистоплотность (аккуратность), смелость (отстаивание своих позиций), готовность простить других (снисходительность к слабостям), альтруизм (делание чего-то на пользу другим), честность, творчество (одаренность богатым воображением), независимость (самодостаточность), ум, интеллект, логика (рациональность), способность любить, способность подчиняться (послушность делу, почтительность), вежливость (хорошее воспитание), ответственность (надежность, заслуживание доверия), самостоятельность (самоконтроль, самодисциплина).

Подростковый возраст – это время интенсивного формирования личности человека. Появляется устойчивый круг интересов, который впоследствии может стать психологической базой для формирования ценностных ориентаций подростков, начинает формироваться «идеологическая платформа существования», наблюдается рост интереса к вопросам мировоззрения, религии, морали и этики, структур и условий существования общественно-политических систем и человеческих цивилизаций. Происходит переключение интересов с частного и конкретного на отвлеченное и общее, дифференцируются интересы к изучению таких наук как философия, психология, история, социология. Развивается интерес к собственным психологическим переживаниям и переживаниям других людей, меняется характер общения со сверстниками – к старшему школьному возрасту усиливается потребность в интимно-личностном общении, оно становится более избирательными и стабильными. Повышается роль нравственных характеристик во взаимооценках. При этом потребность в общении и потребность в обособлении становятся ведущими потребностями в процессе формирования личности старшеклассника; именно они регулируют процесс включения его в социум и содержание системы его ценностных ориентаций. При этом всегда следует помнить, что подростковый возраст характеризуется нестабильностью во взглядах и мировоззрении, и это оказывает существенное влияние и на формирование ценностных ориентаций подростков. Неустойчивость вообще является одной из ведущих характеристик всего подросткового периода, а у акцентуированных подростков данная проблема может быть выражена еще острее. Согласно теории «акцентуированных личностей» существуют черты личности, которые сами по себе еще не являются патологическими, но характеризуются излишней выраженностью некоторых присущих каждому человеку индивидуальных свойств. Раннее выявление этих характеристик и правильно подобранная система мер психолого-педагогического воздействия могут предупредить негативный сценарий развития событий, однако при неблагоприятных обстоятельствах, длительно воздействующих на «слабые звенья характера», эти черты могут стать почвой для развития реактивных состояний, неврозов и психопатий. У психопатов эти черты достигают особо большой выраженности. К. Леонгард выделил 10 основных типов акцентуации: демонстративный, педантичный, застревающий, возбудимый, гипертимический, дистимический, тревожно-боязливый, циклотимический, тревожно-боязливый, аффективно-экзальтированный, эмотивный и определил личностные характеристики, дифференцированные для каждого типа [1].

Для определения акцентуации характера мы использовали тест - опросник Г. Шмишека, К. Леонгарда «Определения акцентуации характера и темперамента личности», а для определения ценностных ориентаций использовался тест Милтона Рокича «Исследование ценностных ориентаций» [11]. Общий объем выборки составил 76 учащихся 9-11 классов.

Выводы. Из общего числа опрошенных, участвовавших в исследовании, были отобраны те испытуемые, у которых была обнаружена акцентуация характера. Таких оказалось 20 человек (26% от общего числа опрошенных).

При этом по результатам исследования у акцентуированных подростков в основном был выявлен экзальтированный тип (65%) и гипертимический (35%). В отдельных случаях у подростков были выявлены сочетанные типы акцентуаций - циклотимный тип в сочетании с гипертимическим (5%), экзальтированный в сочетании с гипертимическим (5%), экзальтированный в сочетании с тревожным (5%). Наиболее представленными в исследовании явились подростки с экзальтированным и гипертимическим типом акцентуации, поэтому охарактеризуем их: представители с гипертимическим типом акцентуации характеризуются общительностью, подвижностью, постоянно приподнятым настроением, высокой психической активностью, и тенденцией разбрасываться, не доводить дело до конца. При этом они могут быть склонны к лидерству, не любят однообразную деятельность и вынужденное одиночество. Экзальтированный (аффективный) тип характеризуется особенно сильной способностью к восторженности, восхищению, улыбчивости. Личности данного типа акцентуации могут сильно привязываться к людям, способны к состраданию, проявлению ярких и искренних чувств.

Оказалось, что ведущей терминальной ценностью для подростков обоих типов акцентуаций явилась ценность здоровья (50% у гипертимических и 75% экзальтированных соответственно). Далее терминальные ценности различаются – у акцентуированных подростков гипертимического типа приоритетами являются активная деятельностная жизнь (50% опрошенных), а также свобода и счастливая семейная жизнь (по 30%), в то время как для акцентуантов по экзальтированному типу важнее всего любовь, развитие и свобода (по 16% соответственно). Любопытно, что подростки с экзальтированным типом акцентуации в числе терминальных ценностей называют уверенность в себе (11%), а среди акцентуированных по гипертимическому типу эта терминальная ценность даже не упоминается, зато обе категории выделяют такую ценность как наличие друзей (по 11% каждый тип).

Анализ полученных результатов выбора инструментальных ценностей показал, что в то время как к основным инструментальным ценностям подростки с акцентуациями по гипертимическому типу относят такие ценности как ответственность (50%), аккуратность (20%), жизнерадостность и честность (по 20% соответственно), акцентуанты по экзальтированному типу выделяют для себя приоритетными воспитанность (75%), жизнерадостность (50%), честность и аккуратность (по 40%) соответственно.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что действительно у подростков с различными типами акцентуаций выражены разные виды терминальных и инструментальных ценностей. Такой «набор» ценностей может свидетельствовать о том, что подростки испытывают дефицит наличия именно в таких личностных характеристиках, а потому определяют эти ценности как ведущие для себя. [12]. Все это следует учитывать в психолого-педагогической работе с представителями подрастающего поколения в целях оказания подросткам помощи при вхождении современных детей в очень непростое социокультурное

пространство и присвоения ими тех духовных ценностей человечества, которые, с одной стороны, обеспечат им успешную адаптацию, а с другой, позволят сформироваться активными и сознательными членами современного общества.

Литература:

1. Бадиев И.В. Типология акцентуаций характера у подростков // Вестник Бурятского государственного университета. - № 5. – 2015. – с. 60-66.
2. Габасов Р.Р. Развитие ценностных ориентаций подростков // IX Международная студенческая научная конференция «Студенческий научный форум 2017» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.scienceforum.ru/2017/2460/28423>
3. Гаврилюк В.В., Трикоз Н.А. Динамика ценностных ориентаций в период социальных трансформаций (поколенный подход) - Социологические исследования. 2002. №1. стр. 96-105
4. Золотова А.С. Ценностные ориентации как фактор развития мотивации персонала / Евразийский научный журнал. – 2015. - №7. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://journalpro.ru/articles/new-articleNSVskLFa2g/>
5. Зырянова Н.М. Особенности образа мира у современных старших дошкольников / сб. Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения образования в условиях реализации ФГОС нового поколения. Материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции г. Орехово-Зуево, 2013, с. 105-111.
6. Камбарова К.У. Ценностные ориентации – важнейший компонент структуры личности // Молодой ученый. – 2016. – № 11. – с. 1808-1810. – URL <https://moluch.ru/archive/115/30381/> (дата обращения: 31.03.2020)
7. Красавина Е.В. Молодежь в социокультурном пространстве современной России: имитационный механизм адаптации. - Дисс. на соискание уч. ст. доктора социологических наук, Майкоп, 2013 г., 368 с.
8. Красавина Е.В. Имитация как механизм социальной адаптации российской молодежи: к постановке проблемы исследования // Известия Кабардино-Балкарского научного центра РАН. – Нальчик, 2011, №6 (44).
9. Осмачко Н.В. Жизненные стратегии студенческой молодежи в социокультурном пространстве России (социологический анализ) Дисс. канд.социол.наук, Владивосток, 2005 г., 260 стр.
10. Психологический словарь / под ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г., М., 1990 г., 494 с.
11. Психологические тесты для профессионалов / авт. Сост Н.Ф. Гребень. – Минск: Современ. Шк., 2007. – 496 с.
12. Фомина Л.Ю. Технология педагогической поддержки ценностных ориентаций акцентуированных подростков // Ученые записки. – 2008. – Т.1. Сер. Психология. Педагогика. - № 3-4. – с. 44-49.

Психология

УДК 159.99

студентка 3 курса кафедры филологии и языковой коммуникации Васичева Анастасия Николаевна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студентка 3 курса кафедры филологии и языковой коммуникации Маринина Алина Евгеньевна

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)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПИЩЕВЫХ АДДИКЦИЙ

Аннотация. В статье проанализировано содержание понятия «пищевые аддикции». Также приведена классификация пищевых аддикций. Выявлены причины появления нарушений пищевого поведения. Представлены направления психотерапии как метода коррекции пищевого поведения и преодоления пищевых аддикций.

Ключевые слова: пищевые аддикции, нервная анорексия, нервная булимия, психотерапия, танцевальная терапия, поведенческая терапия, когнитивная терапия.

Annotation. The article analyzes the content of the concept of “food addiction”. A classification of food addictions is also provided. The causes of the appearance of eating disorders have been identified. The directions of psychotherapy as a method of correcting eating behavior and overcoming food addictions are presented.

Keywords: food addictions, anorexia nervosa, bulimia nervosa, psychotherapy, dance therapy, behavioral therapy, cognitive therapy.

Введение. Проблема девиантного поведения в обществе набирает свои обороты. На сегодняшний день каждый третий житель любой развитой страны сталкивался с людьми, у которых наблюдалось девиантное поведение. Одной из его разновидностей является наличие пищевых аддикций. Это может быть ожирение из-за чрезмерного злоупотребления пищей или анорексия как следствие отказа от еды. Но мало кто задумывается, что наличие пищевых аддикций может быть результатом психологических проблем, поэтому из-за неправильного установления причины применялось неверное лечение. Часто можно заметить, что многие врачи обращают внимание только на действительные проблемы, т.е. на наличие лишнего веса или, наоборот, его недостаток и борются только с этими проблемами. Но стоит отметить, что если не искоренить

главную причину нарушения пищевого поведения, то пациент не сможет вылечиться до конца и будут наблюдаться рецидивы.

Изложение основного материала статьи. Обратимся к содержанию понятия «девиантное поведение». Под ним рассматривают поступки, несоответствующие нормам общества, где четко прослеживается нарушение психического состояния человека и уклонение от нравственного контроля над собственным поведением. Одной из форм девиантного поведения является нарушение пищевого поведения или, другому, пищевые аддикции. Проанализируем содержание понятия «пищевые аддикции». В первую очередь, данное понятие определяют нарушением пищевого поведения, которое делится на стреротип питания в ситуации стресса и в обыденные дни, а также на сформированность собственного образа тела и деятельность по его преобразованию [4].

Пищевые аддикции наблюдаются в нескольких формах. Одной из таких форм является нервная анорексия. Основным клиническим признаком данного заболевания является отказ от еды с целью похудения в результате недовольства собственной внешностью. Нервная анорексия может развиваться в результате ограничения себя в пище и других способов коррекции внешности, которые могут сопровождаться истощением организма до начала развития кахексии с возможностью появления длительной аменореи и летального исхода [1]. Такого рода ограничительное расстройство свойственно женскому полу, а именно для молодого поколения, где внешнее влияние играет одну из главных ролей в развитии болезни. Следующей формой пищевой аддикции является нервная булимия. Название болезни имеет греческое происхождение от словосочетания «*bous limos*», что означает «бычий голод». При данной болезни часто наблюдаются приступы неуправляемого аппетита, неконтролируемого поглощения пищи и ощущение отсутствия контроля над собой и процессом приема пищи. Далее, после такого приема пищи следует избавление от съеденного [5]. По-другому эту болезнь могут называть психогенным перееданием. Некоторые психиатры считают, что данное заболевание является мягкой формой булимии. При нем больной постоянно испытывает голод из-за эмоциональных потрясений или ситуаций стресса, вследствие чего рвота может возникать самостоятельно.

Прежде, чем перейдем к рассмотрению путей преодоления пищевых аддикций, стоит углубиться в поиск причины возникновения нарушений пищевого поведения. Точной причины появления расстройства пищевого поведения никто дать не может. Это может быть мода, диктующая эталоны красоты, но чаще всего, причиной может стать неустойчивая психика, которая способствует появлению тревоги и стресса по поводу внешности, отношений с друзьями и противоположным полом. Также из-за установленных в обществе критериев красоты могут развиваться комплексы, которые являются психологическим расстройством [6]. Стоит отметить, что у человека не сразу появляются пищевые аддикции. С каждым появлением новой причины усиливается риск нарушения пищевого поведения.

Следует указать, что многие психологи разделяют причины возникновения нарушений пищевого поведения на физиологические, эмоциональные, социальные и личностные. К физиологическим причинам относят нарушения работы организма, например, нарушение метаболизма, нарушение захвата серотонина, а также отклонения в функционировании периферийных механизмов насыщения. При социальной причине действует такая гипотеза, что социум диктует идеалы внешнего вида, а так как человек – существо социальное, то ему свойственно поддаваться социальному влиянию. К личностным причинам относят акцентуации характера, личностные особенности человека. Многие страдающие нарушениями пищевого поведения описывают отношения со своими родителями негативно. Чаще замечается, что страдающие анорексией склонны к зависимости от своих родителей. Также анорексия позволяет привлечь к себе внимание, а некоторые проверяют себя на наличие силы воли и способности самому контролировать свою жизнь.

Стоит отметить, что на возникновение пищевых аддикций влияет возрастной фактор. Многие исследователи сошлись во мнении, что именно пубертатный период является благоприятным для их формирования. Этот возрастной этап представляет собой рубежную фазу развития человека, когда организм подвергается ряду изменений, способствующих наступлению его половой и физической зрелости. В подростковом возрасте большинство детей имеют нарушения восприятия собственного тела с последующим формированием высокого уровня неудовлетворенности внешностью. Из-за нарушения восприятия собственного образа у подростка развивается низкая самооценка, которая может стать причиной появления нервной анорексии или булимии. Также к возникновению пищевых аддикций, а именно к перееданию, склонны женщины зрелого возраста. На данном возрастном этапе появляется проблема убывающих физических сил, привлекательности, из-за чего происходит удар по самооценке и Я-концепции, вследствие чего у женщины может закрепиться низкая самооценка. В итоге, она начинает прибегать к попыткам похудеть, но при стрессовых ситуациях негативные эмоции и небольшие стрессоры побуждают к перееданию.

Развитие пищевых аддикций у населения разного возраста чаще всего происходит из-за наличия психологических проблем. Поэтому для того, чтобы разрабатывать методы лечения больных нервной анорексией или булимией, стоит учитывать не только физическое состояние, но и психологическое.

Выше было указано, что одной из причин возникновения пищевых аддикций может стать наличие у человека неустойчивой психики, которая способствует развитию тревоги и депрессии, поэтому для устранения данной причины могут применяться антидепрессанты. Для лечения булимии могут использоваться селективные ингибиторы обратного захвата серотонина (флуоксетин - прозак, сертралин - золофт), снижающие аппетит [8]. Однако медикаментозное лечение имеет свои отрицательные стороны, поэтому к нему стоит обращаться на более поздних стадиях болезни.

Кроме того, для преодоления пищевых аддикций назначаются разного рода диеты, а также важное место в лечении больных с нарушением пищевого поведения занимает психотерапия, к которой относится индивидуальная и групповая рациональная психотерапия, включающая работу в семьях и группах больных. При использовании рациональной терапии врач должен объяснить своему пациенту то, что тот не понимает и не знает, и что способно поколебать его ложные убеждения. Чаще всего лечение представляет собой диалог, который врач ведет со своим пациентом. Подобное собеседование позволяет разъяснить человеку обстоятельность, приведшие к заболеванию. При этом врач описывает характер и прогноз намеченного лечения. Психотерапевту необходимо придерживаться простоты и ясности в своей аргументации [7]. Особая роль в психотерапевтической системе, конечно, отводится семье. Ведь, трудности лечения возникают чаще всего в дисгармоничных семьях, где приходилось больше работать с больным индивидуально, а также

корректировать семейный микроклимат, чтобы больной мог быстрее вернуться к нормальной жизни [2]. Семейная психотерапия направлена на коррекцию стереотипов в отношениях между членами семьи. Зачастую причиной развития заболевания у подростка становится поведение родителей: они постоянно недовольны своим ребенком, пытаются навязать ему свое мнение, не уважают его интересы. Подросток начинает смотреть на себя негативно, что и приводит к развитию анорексии. Семейная терапия учит членов семьи с уважением относиться к мнению друг друга, помогает улучшить атмосферу в семье. Психотерапевт объяснит родителям, как им вести себя с ребенком в ходе реабилитации. Семейная психотерапия может проводиться как при участии всей семьи, так и парами (ребенок и отец, ребенок и мать, только родители).

Рассмотрим более подробно некоторые психологические методы, которые используются для преодоления пищевых аддикций. На сегодняшний день существует огромное разнообразие методов, и они доказали свою эффективность в нормализации пищевого поведения. Одним из них является танцевальная терапия. Она вызывает только положительные эмоции, которые помогают в лечении души и тела пациентов благодаря творческому самовыражению через танец. Танцевальная терапия направлена не только на лечение души, но также помогает бороться с пищевыми аддикциями. Суть этого метода заключается в борьбе с фобиями, неуверенностью в себе и низкой самооценкой. В рамках данного метода главное - научиться чувствовать и любить себя, не бояться самовыражаться при других людях. Доказано, что появление пищевых аддикций взаимосвязано с психическими проблемами человека, поэтому, в первую очередь, нужно сделать акцент в лечении на психологическое состояние человека. Танцевальная терапия опирается на ряд принципов, которые помогают добиться нужного эффекта от лечения:

1. Первый принцип – это принцип взаимосвязи, который гласит, что нужно лечить и душу, и тело, лечение по-отдельности будет безрезультатным.

2. Второй принцип – принцип целостности, согласно которому задействованы все компоненты психотерапии: «мысли-чувства-поведение».

3. Третий принцип – это принцип социализации, поэтому благодаря танцевальной терапии можно наладить общение не только с собой, но и с другими людьми [9].

В большей степени танцевальная терапия направлена на борьбу с ожирением, но также помогает бороться со страхами, депрессией и неуверенностью в себе, которые могут быть причинами в появлении анорексии. Танцевальная терапия благотворно влияет на разум человека, проясняет мысли, помогает увидеть себя со стороны, а также помогает осознать свою внутреннюю красоту, которая ценится больше всего.

Следующей проверенным и эффективным направлением в психотерапии, которое помогает бороться с пищевыми аддикциями, является поведенческая терапия. Ее целью является выработка правильных стратегий поведения, привитие полезных навыков. В первую очередь, оценивается состояние пациента, а именно составляются паттерны, которые имеют негативное влияние. Для того чтобы выявить проблему, пациент должен сам осознать ее наличие, ведь лечение будет эффективным тогда, когда пациент сам захочет этого. Далее происходит составление плана работы, выбор техники и методов. Для поведенческой терапии характерно научение, в процессе которого пациент овладевает новыми формами поведения или ограничивает себя в определенной стратегии поведения [3]. Ученые считают, что в преодолении пищевых аддикций поможет перестройка поведения, где изменив свои привычки, человек сможет с легкостью изменить свое пищевое поведение.

Далее обратим внимание на когнитивную терапию, которая направлена на изменение мышления пациента. Считается, что наличие проблем у человека обуславливается неправильным мышлением, наличием негативных мыслей и неверных убеждений. В рамках данного направления главное осознать влияние мыслей на поведение и постараться избавиться от этого. Когнитивная терапия хорошо подходит для лечения нервной анорексии, которая берет начало из негативных убеждений о себе [3]. В такой терапии принято использовать следующие техники: дневник мыслей, выявление искажений в автоматических мыслях, когнитивная репетиция, переоценка ценностей, выявление альтернативных причин поведения, которые помогут выявить проблемы в мышлении. Пациент записывает свои мысли в определенную тетрадь, после чего анализирует их с врачом, чтобы пациент осознал, в чем он совершает ошибки. Таким образом, изменив свое мышление, избавившись от негативных убеждений, человек сможет избавиться от пищевых аддикций.

Но что свидетельствует о преодолении пищевых аддикций после прохождения всестороннего лечения? Человек, имеющий нарушения пищевого поведения, характеризуется как неспособный к контролю своих действий. Поэтому, безусловно, если у человека развиваются навыки саморегуляции, позволяющие ему управлять своим взаимодействием с внешней средой, то можно сделать вывод, что он начинает преодолевать свои пищевые аддикции и в дальнейшем сможет контролировать свое пищевое поведение, не поддаваясь своим желаниям или проблемам.

Выводы. Таким образом, можно сказать, что, в первую очередь, нужно обращать внимание на психологическое состояние человека с нарушениями пищевого поведения. Многие проблемы человека обусловлены неправильным мышлением или неверными убеждениями. Для нормализации пищевого поведения врачам следует обращать внимание не только на тело пациента, но и на внутреннее состояние, чтобы подобрать действенное лечение. Для того чтобы преодолеть пищевые аддикции, стоит, в первую очередь, обратить внимание на психологическое состояние, ведь тело и душевное состояние – взаимосвязаны.

Литература:

1. Безносюк Е.В., Филин Е.Е. Современные представления о нервной анорексии // Медицинская помощь. 2010. №2. С. 18-20.
2. Брюхин А.Е. Реабилитация больных нервной анорексией с тяжёлыми вторичными сомато-эндокринными расстройствами: автореф. дис. канд.мед.наук. Москва, 1997.
3. Залевский Г.В. Основы современной бихевиорально-когнитивной терапии и консультирования. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2006
4. Менделевич В.Д. Пищевые зависимости, аддикции - нервная анорексия, нервная булимия // Руководство по аддиктологии. Санкт-Петербург, 2007.
5. Нарушения пищевого поведения в подростковом и юношеском возрастах. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studme.org/43159/psihologiya/narusheniya_pischevogo_povedeniya_podrostkovom_yunosheskom_vozrastah (дата обращения: 18.03.2020).

6. Понимание пищевых расстройств у подростков. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.eurolab.ua/eating-disorders/1541/14337/> (дата обращения: 18.03.2020).

7. Рациональная психотерапия: пример и техники упражнений. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fb.ru/article/416318/ratsionalnaya-psihoterapiya-primer-i-tehniki-uprajneniya> (дата обращения: 20.03.2020).

8. Способ лечения пищевой аддикции, сопровождающейся ожирением. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.findpatent.ru/patent/224/2244569.html> (дата обращения: 18.03.2020).

9. Танцевально-двигательная терапия — эффективный способ лечения расстройств и заболеваний. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ponervam.ru/tancevalno-dvigatel'naya-terapiya.html> (дата обращения: 03.04.2020).

Психология

УДК 159.99

студентка 2 курса Гайдаренко Светлана Максимовна

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);

студентка 4 курса Ковалева Анастасия Викторовна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ПРИМЕНЕНИЕ СКАЗОК ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье рассмотрен феномен эмпатии – важность его роли в жизни человека. Описаны онтогенез, факторы и некоторые особенности формирования эмпатийных проявлений у дошкольников. Изучена взаимосвязь между использованием сказки и развитием эмпатийности у ребенка дошкольного возраста.

Ключевые слова: эмпатия, дошкольник, развитие, коммуникация, сказка.

Annotation. This article discusses the phenomenon of empathy – the importance of its role in human life. Ontogenesis, factors, and some features of the formation of empathic manifestations in preschool children are described. The relationship between the use of fairy tales and the development of empathy in a preschool child is studied.

Keywords: empathy, preschool, development, communication, fairy tale.

Введение. Способность личности к проявлению эмпатии выступает одним из важнейших умений, помогающих успешной адаптации человека в социуме, эффективности его коммуникации и возможности построения крепких социально значимых контактов. Эмпатия является основой любых межличностных взаимоотношений: с родителями, с друзьями, с представителями противоположного пола или другого поколения. Именно на проявлении эмпатийности строятся крепкие и долгие межличностные отношения.

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. Эмпатийность есть синтез явлений симпатии и вчувствования, которые изучались в это время в рамках этики и эстетики.

Как психологический термин данное понятие ввел в психологию Э. Титченер и определял его следующим образом: «Эмпатия – это внутренняя активность человека, результатом которой является интуитивное понимание состояния другого человека».

Эмпатия начинает формироваться у ребенка в раннем возрасте. Существует мнение, что каждый человек рождается со способностью к ее проявлению. Эмпатия у младенцев имеет только эмоциональный характер: они еще не способны отделить свое эмоциональное состояние от чужого – именно поэтому маленькие дети начинают плакать в присутствии другого плачущего ребенка [2].

В онтогенезе развития эмпатийных способностей выделяют два пиковых периода: дошкольный и подростковый возраст. При этом вторая вершина не достигается при неосуществлении перехода первой границы. Успешное преодоление первой границы развития эмпатийности у ребенка, т.е. формирование эмпатийных умений в период дошкольного возраста выступает прочной основой для развития у личности эмпатийных проявлений в будущем.

Дошкольный возраст, согласно периодизации психического развития Д.Б. Эльконина, приходится на период от 3 до 6-7 лет и сопровождается возникновением следующих новообразований:

1. Возникновение первого схематичного абриса цельного детского мировоззрения.
2. Возникновение первичных этических инстанций.
3. Появление соподчинения мотивов.
4. Приобретение произвольного характера поведения.
5. Возникновение личного сознания.
6. Появление внутренней позиции школьника [5, с. 69-86].

Благоприятному формированию этих новообразований у ребенка в дошкольном возрасте способствуют родители и эмоционально правильная, т.е. эмоционально положительная окружающая среда. Семейные отношения, в целом, играют огромную роль в психическом и психологическом развитии личности. В основу создания успешной коммуникативной ситуации внутри семьи может быть положена способность родителей (и детей) к проявлению эмпатии по отношению друг к другу [6].

Проявляя эмпатийность по отношению к ребенку, родители посредством собственного примера закладывают в нём фундамент эмпатийных переживаний: в первую очередь, они способствуют получению ребенком собственного положительного опыта – тем самым запускают механизм формирования эмпатии. После они знакомят и помогают распознать различные эмоции и чувства. Далее, в завершении помогают ребенку понять, приводят его к осознанию того, какие именно эмоции, переживания и чувства испытывает другой человек в определенный момент времени.

Для иллюстрации механизма эмпатии приведем пример: во время игры ребенок упал и разбил нос – плачет. Родитель, помогая встать и не паникуя в этом случае (создание положительного опыта), говорит: ты плачешь, потому что тебе больно (формирует понятие чувства боли), ты разбил нос (объясняет причину). После, когда ребенок увидит, что кто-то другой ударился, родитель может вспомнить этот случай и объяснить причину слез другого ребенка, тем самым формируя у дошкольника понимание чужих эмоций.

Если рассмотреть механизм формирования эмпатии в зависимости от возраста дошкольника, то можно отметить несколько закономерностей:

1. Первый год жизни («этап знакомства и накопления»): ребенок запоминает эмоции, которые встречает в повседневной жизни, после пробует проигрывать их самостоятельно.

2. Второй год жизни ребенка («этап сострадания»): ребенок интересуется окружающим миром, начинает различать эмоциональное состояние других людей. Печаль, грусть, меланхоличные эмоции рассматриваются им как странные, непривычные переживания, которые нужно исправить. В такие моменты ребенок старается прижаться к опечаленному человеку и пожалеть его, рассказать о своих чувствах, о том, что он любит этого человека. Переживание другими людьми положительных эмоций (радости, увлеченности, восторга, удовольствия) рассматриваются детьми как естественные и правильные. Проявление гнева, злости, злобы и ярости не всегда понятны для ребенка и выступают как пугающие (учитывая, что социальная среда ребенка благополучна).

3. Третий и четвертый годы жизни ребенка: дошкольник окончательно определяется со своим местом в окружающем мире, теперь он способен понять чувства и желания другого (спектр переживаемых эмоций постепенно увеличивается), но при этом дети не всегда способны к сопереживанию. Ребенок научается четко различать «своего» и «чужого» и степень сопереживания варьируется в зависимости от близости оппонента.

4. Возраст 4-6 лет (этап «сочувствия и отзывчивости»): у ребенка зарождается способность принимать эмоции других людей, приходить им на помощь, при этом не всегда понимая, чем и как он может помочь [1].

Так, успешное развитие эмпатии иллюстрируется способностью ребенка проявлять к окружающим людям, животным и предметам такие умения и чувства как: 1. сопереживание; 2. сочувствие; 3. содействие.

Одним из наиболее эффективных способов формирования и развития эмпатийных способностей у ребенка дошкольного возраста является погружение его в сказку. Недаром психологи сходятся во мнении, что дошкольный возраст – это возраст сказок.

В.А. Сухомлинский говорил: «Сказка — это зернышко, из которого прорастает эмоциональная оценка ребенком жизненных явлений». Она имеет огромное значение для формирования личности дошкольника. Именно в сказке заключена вся мудрость накопленная народом: ценности, идеалы, гендерные и национальные особенности людей.

Сказка, как один из основных жанров фольклора и литературы, имея преимущественно прозаическую форму, воздействует посредством выдуманного сюжета на чувства и разум ребенка, развивает его восприимчивость, эмоциональность, открывает ему глубины народной или авторской мудрости, развивает сознание и самосознание дошкольника.

Роль сказки в формировании эмпатии у ребенка сложно переоценить. Независимо от вида сказки она формирует в ребенке способность к сочувствию и сопереживанию. Эмоционально воздействуя, сказка не только вводит ребенка в воображаемые обстоятельства, но и объединяет ребенка и героя в одно целое – позволяя дошкольнику разделить чувства второго.

Сказка, как средство воспитания, способствуя развитию воображения, речи ребенка, словарного запаса, интеллектуальных способностей, параллельно может открывать для него новые способы решения жизненных проблем.

Так, народная сказка отражает всю жизненную философию, накопленную народом. Подобные сказки отличаются своей поэтичностью, остроумностью, правдивостью и мудростью. Главными героями русских народных сказок обычно бывают младший из братьев, правдичица, падчерица, глупец (дурак) или животные, благодаря такому приему ребенку значительно легче идентифицировать себя с персонажем, и дошкольник без особого труда может занять позицию сказочного героя. Народные сказки прививают ребенку общепринятые идеалы, такие как: честность, доброта, отзывчивость и миролюбие.

Авторские сказки отражают репрезентацию реальности писателя (при использовании таких сказок в целях воспитания дошкольника важно обратить внимание на то, к какому историческому времени относится период творчества автора; именно те ценности и будут отражены в его произведениях, хотя общая тенденция к актуализации гуманности и общепринятых идеалов сохраняется в большинстве произведений). Этот тип сказок чаще всего способствует формированию у ребенка индивидуальных моделей поведения, смекалки, показывает контрастность окружающего мира и разные способы решения проблем.

Дети понимают смысл сказки не только из слов текста, но и из иллюстраций к произведению, это говорит о том, что книжки для детей обязательно должны быть с картинками.

Воспитание сказкой – один из самых древних методов воспитания и обучения. Каждое литературное произведение, в том числе и сказка, имеет несколько психологических механизмов воздействия: 1. механизм идентификации; 2. механизм привития морально-этических норм поведения; 3. механизм решения эмоционально-личностных проблем ребенка; 4. механизм получения нового опыта; 5. механизм снятия психоэмоционального напряжения и катарсиса; 6. механизм решения возрастных задач через сказку [4].

Находясь под влиянием этих, работающих вкуче, механизмов ребенок начинает осмысливать свою реальность через призму новых, полученных в процессе прочтения сказки знаний.

Также можно заметить, что в основе большинства этих механизмов лежит проявление ребенком эмпатии по отношению к сказочному персонажу. Умение дошкольника сопереживать литературному герою базируется на его способности проявлять эмпатию к ближнему человеку. Однако правильное прочтение сказки помогает развитию у ребенка эмпатийных навыков.

Роль взрослого в правильном прочтении сказки велика. В спектр его задач должно входить не только чтение текста ребенку, но и объяснение новых слов, показ и обсуждение иллюстраций и сюжета сказки, рассмотрение поведенческих и коммуникативных особенностей героев. Полезными будут вопросы: «Кто тебе больше всех нравится? Почему?», «Как думаешь, он хорошо поступил?», «Ты бы его простил?», «Как думаешь, этому герою сейчас весело (грустно, страшно и т.д.)?», «Что бы ты сделал, чтобы помочь герою?».

Основным мотивом сказки К. Юнг выдвигал процесс индивидуализации: взрослый человек, читая сказку, возвращается назад, в детство, а ребенок при чтении сказки движется вперед. Взрослые склонны анализировать и в какой-то степени усложнять получаемую ими информацию, в то время как ребенок видит ее поверхностно, не пытаясь найти скрытый смысл. При этом за каждым сказочным персонажем или образом скрыты символы коллективного бессознательного (эти же символы встречаются в мифах, религии, снах), которые понимаются ребенком гораздо проще, чем взрослыми, происходит это за счет особенностей построения большинства сказок. Ребенок бессознательно идентифицирует себя с героем сказки, в то время как родителю это дается труднее: взрослый при идентификации принимает информацию к сведению, ребенок же переносит полученную информацию - знания, умения, навыки, модели поведения героев в собственную поведенческую копилку.

В процессе прочтения сказки дошкольник, сам того не осознавая, проводит как минимум два анализа сюжета:

1. Психологический анализ: рассматриваются поведенческие особенности героев. Ребенок понимает следующие логические цепочки: «что будет, если», «чего не будет, если». После эти логические цепочки применяются ребенком в повседневной жизни.

2. Трансакционный анализ: рассматриваются коммуникативные особенности героев, их взаимоотношения. Ребенок учится различать персонажей хороших и плохих, категории добра и зла, правды и лжи. Видит последствия различных поступков и соотносит такое поведение с моментами из своей жизни. Ребенок строит внутренние модели внешнего мира, посредством примера определенного героя сказки, приобретает качества для решения сложных жизненных ситуаций.

Также благодаря сказке ребенок снимает психическое и эмоциональное напряжение. Вместе со сказочным героем он попадает в какую-либо ситуацию, проблему, испытывает ее нарастание и усложнение, затем переживает вместе с героем кульминацию сюжета сказки, а после к концу произведения разделяет победу, решение проблемы героя произведения, чувствуя при этом собственное расслабление и удовлетворение [4].

Читать сказки в дошкольном возрасте очень полезно не только дома, но и в детском саду. Многие воспитатели используют в своей практике прочтение сказок не только как общий способ развития ребенка, но и как метод формирования эмпатийности у дошкольников. В современной педагогической науке существует множество приемов использования сказки (рассмотрим некоторые из них):

1. «Спасательная ситуация в сказке». Ребенку предлагается сочинить различные сюжеты уже знакомых ему сказок. Или придумать различные концовки этих сказок в зависимости от определенных условий. Условия должны предполагать выбор между «добром» и «злом». Решение должно быть связано с помощью главному герою в выходе из проблемы. Ребенка нужно направить к проявлению отзывчивости и доброжелательности.

2. «Любимые герои». Дошкольника просят выбрать определенного персонажа и описать его, рассказать о своем отношении к нему, объяснить его поведение и причины тех или иных поступков, аргументировать доброжелательный ли этот персонаж по отношению к другим героям или нет.

3. «Книга сказок». Герои сказок попадают в мир рисунков ребенка. Вместе с взрослым дошкольник составляет историю, описывает персонажа, придумывает сюжет.

4. «Нарисуй свою сказку». Ребенку предлагают сочинить собственную сказку. Обсуждая, прорабатывают ее до мелочей, проговаривая каждый поступок героя, уточняя «хороший» он или «плохой».

5. «Путешествие». На воображаемом транспорте ребенок вместе со взрослым отправляется в волшебное путешествие. По дороге они встречают разных сказочных героев, которые нуждаются в помощи. Ребенку предлагается найти выход из сложившейся ситуации и помочь герою [3, с. 3-4].

Для развития эмпатийных способностей ребенка рекомендуется брать ту литературу, которая четко разграничивает положительных и отрицательных героев (например, «Красная шапочка» Ш. Перо, «Три поросенка» С. Михалкова) или ту, где перед главным героем стоит вопрос нравственного выбора между собственным удовлетворением и помощью другому человеку (например, «Цветик-семицветик» В. Катаева, «Аленький цветочек» С. Аксакова, «Дюймовочка» Г.Х. Андерсена). Существуют сказки, объединяющие оба параметра, например, «Снежная королева» Г.Х. Андерсена.

Воспитывая у детей сочувствие и сопереживание полезно будет обратиться к сказкам о животных («Заюшкина избушка», «Лиса и журавль»). Непревзойденными мастерами литературного дела, чьи произведения наиболее эффективно развивают в ребенке чувство, являются Л.Н. Толстой («Лев и собачка»), В. Драгунский («Друг детства»), А. Барто («Мишка», «Бычок»), Н. Некрасов («Дед Мазай и зайцы»), В. Катаев («Цветик-семицветик»), С. Михалков («Мой щенок»), К. Чуковский («Айболит»), В. Осеева («До первого дождя», «Синие листья», «Три товарища»), Э. Цюрюпа («Олешек»).

Что касается современной литературы, издательство МИФ рекомендует: «Лучший подарок для мамы» М. Кадье – история о том, как маленький кабанчик Хьюго ищет в лесу подарок на день рождения для своей мамы – это история об искренней любви и заботе; Ж. Лагранж «А кот спросил забыли?» – это история, написанная от лица кота Аристотеля, чья хозяйка вдруг неожиданно захотела иметь собаку – история, которая покажет ребенку, как дружить с человеком, который совсем не похож на тебя, и как много зависит от того, под каким углом смотреть на определенную ситуацию; А. Херцог и М. Иваса «Искренне ваш, Жираф» – детская история, поднимающая темы дружбы, одиночества, поиска своего места в жизни.

Самое важное в работе со сказкой вместе с ребенком: позволить ему представить историю в своем воображении. Как говорил С. Маршак: «Художник-автор берет на себя только часть работы. Остальное должен дополнить своим воображением художник-читатель. Автор должен дать возможность читателю и зрителю быть полноправным участником той реальности, которую создает художник. Читатель становится участником всего, что пережил и переживал поэт...».

Выводы. Эмпатия – умение чувствовать состояние другого человека, разделять с ним его радости и переживания, эмоции и ощущения. Она является важным умением для каждой личности, так как выступает

основой успешного развития ребенка, в особенности его коммуникативных умений. Очень важно заложить основы эмпатийных умений в дошкольном возрасте (от 3 до 6-7 лет) так как именно этот этап выступает первым сензитивным периодом в процессе формирования эмпатии у ребенка. Для развития эмпатийности у дошкольника особенно важна способность родителей, воспитателей и других окружающих его людей к проявлению этого чувства. Одним из способов увеличения уровня показателя эмпатийности ребенка выступает сказка. Правильное прочтение литературного произведения: объяснение, иллюстрация, обсуждение – способствует более эффективным изменениям эмпатийных умений дошкольника.

Литература:

1. Васютина Е.В., Гончарова З.С., Черемисинова А.В. Развитие эмпатии у детей дошкольного возраста посредством сказки. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://mirdoshkolyat.ru/mir_doshkolyat/razvitiye-empatii-u-detej-doshkolnogo-vozrasta-posredstvom-skazki
2. Долгова В.И., Мельник Е.В. Эмпатия. Монография / В.И. Долгова, Е.В. Мельник. – Москва: Издательство «Перо», 2014. – 185 с.
3. Кондрашова Н.В., Турбаева А.А. Развитие эмпатии у детей старшего дошкольного возраста посредством сказок / Концепт. – 2014. – No03 (март).–ART14057. – 0,3п.л. – URL: <http://koncept.ru/2014/14057.htm>. – Гос. рег. Эл. № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.
4. Психологический анализ сказок. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://spravochnick.ru/psihologiya/psihologicheskij_analiz/psihologicheskij_analiz_skazok/
5. Хилько, М.Е. Возрастная психология. Конспект лекций / М.Е. Хилько, М.С. Ткачева. - Москва: Юрайт, 2010. – 145 с.
6. Юсупов, И.М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты). Автореф. дисс. д-ра психол. наук. / И.М. Юсупов. – Санкт-Петербург, 1995. - 30 с.

Психология

УДК 159.9.072

кандидат педагогических наук, доцент Дедюкина Марфа Ивановна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

кандидат педагогических наук, доцент Иванова Мария Киновна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИЗУЧЕНИЯ КОГНИТИВНОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕР РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ

Аннотация. Большинство современных психологов, в сферу интересов которых попадает дошкольный возраст, указывают развитие когнитивной и эмоциональной сферы развития детей как одно из важнейших новообразований этого периода. В данной статье мы рассматривали методы диагностики детей дошкольного возраста, адаптированных А.Н. Веракса, Д.А. Бухаленковой, О.В. Алмазовой. Большую часть использованных в исследовании методов составляют субтесты нейропсихологического диагностического комплекса NEPSY-II (Korkman, 1999; Korkmanetal., 2007). Данные методики будут использованы в лонгитюдном исследовании в системе дошкольного образования Республики Саха (Якутия) - проект «Растем в Якутии».

Ключевые слова: когнитивная и эмоциональная сфера, дети 5-6 лет, проект «Растем в России», лонгитюдное исследование.

Annotation. Most modern psychologists whose interests fall in the preschool age indicate the development of the cognitive and emotional sphere of development of children as one of the most important neoplasms of this period. In this article, we examined diagnostic methods for preschool children adapted by A.N. Veraksa, D.A. Bukhalenkova, O.V. Almasova. Most of the methods used in the study are subtests of the neuropsychological diagnostic complex NEPSY-II (Korkman, 1999; Korkmanetal., 2007). These methods will be used in a longitudinal study in the system of preschool education in the Republic of Sakha (Yakutia) - the project “Growing in Yakutia”.

Keywords: cognitive and emotional sphere, children 5-6 years old, the project “Growing in Russia”, longitudinal research.

Введение. В целях реализации Указа Главы Республики Саха (Якутия) от 22 ноября 2018 г. № 190 «О стратегических направлениях развития образования в Республике Саха (Якутия)»[2], научно-методического сопровождения, оценки эффективности реализации проектов в области дошкольного образования, а также в рамках Федерального проекта «Растем в России» кафедра дошкольного образования педагогического института СВФУ совместно с Министерством образования РС(Я) и Академией наук РС(Я) начали лонгитюдное исследование в системе дошкольного образования Республики Саха (Якутия) - проект «Растем в Якутии».

На встрече в Омском государственном педагогическом университете с председателями комитетов образования муниципальных районов Омской области Юрий Петрович Зинченко, президент Российской академии образования, рассказал о проекте «Растем с Россией» «Проект направлен на изучение уровня развития детей дошкольного возраста и призван найти ответ на актуальный вопрос «Кто такой современный российский ребенок?»: «Основной задачей проекта «Растем с Россией» является развитие психологической службы в системе общего и профессионального образования. Данная служба предусматривает профессиональную переподготовку и повышение квалификации педагогических работников в целях получения ими компетенций, необходимых для сохранения и укрепления психологического и психического здоровья и развития обучающихся. Служба предназначена для содействия в трудной жизненной ситуации, позитивной социализации, а также для организации психологического консультирования родителей. Результаты научной и практической деятельности учителей, оказывающих психологическую помощь детям, будут объединены в общую базу и систематизированы. Анализ результатов позволит выявить направления, которые заслуживают дальнейшего, более глубокого изучения учеными. На основе этих исследований будут

разработаны новые эффективные методы обучения, инновационные программы, ориентированные на особенности современных детей. С другой стороны, обеспечив педагогам доступ к этой информации, мы создадим среду, в которой будут рождаться не только кандидатские и докторские диссертации, но и полезные данные для учителей и воспитателей».

Данный проект, в который вступила наша республика, предусматривает проведение исследований в пилотных детских садах, направленных на изучение когнитивной и эмоциональной сфер развития (интеллект, память, саморегуляция, эмоциональная компетентность и т.д.) у детей 5-6 лет. Действительно, уровень психического и общего развития современных дошкольников значительно отличается от уровня развития их сверстников XX века – век высоких технологий неизбежно повлиял на психику подрастающего поколения. Вот почему так необходимо проведение фундаментальных исследований современного ребенка. Мы считаем, что результаты исследований внесут важный вклад в улучшение качества дошкольного образования, так как позволят учитывать индивидуально-психологические особенности ребенка в процессе воспитания и обучения.

Кроме того, будут разработаны надежные современные методы диагностики, необходимые для создания индивидуальных траекторий развития и обучения современного ребенка и поддержки психологического благополучия воспитателя. Благодаря этому у каждого ребенка и педагога появляется возможность реализовать свой потенциал, а значит, расти и развиваться вместе с Россией.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время Министерство образования и науки Республики Саха (Якутия) разработало Дорожную карту по реализации лонгитюдного исследования в системе дошкольного образования республики на 2019/2020 учебный год, также утвержден список и присвоен статус инновационных дошкольных образовательных организаций дошкольным организациям, принимающим участие в исследовании.

Согласно Дорожной карте, нами сделана выборка дошкольных образовательных учреждений - участников проекта «Растем в России» из расчета 450-500 детей в возрасте 5-6 лет. В феврале 2020 года в г. Якутске под руководством А.Н. Веракса, доктора психологических наук, доцента, член-корреспондента Российской академии образования были организованы и проведены специалистами МГУ имени М.В. Ломоносова и преподавателями кафедры дошкольного образования педагогического института СВФУ очные курсы повышения квалификации для педагогов-психологов «Актуальные вопросы психологической диагностики, методика проведения исследований, алгоритм обратной связи на уровне родителей, группы и учреждений». Также провели очную супервизию проведения исследований на базе Республики Саха (Якутия).

Психологами и педагогами дошкольных образовательных организаций для выявления когнитивной и эмоциональной сфер развития (интеллект, память, саморегуляция, эмоциональная компетентность и т.д.) у детей 5-6 лет с марта 2020 года начата диагностическая работа на основе методов диагностики детей дошкольного возраста, адаптированных А.Н. Веракса, Д.А. Бухаленковой, О.В. Алмазовой [1]. Большую часть использованных в исследовании методов составляют субтесты нейропсихологического диагностического комплекса NEPSY-II (Korkman, 1999; Korkmanetal., 2007), направленного на оценку психического развития детей в возрасте 3-16 лет [3]. Рассмотрим подробнее данные методы.

1. Методика «Торможение» / «Inhibition» (NEPSY-II, Korkmanetal., 2007). Материалы: секундомер, 4 стимульных листа (2 с фигурами и 2 со стрелками) протокол, ручка.

Описание. Тест направлен на оценку способности ребенка сдерживать автоматические реакции взамен произвольным (сдерживающий контроль). Тест ограничен по времени выполнения. Ребенку в нем предлагается посмотреть на серии фигур и стрелок и назвать их формы (круг, квадрат) или направления (вверх, вниз). Время выполнения теста: 6-10 минут. Тест содержит две серии (геометрические фигуры, стрелки) и по два задания в серии:

1) Называние (круг = круг, вверх = вверх). Время выполнения до 180 сек.

2) Торможение (круг = квадрат, вверх = вниз) Время выполнения до 240 сек. Сначала выполняются оба задания с серией из геометрических фигур, затем оба задания со стрелками. Все задания включают ознакомительную и тестовую часть.

2. Методика «Повторение предложений»/ «SentenceRepetition» (NEPSY-II, Korkmanetal., 2007).

Материалы: протокол, ручка.

Описание. Тест оценивает слуховую рабочую память. Тестер читает ребенку предложения по одному, а затем просит повторить их. Предложение произносится в спокойном темпе без эмоциональной окраски.

3. Методика «Статуя»/ «Statue» (NEPSY-II, Korkmanetal., 2007).

Материалы: телефон с видеокамерой, протокол, 2 ручки, носовые платочки.

Описание. Тест оценивает «горячую» саморегуляцию и физический сдерживающий контроль. Ребенку нужно сохранять неподвижное положение тела с закрытыми глазами 75 секунд, сдерживая импульсивные реакции в ответ на отвлекающие звуки. Время выполнения теста: 3-4 минуты.

4. Методика «Память на конструирование»/ «MemoryforDesigns» (NEPSY-II, Korkmanetal., 2007).

Материалы: Стимульная книга, набор карточек, пустая рамка, протокол, ручка, секундомер, подставка для книг.

Описание. Тест направлен на оценку зрительно-пространственной памяти и способности запоминать незнакомый визуальный материал. Ребенку показывают для запоминания 4 изображения, которые потом убираются из поля зрения. После каждого предъявления ребенок должен выбрать нужное количество карточек и расположить их на решетке, воспроизводя показанное ранее изображение. Время выполнения теста: 15 – 20 минут.

5. Методика «Сортировка карт по изменяемому признаку» / «DimensionalChangeCardSorting» (Zelazo, 2004).

Материалы: набор карт (23 шт: 1 с синим зайцем, 1 с красной лодкой, 7 с красным зайцем, 7 с синей лодкой, 4 с красным зайцем в рамке, 3 с синей лодкой в рамке), протокол, ручка.

Описание. Тест оценивает когнитивную гибкость. Ребенку предлагается рассортировать карточки трижды по разным правилам (по цвету, по форме, а затем с переключением этих правил). Время выполнения теста: 5-6 минут.

6. Цветные прогрессивные матрицы Равена (Raven&Raven, 2004). Материалы: Протокол, стимульный буклет, ручка.

Описание. Тест направлен на оценку невербального интеллекта. Ребенку демонстрируются задания, в которых ему нужно выбирать недостающие элементы. Тест содержит 3 пробы (А, АВ, В), в каждой из которых по 12 заданий. Время выполнения теста: 5-10 минут.

7. Методика «Понимание эмоций» / «Test of Emotional Comprehension» (Pons & Harris, 2000).

Материалы: протокол, ручка и стимульный материал.

Описание. Тест оценивает понимание эмоций. Стимульный материал методики представляет собой иллюстрированную книгу с историями про эмоциональный опыт детей (2 отдельные книги: для девочек и для мальчиков). Под каждой иллюстрацией о каждой истории находится изображение четырех возможных эмоциональных реакций. Ребенку рассказывают историю, а затем просят выбрать чувство, которое испытывает герой каждой истории. Время выполнения теста: 15-20 минут.

Тест содержит задания, оценивающие девять компонентов понимания эмоций:

- 1) распознавание эмоций (страницы 1-5);
- 2) понимание внешних причин эмоций (страницы 6-10);
- 3) понимание желаний (страницы 11-12);
- 4) понимание убеждений (страница 13);
- 5) понимание влияния воспоминаний на эмоции (страницы 14-17);
- 6) стратегии регуляции эмоций (страница 18);
- 7) понимание притворных и истинных эмоций (страница 19);
- 8) понимание смешанных эмоций (страница 20);
- 9) понимание моральных эмоций (страницы 21-23).

Важные процедурные моменты:

- на протяжении тестирования тон речи эмоционально нейтрален;
- рассказываемые истории всегда должны быть с именами героев;
- при перечислении вариантов ответа нужно указывать пальцем на каждый ответ по очереди и называть эмоцию;
- если ребенок дает несколько ответов, просим его указать один - самый подходящий;
- не нужно просить ребенка обосновывать свои ответы.

Общие принципы проведения исследовательской диагностики. Требования к подготовке тестера: к началу диагностики тестер должен знать все инструкции и владеть процедурными навыками проведения методик. Обязательным требованием до начала диагностики детей, входящих в выборку исследования, является тренировка проведения всех методик на детях дошкольного возраста.

Выводы. Требования к помещению: диагностика ребенка проводится в тихом месте с хорошим освещением. Таким местом может быть кабинет психолога или логопеда в детском саду. Приемлемым считается проведение диагностики в спальне группы при наличии там стола, за которым удобно сидеть ребенку. Также, если в спальне хватает места, то можно принести маленький столик из основного помещения группы по разрешению воспитателя. Важно заранее договориться с воспитателем и помощником воспитателя о том, чтобы никто не заходил в спальню во время диагностики без крайней необходимости. Требования к процедуре. Диагностика проводится в утренние часы в одинаковой последовательности заданий для всех детей. Все инструкции проговариваются детям в точном соответствии формулировкам, данным в рабочей тетради. Ключевым процедурным условием является безоценочность: нельзя давать содержательную обратную связь и оценивать правильность ответов ребенка, важно не выражать эмоции на ответы ребенка, нельзя давать подсказки и каким-либо образом отступать от прописанных инструкций (например, просить ребенка «подумай еще», если он дал неправильный ответ. Однако тестер может поддерживать ребенка в процессе выполнения заданий. Допускаются такие выражения, как «Ты хорошо работаешь», «Я вижу, как здорово ты стараешься». Слова «Молодец/Умница» допускаются, но не должны находиться в связке только с правильными ответами ребенка (если эти слова используются тестером в качестве поощрения, то должны относиться и к неправильным ответам тоже). Универсальной фразой, сопровождающей переход от одной методики к другой, является «Спасибо. Ты здорово справился. Давай поиграем еще в одну игру (или сделаем еще одно задание)». После завершения диагностики нужно благодарить ребенка «Спасибо. Ты здорово справился и сделал все задания».

Как показывает практика, данные методики позволяют глубоко и объективно изучить когнитивную и эмоциональную сферы детей, раскрывают и доказывают их взаимосвязь между собой. Тесты также валидны и надежны.

В дальнейшем мы планируем продолжить диагностику когнитивной и эмоциональной сфер развития (интеллект, память, саморегуляция, эмоциональная компетентность и т.д.) у детей 6-7 лет и выделить возрастные нормы для наиболее эффективного использования данных методов.

Литература:

1. Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Веракса А.Н. Произвольность в дошкольном возрасте: сравнительный анализ различных подходов и диагностического инструментария // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 4(24). – С. 14-22.

2. Указ Главы Республики Саха (Якутия) от 22.11.2018 № 190 "О стратегических направлениях развития образования в Республике Саха (Якутия)" / [Текст] <https://glava.sakha.gov.ru/ot-22-noyabrya-2018-g-190>

3. Мияке, А. Единство и многообразие исполнительных функций и их вклад в решение сложных задач «лобной доли»: латентный вариативный анализ / А. Мияке, Н.П. Фридман, М.Дж. Эмерсон, М.Дж. и др. // Когнитивная психология. - 2000. - Т. 41. - С. 49-100.

УДК 371.322.3

кандидат психологических наук, доцент Зайцева Светлана Александровна

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

кандидат педагогических наук, доцент Колесова Оксана Вячеславовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Тивикова Светлана Константиновна

ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ НЕСТАНДАРТНЫХ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Аннотация. Статья посвящена важной и значимой для начального общего образования теме – формированию творческого мышления младших школьников на уроках математики. Проанализированы подходы к формированию творческого мышления обучающихся начальных классов, описаны основные виды нестандартных арифметических задач, показано, каким образом возможно организовать процесс формирования творческого мышления на уроках математики в начальной школе. Для подтверждения гипотезы проведен педагогический эксперимент, включающий в себя три части: констатирующую, формирующую, контрольную.

Ключевые слова: творческое мышление, нестандартные задачи, младший школьник.

Annotation. The article is devoted to an important and significant topic for elementary general education - the formation of creative thinking of younger students in mathematics lessons. The approaches to the formation of creative thinking of primary school students are analyzed, the main types of non-standard arithmetic problems are described, it is shown how it is possible to organize the process of forming creative thinking in mathematics lessons in elementary school. To confirm the hypothesis, a pedagogical experiment was carried out, which includes three parts: ascertaining, forming, control.

Keywords: creativity, creative thinking, non-standard tasks, Junior high school student.

Введение. Современные стандарты второго поколения начального общего образования указывают на важность развития творческой составляющей личности каждого школьника. Во-первых, необходимо формировать творческую личность, способную реагировать на быстро изменяющиеся реалии жизни и трудовой деятельности. Во-вторых, нужно подготовить людей, которые смогли бы обслужить современное производство, а также быть максимально востребованы в выбранной профессии, гибко перестраивая свой режим, распорядок в связи с различными обстоятельствами. Именно поэтому, одной из важных задач школы, в том числе и начальной, является создание и применение таких методов и приемов обучения, которые будут благоприятно влиять на формирование творческого мышления учеников.

Современная система образования задает новые ориентиры в социуме и предъявляет требования к формированию творческой личности, поэтому актуальность формирования творческого мышления детей обусловлена интенсивными преобразованиями. В школах всегда востребованы те дети, которые умеют учиться, хорошо адаптируются к различным жизненным обстоятельствам, которые способны найти нестандартное решение. Таким образом, учителю необходимо формировать творческую личность детей, развивать в них стремление к активной творческой деятельности и использование своих возможностей максимально продуктивно, также необходимо, чтобы дети приобретали умения для формирования творческого мышления. Несмотря на благоприятные последствия в формировании творческого мышления, в современном учебном процессе существуют факторы, которые сдерживают формирование и развитие творческого потенциала детей [3].

Первый фактор - это противоречие между необходимостью в применении творческого подхода в обучении и опорой, в основном, на репродуктивную деятельность детей младшего школьного возраста, где различные средства развития творческого мышления обучающихся, используются недостаточно.

Второй фактор - это противоречие между направленностью образовательного учреждения на индивидуально - личностное развитие детей и коллективностью в процессе обучения. С одной стороны, в центре учебного процесса стоит личность ребенка, для которой необходимо создать благоприятные условия для развития внутреннего потенциала. С другой стороны, обучение носит коллективный характер, что ограничивает возможности развития творчества у детей.

Для того, что мышление школьника было максимально продуктивным, его необходимо развивать с творческой направленности, ориентируясь на возможности ученика [8]. Невозможно не отметить то, что привычный режим мышления ограничивает свободу новых идей у детей. Именно поэтому необходимо давать задания, которые связаны с незнакомыми ситуациями, при их решении ребенок будет прилагать собственные творческие усилия [6].

В основе ФГОС лежит системно-деятельностный подход, предполагающий обеспечивать развитие творческого потенциала детей, обогащать формы взаимодействия с другими людьми в процессе познавательной деятельности [10]. Наше исследование направлено выявление взаимосвязи между формированием творческого мышления и использованием нестандартных задач на уроке математики.

Изложение основного материала статьи. Понятие «творческое мышление» рассматривается отечественными и зарубежными учеными: В.Н. Дружинин, В.С. Юркевич, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, Дж. Гилфорд, П. Торранс, в концепции Н. Воллаха и Н. Когана, в тестах С. Медника и др. [2]. Большинство исследователей считает, что творческое мышление связано с процессом преобразования окружающей действительности, и это не только материальная среда, но и интеллектуальные продукты деятельности.

Р. Немов отмечает, что творческое мышление не всегда взаимосвязано с одним из видов мышления, например, словесно-логическим, оно также может быть практическим или образным [7].

В существующей системе образования почти не содержатся специальные меры, которые были бы направлены на последовательное и регулярное выявление динамики развития у учащихся творческого мышления. Например, в исследованиях М.С. Бернштейна, П.П. Блонского, М. Вертгеймера, В.Н. Дружинина

[3] раскрываются проблемы, которые связаны с исследованием возрастных особенностей формирования творческого мышления учащихся начальных классов.

В современной литературе творческое мышление представлено как процесс, описанный как качественно (в виде характеристик), так и количественно (в виде показателей и результатов тестов и тестовых методик). Однако в рамках такого предмета, как математика, исследований, посвященных формированию творческого мышления явно недостаточно.

Понятно, что в начальных классах только закладываются основы творческого мышления, но именно в этот период необходимо делать первые шаги в этом направлении. Младшие школьники наиболее восприимчивы к новой информации и новым способам действия, у детей проявляется потребность и желание в обучении, и здесь, главное, подкреплять их желание чем-то новым, нестандартным [2]. Для формирования творческого мышления важен тот факт, что отношение между процессами мышления и речи не постоянны, а переменны, то есть мышление и речь развиваются не параллельно и не равномерно, поэтому учителю нужно использовать такие методы и приемы обучения, при которых эти процессы шли почти бы вровень.

Современный государственный стандарт уделяет огромное внимание развитию математических способностей младших школьников. Формировать математические способности - очень важно. Именно поэтому учителю необходимо создать такую атмосферу, в которой каждый ребенок мог бы проявлять свою инициативу, самостоятельность, а также свои знания, умения и навыки, творческие возможности. Но математика – сложный предмет, и чтобы формировать у учащихся творческое мышление, необходимо выходить за рамки учебного материала и использовать нестандартные задачи в процессе обучения [4].

Нестандартные задачи позволяют осуществлять мыслительный процесс, который связан с применением понятий, с их оперированием, а также с различными математическими конструкциями. Ребенок должен понимать и принимать учебную задачу, то есть необходимо соотношение с потребностно-мотивационной сферой личности. То есть нестандартные задачи должны быть понятны ребенку, но в то же время вызывать затруднение, что является важным для формирования творческого мышления.

Наиболее точно понятие «нестандартная задача» сформулировал А.З. Зак: «Нестандартные задачи – это такие, для которых в курсе математики не имеется общих правил и положений, определяющих точную программу их решения» [5]. Д.А. Сергеева уточняет это понятие, вводит определение нестандартная арифметическая задача: «это текстовая задача, в которой требуется вычислить значение некоторой величины с помощью арифметических операций над числами, и для которой в курсе математики нет общих правил и положений, определяющих точную программу решения» [9].

Таким образом, польза от работы с нестандартными арифметическими задачами несомненна и заключается в следующем. Нестандартные арифметические задачи: развивают вариативность и гибкость мышления; формируют альтернативный подход к анализу ситуации; приучают к использованию необычных приемов и методов решения.

Мы предлагаем ввести последовательные этапы для более эффективной работы с нестандартными арифметическими задачами. Вначале необходима разминка для настроя на работу, активизации полученных ранее знаний. Это может быть устный счет в виде математического или комбинированного диктанта. На втором этапе целесообразно применять простые задачи, которые будут являться катализаторами для появления мотивационной готовности к решению сложных задач. Затем нужно давать возможность работы в группах, где предъявляются более сложные, частично-поисковые задачи. И, наконец, можно приступать к решению сложных нестандартных задач различных типов.

При выявлении уровней сформированности творческого мышления была сконструирована диагностическая методика, включавшая в себя методики: «Использование предмета» (Дж. Гилфорд и П. Торренс в модификации Е. Туник), «Выражения» (Дж. Гилфорд и П. Торренс в модификации Е. Туник), тест креативности П.Торренса, которая была реализована авторами эмпирического исследования на базе школ г. Нижнего Новгорода. Объём целевой выборки составил 160 человек (80 человек составляли экспериментальную группу и 80 контрольную). Все младшие школьники изучали математику по учебно-методическому комплексу «Школа России» (авторы Моро М.И., Волкова С.И., Степанова С.В., Бантова М.А., Бельтюкова Г.В.).

Анализ результатов исследования уровней сформированности творческого мышления показал более высокий уровень творческого мышления в контрольной группе по сравнению с экспериментальной.

Низкий уровень творческого мышления был диагностирован у 15% респондентов контрольной группы и 17% экспериментальной группы, средний уровень у 68% третьеклассников контрольной группы и 80% экспериментальной группы, высокий уровень – 17% и 3% в контрольной и экспериментальной группе соответственно.

На формирующем этапе эксперимента была осуществлена разработка и апробация системы нестандартных арифметических задач для формирования и развития творческого мышления младших школьников.

При использовании нестандартных задач использовались следующие приемы работы: изучение условия задачи; выдвижение плана; поиск аналогий; сравнительные чертежи; разбиение задачи на части; решение одной задачи несколькими способами; приём разбора готовой задачи.

Нами была разработана система работы с нестандартными заданиями на уроках математики, направленная на формирование творческого мышления школьника. Мы предложили использовать 4 блока нестандартных математических задач. Приведем примеры таких заданий.

1. Задания, направленные на умение увидеть «необычный» ответ:

- У кого больше ног – у 6 пауков или у 8 жуков?
- Хитрый кот сидел у аквариума и вылавливал рыбок. Сколько всего рыбок он сможет выловить, если в аквариуме их 15, а кот поймал 9 рыбок?
- В феврале 2016 года ленивец Гоша в зоопарке проспал 3 недели. Сколько дней он бодрствовал?

2. Задания, связанные с решением геометрических задач:

- Какое самое маленькое количество одинаковых треугольников нужно использовать, чтобы сложить квадрат?
- Третьеклассники на уроке технологии делали геометрическое лото для первоклассников. На каждой карточке в линию были расположены квадрат, прямоугольник, круг и треугольник. Геометрические фигуры

третьеклассники клеили так, что все они, кроме квадрата находились в разных местах. Сколько вариантов карточек лото могут получить третьеклассники?

- Сколько вершин у 15 пятиугольников и 16 шестиугольников?

3. Комбинаторные задачи:

- Алиса раскрашивает геометрические фигуры в разные цвета – синий, красный, зеленый и желтый. У нее есть квадрат, круг, треугольник и прямоугольник. Квадрат – не зеленый и не синий, треугольник – не красный и не синий. Прямоугольник – желтого цвета. Какого цвета получился круг?

- В вазе лежат яблоко, банан, груша и киви. Ребята взяли по фрукту. Настя взяла киви, Света не любит груши, но банан ей не достался, Митя не стал брать яблоко, а Надя съела грушу. Какой фрукт достался Свете?

- В наборе 6 фломастеров. Четвертым лежит зеленый фломастер, между зеленым и черным – коричневый, первый фломастер – не желтый, а второй – не красный. Синий фломастер лежит перед зеленым. Найди правильный порядок фломастеров в коробке.

4. Арифметические задачи:

- Юля ходит в «Школу будущего первоклассника» и учится писать цифры. Она уже научилась писать цифры 1 и 7. Сколько всего чисел от 1 до 30 она сможет написать?

- Разность двух чисел равна 5. Одно число в 2 раза меньше другого. Какие это числа?

- Нина задумала число. Разделила его на 2, вычла из результата 2, прибавила 4 и прибавила еще 1. Она получила число на 1 большее, чем самая большая цифра. Какое число задумала Нина?

- Выполните действие: к самому большому двухзначному числу прибавьте самое маленькое трехзначное число. Сколько нужно прибавить к результату, чтобы получить половину тысячи?

Выводы. На контрольном этапе, цель которого выявить эффективность разработанной системы использования нестандартных арифметических задач с точки зрения ее влияния на формирование творческого мышления младших школьников, нами проанализированы полученные результаты. В экспериментальной группе резко изменился уровень сформированности творческого мышления. Низкий уровень показали 5% обучающихся, средний 52%, высокий – 43%. В контрольной группе показатель уровня сформированности творческого мышления практически не изменился: 15% низкого уровня, 66% среднего уровня и 19% высокого уровня.

Таким образом, использование нестандартных арифметических задач на уроках математики привело к достаточно существенному изменению уровня сформированности творческого мышления третьеклассников. Следовательно, для формирования творческого мышления школьников, необходимо использование сложных, нестандартных заданий.

Литература:

1. Бернштейн М.С. О природе научного творчества // Вопросы философии. – 1986. – № 5. – С. 131-142.
2. Гин С. Как развивать креативность у детей. Методическое пособие для учителя начальных классов. - М: Вита-Пресс, 2018. - 168 с.
3. Деменева Н.Н., Колесова О.В. Оценка эффективности реализации компетентностного подхода в обучении математике в начальной школе // Вестник Мининского университета. - 2018. - Том 6. - №3. - С. 7. DOI:10.26795/2307-1281-2018-6-3-7
4. Зайцева С.А., Новикова Н.А. Роль олимпиадных заданий в развитии познавательных интересов у школьников // Актуальные вопросы реализации ФГОС дошкольного и начального общего образования. Сб. по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Н. Новгород, НГПУ им. К. Минина. – 2017. – С. 449-452
5. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. – М.: Педагогика, 2010. – 324 с.
6. Млодинов, Л. Гибкое мышление в эпоху перемен. - М: "Livebook / Гаятри", 2019. - 263 с.
7. Немов, Р.С. Психология. Книга 1: общие основы психологии. – М.: Владос, 2016. – 758 с.
8. Рубинштейн, С. Основы общей психологии. - М: АСТ, 2020. - 1413 с.
9. Сергеева, Д.А. Нестандартные арифметические задачи — одно из средств формирования исследовательских умений // Начальная школа. - 2013. - №11. – с. 62-65.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования третьего поколения. – М.: Просвещение, 2018. – 53 с.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент кафедры практической и специальной психологии Зиновьева Людмила Васильевна

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

старший преподаватель кафедры практической и специальной психологии Ганпанцурова Ольга Борисовна

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

ДЕСКРИПТИВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В АСПЕКТЕ ЭМЕРДЖЕНТНОСТИ РОЛЕВОГО ОПЫТА

Аннотация. В статье анализируются дескриптивные компоненты коммуникативных навыков в аспекте эмерджентности социально-ролевого опыта субъекта. Приводится содержательный анализ гибких социальных компетенций согласно представлениям отечественных и зарубежных исследований. Интерактивная гибкость рассматривается в классе кросс-функциональности. Представлен проект дескриптивной модели репертуара коммуникативных навыков, которая отражает специфику преобразований в соответствии с условиями взаимодействия субъекта, в частности – диада, группа и виртуальная среда.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, интерактивная гибкость, социально-ролевая эмерджентность.

Annotation. This paper discusses communication descriptors from the perspective of social roles emergence in individual experience. Definitions and compositions of soft skills are analyzed. Interactive flexibility is explored in a sense of cross-functionality. A project of a descriptive model of communication skills repertoire is compiled. The model reflects a specificity of transformations according to the following interaction conditions – a dyad, group, online communication.

Keywords: communication skills, interaction flexibility, social interaction, social roles emergence.

Введение. Стремительные преобразования в кластере информационно-технологических ресурсов современного социального пространства, где искусственный интеллект рассматривается альтернативным звеном во всех сферах человеческой деятельности, определяют вопросы относительно формирования качественно иных стратегий социального взаимодействия, в том числе профессиональной роли. Глобально прогрессирующая сфера информационных технологий и компьютерных наук обеспечивает разработку искусственных и все более совершенных нейронных сетей, роботов, приложений, алгоритмов и т.д. эффективно исполняющих функции в различных социальных кластерах, таким образом, существенно снижая потребность в человеческих ресурсах. Несмотря на значительные достижения мировых IT-корпораций в создании моделей искусственного интеллекта, отмечается, что пока искусственная нейронная сеть не обладает пластичностью человеческого разума. В мире энтропии и турбулентности становится актуальным формирование совершенствование коммуникативной гибкости в контексте социально-ролевого взаимодействия. При этом важно обозначить содержательную специфику исследуемой категории. В частности, сущностные характеристики гибких социально-коммуникативных навыков могут рассматриваться в аспекте эмерджентности ролевого опыта индивида. Эмерджентность (от англ. emergent, внезапно появившийся) как особое свойство, аддитивный эффект целостного функционирования системы позволяет предположить социально-ролевые детерминанты, лежащие в основе коллективных паттернов поведения и их индивидуально специфическую представленность [2]. Социально-ролевой опыт индивида согласно тенденциям современной действительности может рассматриваться с точки зрения VUCA-реальности (англ. Volatility Uncertainty Complexity Ambiguity) в контексте энтропии и турбулентности, то есть, учитывая характер непостоянства, неопределенности, сложности, неоднозначности [4].

Изложение основного материала статьи. Исследование способности человека понимать и прогнозировать поведение другого в различных житейских ситуациях, распознавать намерения, чувства и эмоциональные состояния по вербальной и невербальной экспрессии не теряет своей актуальности в условиях современной социальной реальности и выступает фокусом научного интереса отечественных и зарубежных ученых. В 1920 году для определения «дальновидности» в межличностных отношениях американский психолог Э. Торндайк [10] вводит понятие социальный интеллект, интерпретация которого в дальнейшем развивается в работах других известных исследователей. Г. Оллпорт [5] рассматривал указанный психический феномен как особый «социальный дар», обеспечивающий социальное приспособление через согласованность в межличностных отношениях. Вместе с тем, перевод обсуждаемого феномена в область измеряемого конструкта требует наличия обоснованных критериев. Дж. Гилфордом [7] убедительно представлен способ измерения социального интеллекта, который, наряду с другими известными компонентами, включает способности познания поведенческой информации. Социальный интеллект интегрирует и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов, обеспечивает понимание поступков, вербальной и невербальной продукции другого человека. В качестве социальных объектов выступают партнеры по общению, социальные группы и т.д. Связь социально-перцептивных способностей и успешной коммуникации обстоятельно представлена в работах отечественных и зарубежных исследователей [1; 6; 8]. В исследованиях Е.С. Михайловой [3] приводятся сведения, что представители профессиональной деятельности типа «человек-человек» обнаруживают более высокие показатели социальной перцепции по сравнению с представителями профессий типа «человек-техника». Это свидетельствует, что психотерапевты, преподаватели, менеджеры и другие представители профессий типа «человек-человек» характеризуются более успешными коммуникаторами, что обеспечивается способностью извлекать максимальное количество информации о поведении социальных объектов посредством распознавания вербальных и невербальных компонентов, прогнозирования последствий поведения.

Известно, что коммуникативное взаимодействие не сводится лишь к речевой продукции и обмену информацией между двумя и более субъектами. Вместе с тем данный процесс требует учета менее очевидных элементов, в частности – фоновое управление собой, ситуацией и партнером, что обеспечивается рядом способностей, в числе которых, Дж. Гилфорд [7] и его последователи рассматривают следующие:

- выделять вербальную и невербальную экспрессию поведения в зависимости от контекста;
- распознавать общие существенные признаки в потоке невербальной информации о поведении;
- понимать отношения между единицами информации о поведении;
- определять логику развития целостных ситуаций взаимодействия и смысл поведения субъектов в этих ситуациях;
- распознавать изменение значения схожего поведения, определять ролевой репертуар в зависимости от контекста речевой экспрессии;
- прогнозировать последствия поведения, идентифицировать нормо-ролевые модели и правила, регулирующие поведение социальных объектов.

В рамках разработки способа оценки социальных навыков Del Prette & Del Prette [6] рассматривают феномен социальной представленности личности, где в качестве оценочного компонента приводится социальная компетентность субъекта, которая содержательно включает набор специфических навыков.



Рисунок 1. Содержательные компоненты социальных навыков (по Del Prette & Del Prette)

Таким образом, авторы рассматривают социальные навыки как специфические поведенческие классы, которые существуют в репертуаре индивида и обеспечивают поведение адекватное социальной ситуации. Вместе с тем, подчеркивается необходимость принимать во внимание ряд дополнительных аспектов при анализе социальной компетентности, среди которых, на наш взгляд, можно выделить два основообразующих [6].

Во-первых, социальные навыки детерминированы культурой, контекст которой определяет, стандарты одобряемого, отвергаемого или допустимого поведения в межличностных отношениях. В свою очередь стандарты обозначают соответствующие ожидания относительно личностных характеристик наряду с параметрами возраста, пола, образования, состояния здоровья, социальной роли и др.

Во-вторых, социальные навыки усваиваются, как правило, бессистемно, в отношениях с другими людьми в числе которых, родители, круг друзей, партнеры, коллеги, а также средства массовой информации, выступающие важными агентами, способствующими расширению или ограничению репертуара социальных навыков.

А.В. Курпатов [2], опираясь на сведения научных экспериментов авторитетных исследователей в области социологии, антропологии, нейрофизиологии, рассматривает сущность создания сложных карт реальности, или формирования «идеальных» представлений об окружающей действительности. Такие «идеальные» (не материальные) социальные объекты формируются в отношениях с окружающими другими людьми. В данном контексте автор отмечает феномен эмерджентности как некий результирующий системный эффект, то есть особое свойство системы не присущее ее отдельным элементам и возникающее как дополнительный эффект от функционирования системы в целом. В этой связи эмерджентность характеризует содержательную структуру социальной модели индивида. Человеческая жизнедеятельность осуществляется в условиях взаимоотношений с другими людьми, каждый из которых, представляет набор тех или иных фактов, нарративов, приписанных ему в контексте опыта взаимодействия [1; 2; 8]. Таким образом, по мере расширения границ социального взаимодействия субъект выстраивает вариативную группу виртуально организуемых социальных объектов или персонажей, наделенных репертуаром в соответствии с типом отношений и ситуаций. Учитывая контекст, следует отметить исследования видного антрополога Р. Данбара, который обнаружил закономерность относительно величины объема коры головного мозга у конкретного вида приматов и количества членов создаваемых ими социальных групп. Так, мозг приматов рассчитан на численность стаи состоящей из 150-230 особей. В дальнейшем полученные автором результаты неоднократно подтверждались с позиций других областей научных знаний и были экстраполированы в отношении природы социальных групп людей [2].

Вместе с тем, доминирование виртуального контекста общения и стремительный характер его распространения на все сферы жизнедеятельности современного человека преобразует условия не только личного, но и делового взаимодействия. Специфичность условий пространства общения относительно категорий «реальность – виртуальность» предполагает с одной стороны готовность к межличностному взаимодействию с партнером по общению или социальной группой, с другой – готовность к коммуникации в рамках виртуальных социальных объектов, в условиях ограниченного восприятия и мозаичности невербальных индикаторов общения.

Согласно отчету международных исследований [9], посвященных изучению вопросов глобальных изменений в деловых отраслях, представлен содержательный перечень навыков в сфере устаревающих и современных профессий. В сущности, наряду с другими известными, отмечается значимость гибких социальных навыков (soft skills), выделенных в кластер кросс-функциональных, наиболее полно отвечающих ожиданиям современного общества относительно социальной роли профессионала и обеспечивающих успешную самореализацию.

Для оценки некой меры эффективности определенных категорий необходим качественный анализ в части их содержательной составляющей. Согласно сформулированной стратегии настоящего исследования

была скомпилирована описательная модель коммуникативных навыков в контексте потенциала ролевой гибкости в условиях современной сферы взаимодействия. В таблице 1 представлены дескриптивные характеристики.

Таблица 1

Дескриптивные характеристики навыков коммуникативного взаимодействия в условиях диады, группы и онлайн среды

Условия	Дескриптивные характеристики	
	Позитивный аспект	Негативный аспект
Субъект-субъектная коммуникация	положительный и доброжелательный настрой при общении	резко недоброжелательный настрой при общении
	умение слушать собеседника, с принятием и пониманием его точки зрения	слушает собеседника отвлеченно, перебивает, не интересуется его точкой зрения
	способность прояснять потребности всех участников коммуникативной ситуации	не проявляет интереса к потребностям участников в ситуации общения
	умение учитывать потребности каждого из участников коммуникативной ситуации при принятии решений	игнорирует интересы участников коммуникативной ситуации при принятии решений
	учет индивидуальных особенностей собеседника	взаимопонимание устанавливается только с определенным типом людей
	быстро и эффективно устанавливает контакт с незнакомыми людьми	сложно и длительно устанавливает контакт с незнакомыми людьми
	поддерживает разговор на различные темы и демонстрирует открытость по отношению ко всем участникам коммуникативной ситуации	поддерживает разговор на узкоограниченный круг тем, держится закрыто, отстраненно в общении со всеми участниками ситуации общения
	уравновешенно общается, применяя навыки эмоциональной регуляции при обсуждении проблемных ситуаций	нервничает при обсуждении проблемных вопросов, допускает возникновение длительных пауз
	выстраивает долгосрочные отношения со всеми участниками коммуникативной ситуации	не поддерживает долгосрочных отношений, общается только по запросу участников ситуации общения
Коммуникация в группе	активно поддерживает конструктивные идеи всех участников коммуникации, даже если они противоречат его интересам	противодействует конструктивным идеям, предлагаемым участниками коммуникации, считая их противоречащими его собственным интересам
	вносит существенный вклад в групповое решение в различных коммуникативных ситуациях, готов к компромиссным решениям, с дальнейшим сотрудничеством	не участвует в процессе выработки группового решения, кооперации, не готов к сотрудничеству
	запрашивает мнение всех участников коммуникативной ситуации и необходимую информацию для решения совместных задач	игнорирует мнение участников коммуникативной ситуации, либо занимает позицию одного из участников
	своевременно, развернуто, структурированно предоставляет информацию всем участникам коммуникации по запросу	не делится с участниками коммуникативной ситуации необходимой информацией
	при решении совместных задач согласовывает и координирует свое участие в коммуникативной ситуации	при решении совместных задач не учитывает влияния своих высказываний и действий на участников коммуникативной ситуации
	в случае необходимости помогает всем участникам коммуникативной ситуации с выполнением поставленных перед ними задач	отказывается помогать и обсуждать проблемы участников коммуникативной ситуации, даже после прямого запроса с их стороны
Онлайн коммуникация	определяет уместность и соответствие коммуникативной ситуации реальным потребностям (умение обращаться к «правильным» источникам)	сложности определения нужных источников информации, неумение выстраивать интернет коммуникации
	четкая ориентация на адресата (общение с реальными участниками интернет коммуникации и чат-ботами)	отсутствие ориентации на адресата, коммуникативная «растерянность» в интернет пространстве
	навыки сетевого и онлайн-взаимодействия в разных профессиональных и социальных сферах (рекламное общение, видеоконференции, веб-консультирование)	отсутствуют навыки сетевого и онлайн-взаимодействия в разных профессиональных и социальных сферах, сложности предъявления себя в интернет пространстве
	навыки имиджевого общения в ситуации интернет общения	навыки имиджевого общения ограничены, нет социально-ролевых границ относительно ситуаций

Таким образом, представленные характеристики отражают специфику преобразований в соответствии с условиями коммуникативного взаимодействия субъекта, в частности – диада, группа и виртуальная среда. Вместе с тем, дифференциация дескрипторов на позитивный и негативный аспекты позволяет

скоординировать потенциал ролевой гибкости субъекта для расширения коммуникативных навыков и повышения эффективности взаимодействия.

Выводы. Результаты теоретического исследования позволяют сделать вывод о том, что прочно сформированный репертуар коммуникативных навыков является необходимым, вместе с тем недостаточным условием для социальной компетентности личности. Совокупность индивидуально-специфических факторов, среди которых, опыт социально-ролевого взаимодействия, потребности, установки, личные ценности и другие известные аспекты, обеспечивает детерминанту или фокус поведения субъекта в различных социальных ситуациях.

Литература:

1. Карпов А.В., Перевозкина Ю.М. Структурно-темпоральная системность ролевой социализации // Системная психология и социология. 2019. № 3 (31). С. 5-17.
2. Курпатов А.В. Чертоги разума. Убей в себе идиота! СПб: ООО «Дом Печати Издательства Книготорговли «Капитал», 2019. 416 с.
3. Михайлова Е.С. О структуре коммуникативных способностей педагога // Психологический анализ учебной деятельности. 1991. С. 46-62.
4. Мищериков А.А. Виртуальное социальное действие как форма социальной коммуникации информационного общества // Общество: Философия, История, Культура. 2011. № 1(2). С. 53-55.
5. Allport G.W. Normative Compatibility In the Light of Social Science // Religious Education. 1958. Vol. 53(1). P. 62-68. [Electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.1080/0034408580530112> (дата обращения: 04.04.2020)
6. Del Prette Z.A.P., Del Prette A. Social Skills Inventory (SSI-Del-Prette): Characteristics and studies in Brazil. In F. L. Osório (Ed.), Social anxiety disorders: From theory to practice. New York: Nova Science. 2013. P. 49-62. [Electronic resource]. URL: <https://www.researchgate.net/publication/289271125> (дата обращения: 04.04.2020).
7. Guilford J.P. A Psychology with Act, Content, and Form // The Journal of General Psychology. 1974. Vol. 90 (1). P. 87-100. [Electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.1080/00221309.1974.9920746> (дата обращения: 04.04.2020).
8. Ria Jochemsen-Van Der Leeuw H.G.A., Buwalda N., Wieringa-De Waard M. & Van Dijk N. Learning from a role model: A cascade or whirlpool effect? // Medical Teacher. 2015. Vol. 37(5). P. 482-489. [Electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.3109/0142159X.2014.956061> (дата обращения: 05.04.2020).
9. The Future of Jobs Report [Electronic resource]. URL: <https://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/> (дата обращения 02.04.2020).
10. Thorndike R.L. The Central Role of General Ability in Prediction // Multivariate Behavioral Research. 1985. Vol. 20(3). P. 241-254. [Electronic resource]. URL: https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2003_1 (дата обращения: 04.04.2020).

Психология

УДК 159.99

студентка Ковалева Анастасия Викторовна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

старший преподаватель Мартынова Марина Александровна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);

студентка Гайдаренко Светлана Максимовна

Лесосибирский педагогический институт – филиал Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

СИСТЕМА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ У СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ БИБЛИОТЕРАПИИ (НА ПРИМЕРЕ КНИГИ Д. СЕТТЕРФИЛД «ТРИНАДЦАТАЯ СКАЗКА»)

Аннотация. Уверенность в себе - это оплот формирования конкурентоспособной, здоровой, гибкой личности. Автор рассматривает данный феномен сквозь призму его развития в студенческом возрасте. Работа содержит результаты экспериментального исследования уровня развития уверенности в себе по опроснику В.Г. Ромека у студентов педагогического института. Объясняется важность развития уверенного поведения с целью борьбы со стрессовыми ситуациями и целенаправленного влияния на оппонента. Автор делает акцент на разработку практикоориентированных технологий развития уверенного поведения с помощью метода библиотерапии. Объясняет механизм воздействия чтения на психоэмоциональное состояние. Также автором составлена система занятий для студентов с использованием книги современной писательницы Дианы Сеттерфилд «Тринадцатая сказка», приведены рекомендации по работе с книгой.

Ключевые слова: уверенность в себе, библиотерапия, психокоррекция, асертивное поведение, паттерн, самооценка.

Annotation. Self-confidence is the mainstay of forming a competitive, healthy, flexible personality. The author examines this phenomenon through the prism of its development in the student age. The paper contains the results of an experimental study of the level of self-confidence development in the questionnaire of V.G. Romek among students of the pedagogical Institute. It explains the importance of developing confident behavior in order to deal with stressful situations and purposefully influence the opponent. The author focuses on the development of practice-oriented technologies for developing confident behavior using the method of bibliotherapy. Explains the mechanism of influence of reading on the psychoemotional state. The author also compiled a system of classes for students using the book by the modern writer Diana Setterfield "the thirteenth fairy tale", provides recommendations for working with the book.

Keywords: self-confidence, bibliotherapy, psychocorrection, assertive behavior, pattern, self-esteem.

Введение. В настоящее время работодателю становится все труднее подбирать рабочий персонал на рынке труда. При этом если двадцать лет назад преимуществом обладали те, кто был более квалифицирован и имел большой объем знаний и опыта в той или иной деятельности, то сейчас достаточно иметь эффективный деловой имидж, умение презентовать себя и быть готовым к постоянным изменениям. Следовательно, профессиональное образование должно не только готовить специалистов, соответствующих потребностям общества, но и обеспечивать социально-профессиональное консультирование, психологическую диагностику с целью карьерного продвижения молодежи на рынке труда. В социально-профессиональное консультирование входит развитие эффективных паттернов поведения и формирование качеств лидера у студентов, одним из которых является уверенное поведение. Были выявлены способы самопродвижения, которые основаны на внутренних ресурсах, а одной из важнейших стала уверенность в себе как базовая составляющая. В этой статье мы рассмотрим систему работы по развитию уверенности в себе у студентов с помощью библиотерапии. В качестве основного материала для работы выбрана книга Д. Сеттерфилд «Тринадцатая сказка» [7].

Изложение основного материала статьи. Понятие «уверенность в себе» ученые-психологи трактуют неоднозначно. И.А. Володарская определяет её как интеллектуальное состояние, А.С. Прангишвили - как установку, Н.И. Наенко - как уровень напряжения, Ф.И. Иващенко - как особенность нервной системы [5]. В психолого-педагогическом словаре уверенность рассматривается как «чувство отсутствия сомнений, основанное в себе, определяемое как положительное свойство личности, формируемое в процессе профессионального обучения и воспитания» [4]. В другом словаре термин «уверенность в себе» рассматривается как «переживание человеком своих возможностей как адекватных тем задачам, которые перед ним стоят в жизни, так и тем, которые он ставит перед собой сам». При этом зарубежные и отечественные исследователи еще не пришли к общему мнению.

На основе результатов исследования уверенности как психологического феномена была замечена позитивная связь между уровнем уверенности и результатом деятельности (Pollack, Decker, 1958; Nickerson, 1963; Корчагина, Орлов, 1980; Wilson, 1967; по Головиной, 2007). Однако, по данным некоторых ученых (Вайнер, 1991), уверенность связана не с самой работой, выполняемой субъектом, а с тем, какое чувство вызывает у него данный вид деятельности. Обобщая выше перечисленные подходы, можно сказать, что уверенность представляет собой качество человека, которое благоприятно сказывается на его деятельности, через уровень самооценки и самоощущения [9].

Уверенность в себе подразделяется на три составляющих: социальная смелость, общая уверенность в себе и инициатива в социальных контактах. Все вышеперечисленные компоненты отвечают за адаптацию человека в социуме, осознание своего места в обществе, развитие личности. Индивид способен перейти на качественно новый уровень познания физического мира, по-другому выстраивать отношения с окружающими, пробуя себя в новых ролях [6]. По этому поводу А. Сальтер говорит, что уверенность в поведении проявляется эмоциональностью, экспрессивностью в речи, умением отстаивать своё мнение, преобладанием в речи четких формулировок, неприятием самоуничижения и недооценивания собственных сил и качеств, способностью к импровизации.

Период студенчества охватывает возраст от 17 до 25. Основной вид деятельности в этом возрасте - учеба в специализированном учреждении, направленная на овладение специальностью.

Каждый человек с момента рождения наделен основой для становления уверенности в себе, а в процессе жизни развивает ее до определенного уровня. Но почему для студента важно иметь высокий уровень развития этого психологического качества?! Во-первых, уверенность в себе тесно связана с понятиями «стрессоустойчивость» и «жизнестойкость». С. Мадди понимал под ними принятие действительности такой, какова она есть, преодоление своих страхов, умение импровизировать и находить выход из различных ситуаций. Для студентов в периоды сессий наличие этих качеств является залогом успеха.

Во-вторых, для студента уверенность в себе – это умение правильно воспринимать информацию. Если личность находится в нервном, неуверенном состоянии, происходит искажение получаемых знаний. Следовательно, формирование эмоциональной сферы человека, развитие способностей, обучаемости, готовности усваивать информацию напрямую зависит от уровня уверенности.

В-третьих, в любой сфере уверенность является залогом успеха субъекта деятельности. Работник становится конкурентоспособным, когда он действительно заслужил признание его заслуг коллегами, высокое уважение в профессиональной среде, у него есть свой имидж, с ним советуются и считаются. Он осознает свои недостатки, регулярно проводит самоанализ и корректирует дальнейшие действия, потому что принимает необходимость развиваться как один из главных элементов борьбы на рынке труда. Уверенность в себе, которая является особой силой, мотивирующей на новые попытки в достижении успеха, должна быть у каждого студента. Уверенный специалист активен в любой деятельности и мотивирует других своим вербальным и невербальным поведением. Таким образом, уверенность в себе способствует эффективному развитию студента в качестве конкурентоспособной личности.

Для изучения данного вопроса мы провели экспериментальное исследование студентов второго и третьего курсов Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета (количество испытуемых - 30 человек). В рамках эксперимента был использован опросник уверенности в себе В. Г. Ромека (1997).

Результаты показали, что 40% студентов (12 человек) имеют высокий уровень развития уверенности в себе, у 14% испытуемых (4 человека) - низкий уровень, а 46% студентов (14 человек) обладают средним уровнем развития этого качества. Это свидетельствует о том, что у испытуемых есть способности к принятию решений в сложных ситуациях, к контролю собственных действий, но они не до конца развиты и осознаны. 50% испытуемых (15 человек) имеют средние показатели по шкале «Социальная смелость», 23% испытуемых (7 человек) – высокие показатели, 27% студентов (8 человек) – низкие показатели. Данные результаты говорят о наличии способности к выражению искренних эмоций, сопровождающихся выбором той или иной альтернативы поведения. При этом некоторые из опрошенных испытывают застенчивость и робость в коммуникационной среде. Средний уровень проявления инициативы в социальных контактах характерен для 67% испытуемых (21 человек). Высокий уровень инициативности в общении отмечен у 3% студентов (1 человек). 30% испытуемых (9 человек) свойственны низкие показатели по шкале

«Инициативность/пассивность в социальных контактах». Анализируя экспериментальные данные, можно отметить, что немногие студенты способны к проявлению инициативы, в рамках социальных отношений не способны заводить новые знакомства, только часть способна предложить личный способ решения проблемной ситуации, проявляют интерес к взаимодействию. В результате, около 17 человек имеют показатели выше среднего. Были выявлены 6 студентов, результаты которых по трем или двум шкалам соответствуют низким, и с ними необходимо проведение работы по развитию уверенности в себе. Формированию такой черты могут способствовать занятия с использованием метода библиотерапии.

Термин «библиотерапия» ввел американский исследователь С. Крозерс. В настоящее время он трактуется как «наука о закономерностях читательского развития личности в стрессовых условиях, ситуациях, состояниях» [3]. В современной психологии найдены два феномена, объясняющие влияние книги на состояние психики человека [1].

1) Слово – входит в систему неосознанных сигналов. Человеческое подсознание реагирует на него, без проявления внешних признаков. Один из примеров целенаправленного воздействия - это аутогенная тренировка через прочтение или проговаривание определенных слов, предложений с целью влияния на собственную личность [2].

2) Закон Эппикена. Н.А.Рубакин говорил о том, что человеку интересна книга, форма и содержание которой соответствуют его складу ума и психике в целом. Основанием для этого является закон Эппикена. Любая особенность автора кладет отпечаток на произведение (манеру изложения, способы передачи сюжета). Именно поэтому в процессе чтения можно понять, какие проблемы и переживания были у автора. Квалифицированный специалист определит даже психотип автора.

Современная библиотерапия имеет спектр приемов: 1) работа с известными произведениями; 2) творческое написание рассказа; 3) драматизация или инсценировка; 4) придумывание окончания произведения; 5) арт-терапевтическая работа.

В современной библиотерапии используются различные жанры. Главным правилом остается приближенность ситуаций, в которые попадает главный герой к жизненным ситуациям пациента. Также это может быть герой-мотиватор, он показывает, подталкивает читателя, заражая и его своей волей.

На основе результатов экспериментального исследования нами была составлена система работы по развитию уверенности в себе у студентов с помощью метода библиотерапии. В качестве основного произведения для проведения работы была выбрана книга английской писательницы Д. Сеттерфилд «Тринадцатая сказка» [9]. Это связано с тем, что произведение описывает историю старой писательницы Види Винтер, биография которой долгое время была покрыта тайной. Все журналисты старались собрать информацию, связанную с её детством и семьей, но она никогда не говорила правду. Осознав то, что она больна, и жизнь её скоро закончится, она решает рассказать все молодому биографу - Маргарет Ли. Книга поражает искренностью и эмоциональностью, поэтому читателю легче проследить изменения в характере персонажа в исторической диахронии. Нами была составлена система работы с данной книгой, которая включает в себя 6 занятий, продолжительность каждого из которых - 60 минут. Частота встреч - один раз в неделю. Книга будет прочитана студентами частично на занятиях и в рамках самостоятельной работы дома. Рассмотрим более подробно содержание занятий, которое представлено в таблице.

Таблица 1

Система работы по развитию уверенности в себе у студентов с помощью библиотерапии (на основе книги Д. Сеттерфилд «Тринадцатая сказка»)

№ занятия	Глава / отрывок из книги / тема занятия	Задания	Домашнее задание
№1	Глава 5: «Знакомство с Мисс Винтер». В отрывке описывается образ и характер главной героини.	1) Какое впечатление производит Мисс Винтер? 2) Сопоставьте образ Мисс Винтер с признаками уверенного поведения, выделенными А. Сальтером. 3) Предложите и сформулируйте признаки уверенности в себе, приведите примеры из жизни.	1) Приведите пример уверенного человека, который является для вас образцом для подражания. 2) Прочитайте книгу до главы «Письмо».
№2	Начало книги - завязка. «Письмо». Основной мыслью данного отрывка является рассуждение о правде. Вида Винтер умеет лгать и считает ложь лучшим средством защитить себя.	1) Обсуждение вопроса: Почему, по вашему мнению, человек может врать? В чем кроются причины скрытности? Примерные ответы: страх, человек не уверен в правильности своих действий, для поддержания собственного образа (невысокая самооценка), из боязни разочаровать. 2) Зачем вы применяете такие защитные механизмы? Примерные ответы: чтобы избежать конфликтов, управлять мнением. 3) Чем нам может грозить ложь? Примерные ответы: использование механизма оправдания ведет к изменениям в структуре личности.	Использование метода «Дельфин». Проанализируйте свой опыт лжи, объясните почему вы это делаете.

		4) Метод «Дельфин». Был ли у вас опыт вранья, почему вы это делали?	
№3	Глава 5: «Знакомство с Мисс Винтер». Глава 34: «Окаменевшие слезы». Сравнительный анализ образов главной героини.	1) Прочитайте еще раз два отрывка и сравните поведение Мисс Винтер в первом отрывке с её поведением во втором. 2) Какое впечатление произвел на вас образ Виды Винтер в отрывке «Окаменевшие слезы». 3) Упражнение «Начинка для пирога»: напишите середину произведения, которая могла бы привести к данному окончанию.	1) Приведите пример уверенного в себе персонажа из литературы. Подумайте, почему он такой. 2) Приведите пример неуверенного в себе персонажа. Проанализируйте причины. 3) Прочитайте книгу до главы «Появляется Эстер».
№4	От главы «Появляется Эстер» до главы «Вы верите в приведения». Главы, в которых автор описывает еще одну уверенную в себе личность.	До прочтения обсудите главные слова-маркеры, которые использует уверенная личность. Привести примеры. Задание: сделайте таблицу и сопоставь речь Эстер со словами-маркерами уверенного поведения.	Попробуйте по той же схеме, как делали на занятии, составить таблицу со словами-маркерами персонажа, которого вы анализировали в прошлом домашнем задании.
№5	Завязка «Снег». Отрывок, повествующий о нервном срыве Маргарет Ли.	1) Что привело к подавленному состоянию Маргарет? Примерные ответы: ей стало жалко себя. Дискуссия о том, как самоуверенность влияет на нашу жизнь. 2) Что такое нервный срыв? Как его избежать?	Прочитайте книгу до главы «Снег».
№6	Последняя глава «Тринадцатая сказка». Отрывок, в котором описывается судьба Эстер и доктора Модсли.	1) Ответьте на вопрос: смогли бы вы поступить так же как доктор Модсли? 2) Считаете ли вы его поступок спонтанным и неправильным? 3) Какими чертами характера должен обладать человек, готовый принимать спонтанные решения? 4) Есть ли у вас цель, которая требует решительности и смелости? Что вам мешает? 5) Напишите письмо пожелание одному из членов группы. Оно может содержать в себе мотивацию к действию, совет или пожелание, что бы вы посоветовали сделать, чтобы приобрести уверенность в себе. В конце занятия обсуждение на тему: «Что в себе мы способны поменять?». Мотивационная дискуссия.	Взгляд в будущее. Прочитай письмо, которое тебе написали.

Рассмотрим подробнее содержание одного из занятий – занятие с проработкой главы 5: «Знакомство с Мисс Винтер». В данной части книги описан самый яркий образ человека с уверенным в себе поведением: «Вида Винтер была не из тех, кто может легко затеряться в толпе. Эта была внешность древней царицы, колдуньи или богини. Она как на троне восседала в кресле у камина, окруженная бархатными подушечками различных оттенков красного. Прямую царственную осанку не могли скрыть даже свободные складки накинутой на её плечи бирюзово-зеленой шали. Медно-красные волосы были уложены в замысловатую прическу - сочетание волнистых локонов, тугих завитков и колечек... Сложенные на коленях руки выставляли на обозрение коллекцию перстней» [9].

Целью является обсуждение участниками отрывка и ответ на вопрос: «Какими чертами должен обладать уверенный в себе человек?». Далее нужно познакомиться с признаками уверенного поведения по А. Сальтеру. Для работы с данным отрывком нами предложены следующие вопросы: 1) Какое впечатление на вас произвела Мисс Винтер? 2) Проведите анализ речи Мисс Винтер на предмет наличия признаков уверенного поведения, выделенных А. Сальтером. Предложите свои признаки уверенного поведения. 3) Что необходимо человеку, чтобы добиться успеха (Как Мисс Винтер стала знаменитой писательницей)?

В качестве домашнего задания студенты получают следующую самостоятельную работу: 1) Приведите пример уверенного в себе персонажа из художественной литературы. Подумайте, почему он такой. 2) Приведите пример неуверенного в себе персонажа. Проанализируйте причины неуверенности в себе. 3) Прочитайте книгу до главы «Появляется Эстер».

Выводы. Игнорировать низкий уровень развития уверенного поведения не стоит, так как данный показатель свидетельствует о профессиональной незрелости, некомпетентности и низкой конкурентоспособности студента. Данное качество не оценимо, поскольку является базовой составляющей

ассертивного поведения, навыка стрессоустойчивости, который в современных социально-экономических условиях необходим каждой личности и определяет возможности целенаправленного влияния на собеседника. Проведенное нами исследование выявило значимый процент студентов, формирование уверенности которых затруднено внутренними и внешними психологическими факторами. Система, созданная в фокусе библиотерапии, учитывает все особенности личности, нацелена на осознание структуры уверенного поведения, формирования у студента неосознанных эффективных паттернов уверенного поведения и организацию самостоятельной работы учащимися дома (аутотренинги). Данная система может быть использована не только со студентами, но и в качестве образца работы с подростками и школьниками в рамках метода библиотерапии.

Литература:

1. Дрешер, Ю.Н. Библиотерапия: теория и практика: учеб. пособие / Ю.Н. Дрешер. – Санкт-Петербург: Профессия, 2008. – 272 с.
2. Карабанова, О.А. Ориентирующий образ в структуре социальной ситуации развития ребенка: от Л.С. Выготского к П.Я. Гальперину / О.А. Карабанова // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2012. – № 4. – С. 73-83.
3. Колошина, Т.Ю. Арт-терапевтические техники в тренинге: характеристики и использование: практ. пособие для тренера / Т.Ю. Колошина, А. А. Трусъ. – Санкт-Петербург: Речь, 2010. – 189 с.
4. Наговец, Л.Ю. Уверенность личности как психологический феномен [Электронный ресурс] / Л.Ю. Наговец // Педагогическое образование в России. 2012. №2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/uverennost-lichnosti-kak-psihologicheskij-fenomen>
5. Немов, Р.С. Словарь основных психологических понятий : Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р.С. Немов. — Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 1: Общие основы психологии. — 688 с.
6. Прангишвили, А.С. К проблеме основ уверенности в воспоминании / А.С. Прангишвили // Труды Ин-та психологии им. Д.Н. Узнадзе. – Санкт-Петербург: Речь, 1956. – 182 с.
7. Рогожникова, Т.М. Влияние ассертивности на эффективность педагогического воздействия / Т.М. Рогожникова // Сб. ст. межвуз. конф. «Психология сегодня». – Екатеринбург: РГППУ, 2003.
8. Рупнов, А.И. Психологическая структура уверенности личности / А.И. Рупнов // Индивидуальные различия и проблема индивидуальности: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (16-18 окт. 2003 г.). – Москва: Уникум-Центр, 2003.
9. Сеттерфилд, Д. Тринадцатая сказка: роман / Д. Сеттерфилд; пер. англ. В Дорогокупли. – Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2018. – 448 с.
10. Условно-рефлекторная терапия А. Сальтера [Электронный ресурс]: Учебные материалы для студентов / Студ. электрон. журн. 2017. – Режим доступа: https://studme.org/203511/psihologiya/uslovno_reflektornaya_terapiya_saltera

Психология

УДК 159.99

кандидат психологических наук, доцент Конева Ирина Алексеевна

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

магистрант кафедры специальной педагогики и психологии Надеждина Виктория Игоревна

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ, И ИХ КОРРЕКЦИЯ

Аннотация. В данной статье приводятся результаты экспериментального исследования умственно отсталых подростков, склонных к аддиктивному поведению, и предлагается система психокоррекционных занятий, направленных на коррекцию психологических особенностей умственно отсталых подростков, предрасполагающих к аддиктивному поведению. В исследовании приняли участие 30 умственно отсталых подростков и 30 нормативно развивающихся сверстников.

Ключевые слова: умственно отсталые подростки, аддиктивное поведение, аддиктивное поведение подростков, система психокоррекционных занятий.

Annotation. This article presents the results of an experimental study of mentally retarded adolescents who are prone to addictive behavior, and offers a system of psychocorrective classes aimed at correcting the psychological characteristics of mentally retarded adolescents who predispose to addictive behavior. The study involved 30 mentally retarded teenagers and 30 normatively developing peers.

Keywords: mentally retarded adolescents, addictive behavior, addictive behavior of teenagers, the system psychocorrection classes.

Введение. В настоящее время в нашей стране увеличилась статистика распространенности потребления психоактивных веществ в подростковой среде, а период первых проб с каждым годом начинается намного раньше. Актуальность проблемы аддиктивного поведения подростков обусловлена важностью сохранения психофизического здоровья будущего поколения, так как первоначально именно от него зависит судьба нашего общества.

Более пристальное внимание необходимо уделить группе подростков, имеющих умственную отсталость, так как они в виду своего «особого» состояния, являются категорией подростков, наиболее подверженной усвоению и закреплению аддиктивного поведения, так как у них констатируется: интеллектуальная недостаточность; недоразвития эмоционально-личностной сферы; не критичность к своему поведению; ригидностью; повышенная внушаемость и др. [1], [2], [3], [4]. Данные личностные особенности умственно отсталых подростков обуславливают увеличение риска формирования аддиктивного поведения у рассматриваемой категории детей [5], [7].

Проведя аналитическое исследование современной дефектологической литературы на предмет изучения особенностей умственно отсталых подростков, склонных к аддиктивному поведению (Н.С. Алпатова (и др.); Е.С. Гринина, Ю.О. Дергунова; В.Д. Менделевич; Т.М. Попова; А.В. Рогов; Шипова Л.В. и др.), мы приходим к выводу о том, что данная проблематика является весьма актуальной в современной науке, однако, проблема аддиктивного поведения умственно отсталых подростков освещена фрагментарно и может иметь место более детальное изучение по данному вопросу [6]. Таким образом, в научных материалах по вопросам аддиктивного поведения умственно отсталых подростков мы наблюдаем нехватку работ, которые помогают в раскрытии данной проблемы, что также подтверждает актуальность рассматриваемой нами проблематики. Ввиду этого, имеет место продолжение изучения вопросов аддиктивного поведения умственно отсталых подростков, так как аддиктивное поведение является серьезной проблемой для будущего рассматриваемого нами контингента детей.

Изложение основного материала статьи. Целью нашего исследования явилось изучение умственно отсталых подростков на предмет склонности к аддиктивному поведению, а также оптимизация выявленных проблем посредством специальной системы психокоррекционных занятий.

В настоящем исследовании приняли участие 30 подростков с легкой степенью умственной отсталости – обучающиеся МКОУ «Школа №107» (г. Нижний Новгород). А также 30 подростков – нормально развивающихся сверстников – обучающиеся МБОУ «Школа №109» (г. Нижний Новгород).

В данном экспериментальном исследовании был использован ряд психодиагностических методик, которые были модифицированы с учетом интеллектуальных возможностей умственно отсталых подростков: опросник «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел), тест «Склонность к зависимому поведению» (В.Д. Менделевича); адаптированный диагностический комплекс, направленный на изучение личностных особенностей умственно отсталых подростков, склонных к аддиктивному поведению, представленный следующими методиками: «Исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейн» (в модификации А.М. Прихожан); опросник «Патохарактерологический диагностический опросник» (ПДО) (А.Е. Личко).

Далее обратимся к результатам экспериментального исследования. Так, на основании результатов опросника «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» (А.Н. Орел) было выявлено, что умственно отсталые подростки имеют предрасположенность к отклоняющемуся поведению. В ходе анализа мы определили, что для них характерны высокие показатели по личностным характеристикам: склонность к аддиктивному поведению (60%), склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению (50%), склонность к агрессии и насилию (50%).

В настоящем исследовании нам становится наиболее интересен результат, полученный по шкале «склонности к аддиктивному поведению». Так, у 60% умственно отсталых подростков выявлена склонность к аддиктивному поведению. Результаты испытуемых находятся в диапазоне 50-70 баллов, что дает интерпретацию о предрасположенности подростков с умственной отсталостью к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния. По данным таблицы 1 мы видим, что показатель склонности к аддиктивному поведению в выборке подростков массовой школы значительно ниже (20%), чем у подростков специальной (коррекционной) школы.

Таблица 1

Сравнительная таблица особенностей отклоняющегося поведения подростков с умственной отсталостью с нормативно развивающимися сверстниками по методике СПО

Шкалы	Умственно отсталые подростки		Подростки с нормой интеллектуального развития	
	Количество испытуемых	%	Количество испытуемых	%
Шкала установки на социально желательные ответы	12	40	6	20
Шкала склонности к преодолению норм и правил	9	30	3	10
Шкала склонности к аддиктивному поведению	18	60	6	20
Шкала склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	15	50	3	10
Шкала склонности к агрессии и насилию	15	50	9	30
Шкала волевого контроля эмоциональных реакций	6	20	3	10
Шкала склонности к делинквентному поведению	12	40	9	30
Шкала принятия женской социальной роли (только в женском варианте)	5	50	4	25

Таким образом, таблица 1 наглядно демонстрирует результаты, полученные в ходе исследования по методике СПО, позволяя сделать вывод: умственно отсталые подростки наиболее склонны к аддиктивному поведению, нежели нормативно развивающиеся сверстники. Количество умственно отсталых подростков, склонных к аддиктивному поведению, по данным методики СПО равно 60%.

Далее мы проводили исследование с помощью теста «Склонность к зависимому поведению»

(В.Д. Менделевича). Полученные результаты по данной методике наглядно продемонстрированы в таблице 2. Так, низкий уровень выявлен у 10% умственно отсталых подростков, в то время как у нормально развивающихся сверстников результат низкого уровня демонстрируют 40% испытуемых. Интерпретация низкого уровня склонности к аддиктивному поведению выражается в малой вероятности развития зависимого поведения, а также неимение личностных качеств, которые способствуют формированию аддиктивного поведения.

Таблица 2

Сравнительная таблица склонности к зависимому поведению подростков с умственной отсталостью и нормативно развивающимися сверстниками

Уровень наркозависимости	Умственно отсталые подростки		Подростки с нормой интеллектуального развития	
	Количество испытуемых	%	Количество испытуемых	%
Низкий уровень	3	10	12	40
Признаки тенденции	9	30	12	40
Признаки повышенной склонности	6	20	6	20
Признаки высокой вероятности	12	40	0	0

Признаки к тенденции выявлены у 30% умственно отсталых подростков, в то время как у группы подростков массовой школы результат этого уровня демонстрируют 40% испытуемых. В группу признаков тенденции вошли подростки, имеющие средний уровень предрасположенности к аддиктивному поведению. У подростков этого уровня при определенных условиях есть риск становления аддиктивных форм поведения.

Повышенную склонность к аддиктивному поведению в одинаковой степени демонстрируют как умственно отсталые подростки, так и их нормативно развивающиеся сверстники. Процентное соотношение в количестве 20% выявлено в обеих выборках. Подростки, входящие в состав группы повышенной склонности, демонстрируют склонность к аддиктивному поведению выше среднего значения. У них преимущественно наблюдаются такие личностные качества, которые свидетельствуют об устремлении употребления психоактивных веществ, а также риск развития психологической зависимости.

Группа подростков, отнесенная к высокой вероятности формирования аддиктивного поведения, среди умственно отсталых подростков составляет 40%, в то время как среди нормально развивающихся сверстников данный показатель оказался не выявленным. Умственно отсталые подростки данной категории в большей мере склонны к аддиктивному поведению. У них наблюдается высокая личностная направленность на употребление психоактивных веществ, меняющих сознание, а также присутствуют установки позитивного отношения к употреблению.

Таким образом, в ходе проведения исследования по определению подростков, склонных к аддиктивному поведению, мы получили данные, согласующиеся между собой, которые определяют объект нашего исследования. Так, 60% (18 человек) умственно отсталых подростков склонны к аддиктивному поведению, что составило выборку дальнейшего исследования.

Затем мы перешли к апробации адаптированного диагностического комплекса, с целью изучения личностных особенностей умственно отсталых подростков, склонных к аддиктивному поведению. Исследование самооценки и уровня притязаний проводилось по методике Дембо-Рубинштейн (в модификации А.М. Прихожан).

Полученные данные сообщают, что у 24% испытуемых выявлен заниженный уровень притязаний, что является индикатором неблагоприятного развития личности. Средний уровень притязаний продемонстрировали 26% умственно отсталых подростков. Самый высокий уровень притязаний 50% диагностирован по оптимальному (высокому) критерию, что удостоверяет нереалистическое, некритическое отношение подростков к собственным возможностям.

По результатам исследования, 26% испытуемых имеют низкий уровень самооценки, что указывает на заниженную самооценку и недооценку себя, что является показателем о крайнем неблагополучии в развитии личности. За низкой самооценкой могут скрываться два совершенно разных психологических явления: подлинная неуверенность в себе и «защитная», когда декларирование (самому себе) собственного неумения, отсутствия способности и тому подобного позволяет не прилагать никаких усилий.

У 74% умственно отсталых подростков выявлен оптимальный (высокий) уровень самооценки, что свидетельствует о завышенной самооценке и указывает на определенные отклонения в формировании личности. Завышенная самооценка может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими; такая самооценка может указывать на существенные искажения в формировании личности — «закрытости для опыта», нечувствительности к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих.

Таким образом, мы подтвердили неадекватность самооценки и уровня притязаний умственно отсталых подростков, склонных к аддиктивному поведению.

По результатам опросника ПДО (А.Е. Личко) было выявлено 10 типов акцентуаций: эпилептоидный (7 человек), истероидный (2 человека), эпилептоидно-истероидный (2 человека), неустойчивый (1 человек), астено-невротический (1 человек), сенситивный (1 человек), шизоидный (1 человек), сенситивно-шизоидный (1 человек), лабильно-сенситивный (1 человек), шизоидно-эпилептоидный (1 человек). Среди подростков с умственной отсталостью, склонных к аддиктивному поведению, статистически значимо более выраженным явился эпилептоидный тип акцентуации. Подростки с эпилептоидным типом акцентуации характера имеют нарушения процесса социализации, подростки с типом акцентуации по эпилептоидному типу нередко испытывают негативные эмоции. Ведущий мотив, запускающий аддиктивное поведение – потребность в разрядке.

При истероидном типе акцентуации характера ключевым направлением личности является желание выделиться, попасть в центр внимания окружающих. Подросткам с истероидным типом акцентуации

характера важно нахождение рядом окружения, которым они покажут свое вычурное показательное поведение. Данный тип акцентуации характера соотносится с выявленной неадекватностью самооценки и уровня притязаний умственно отсталых подростков, склонных к аддиктивному поведению.

Мотивами аддиктивного поведения умственно отсталых подростков, имеющих неустойчивый тип акцентуации, служит пристрастие к развлечениям. Так, умственно отсталые подростки, склонные к аддиктивному поведению, и имеющие акцентуацию по неустойчивому типу характеризуются тенденцией «плыть по течению», слабоволием, отсутствием настойчивости.

Результаты, полученные в ходе констатирующей части исследования, позволили нам разработать и провести апробацию системы психокоррекционных занятий, направленных на коррекцию аддиктивного поведения умственно отсталых подростков, склонных к аддиктивному поведению.

Система психокоррекционных занятий направлена на коррекцию аддиктивного поведения умственно отсталых подростков, путем:

- развития способности выразить свое эмоциональное состояние адекватными способами;
- обучения навыкам релаксации;
- снятия эмоционального напряжения;
- коррекции самооценки и уровня притязаний;
- сглаживания акцентуаций характера, которые оказывают влияние на употребление психоактивных веществ;
- формирования и антинаркотических установок;
- формирования мотивации к ведению здорового образа жизни;
- формирования навыков совладающего поведения при возникновении риска злоупотребления психоактивными веществами.

Организация занятий: умственно отсталые подростки, склонные к аддиктивному поведению, были разделены на 2 мини-группы. Состав первой группы – 9 человек и таков же состав второй группы. Занятия проводились в групповой форме. Частота занятий: всего было проведено 16 психокоррекционных занятий с каждой мини-группой, занятия проводились два раза в неделю, их продолжительность составила 40 минут.

Занятия состояли из 3 этапов:

- Вводный этап в количестве 1 занятия.

На данном этапе определялись и вырабатывались правила поведения на психокоррекционных занятиях. На вводном этапе происходил эмоциональный настрой на работу, а также создавалась комфортная дружеская атмосфера.

- Основной этап, состоящий из 14 психокоррекционных занятий.

Содержательное наполнение данного этапа занятий предполагало ознакомление подростков с тематическим материалом, выполнения практических игр и упражнений.

- Заключительный этап в составе 1 занятия.

Данный этап подразумевал завершение работы, подведения итогов психокоррекционных занятий.

Занятия имели следующую структуру: 1. ритуал приветствия; 2. разминка (начало работы); 3. рефлексия прошлого занятия; 4. основное содержание занятия (работа по заданной теме); 5. рефлексия прошедшего занятия (завершение работы); 6. ритуал прощания.

В формирующем исследовании были выделены и такие структурные компоненты, как тематическое планирование психокоррекционных занятий, используемые игры и упражнения, тематическое планирование работы с родителями.

Результаты контрольного исследования показали положительную динамику особенностей умственно отсталых подростков, предрасполагающих к аддиктивному поведению.

Выводы. Реализация системы психокоррекционных занятий, проведенных с умственно отсталыми подростками, склонными к аддиктивному поведению, позволила решить ряд задач:

- а) развить способность адекватно выражать свое эмоциональное состояние исследуемой категории подростков;
- б) скорректировать самооценку и уровень притязаний умственно отсталых подростков, склонных к аддиктивному поведению;
- в) скорректировать акцентуации характера, влияющие на становление аддиктивного поведения;
- г) обучить навыкам релаксации и приемлемым способам снятия эмоционального напряжения;
- д) сформировать антинаркотические установки у умственно отсталых подростков, склонных к аддиктивному поведению;
- е) сформировать мотивации к ведению здорового образа жизни;
- ж) сформировать и развить навыки безопасного поведения в ситуациях риска злоупотребления психоактивными веществами.

Проведенная работа с семьей умственно отсталых подростков, склонных к аддиктивному поведению, позволила решить следующие задачи:

- а) расширить знания родителей о психологических особенностях ребенка подросткового возраста;
- б) актуализировать и обобщить знания родителей о вредных привычках в целом, и в частности, о вреде и последствиях употребления психоактивных веществ;
- в) помочь в определении направлений дальнейшей работы и в выборе стратегий осознания личностных ресурсов, способствующих преодолению проблем аддиктивного поведения.

Результативность системы психокоррекционных занятий с умственно отсталыми подростками, склонными к аддиктивному поведению, достигалась за счет внедрения комплексных специальных занятий, составленных с учетом данных констатирующего исследования; разделения группы подростков на 2 мини-группы, что дало реализовать индивидуальный подход, а также оказать адресную поддержку каждому подростку; повышения общего уровня просвещенности семьи по имеющимся проблемам.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что проведенная система психокоррекционных занятий и работа с семьей способствуют снижению склонности к аддиктивному поведению умственно отсталых подростков, формируют антинаркотические установки, а также мотивируют к соблюдению здорового образа жизни. Необходимо реализовывать систему психокоррекционных занятий с целью компенсации психологических особенностей, предрасполагающих к аддиктивному поведению умственно отсталых подростков.

Литература:

1. Алпатова Н.С., Хвастунова Е.П., Варфоломеева Т.В. Социологическое исследование проблемы аддиктивного поведения среди учащихся школы-интерната VIII вида // ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет». – 2014. – №4. URL: <https://science-education.ru/pdf/2014/4/46.pdf> (дата обращения: 01.12.2019).
2. Гринина Е.С., Дергунова Ю.О. Изучение склонности к аддиктивному поведению у умственно отсталых подростков-сирот // Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. – 2015. – С. 139-147.
3. Карпушкина Н.В., Конева И.А. Профилактика девиантного поведения у подростков с интеллектуальной недостаточностью // Современные проблемы науки и образования. 2014. – № 6. – С. 1539.
4. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения. – М., 2001. – 432 с.
5. Попова Т.М. Индивидуально-психологические предпосылки аддиктивного поведения у лиц с ограниченными возможностями здоровья // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 4-2 (111). – С. 407-411.
6. Рогов А.В. Профилактика аддиктивного поведения у школьников с нарушением интеллекта // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – №1 – С. 271-274.
7. Шипова Л.В. Особенности нарушений поведения у умственно отсталых школьников // Психология обучения. – 2015. – № 3. – С. 115-128.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Ланина Надежда Владимировна
Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования
«Воронежский государственный педагогический университет» (г. Воронеж)

ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ ЭМОЦИИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОСОЗНАННОСТИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития осознанности человека через работу с отрицательными эмоциями. Рассматриваются сущность и значимость переживаний, структура и функции эмоционального интеллекта. Приводятся данные изучения особенностей переживания неконструктивных эмоций и уровня развития эмоционального интеллекта среди студентов –будущих педагогов. Предлагаются направления работы по развитию осознанности через диалог с эмоциями.

Ключевые слова: осознанность, эмоции и чувства, эмоциональный интеллект, личностный рост.

Annotation. The article is devoted to the problem of developing human awareness through working with negative emotions. The essence and significance of experiences, the structure and functions of emotional intelligence are considered. The data of studying the characteristics of experiencing unconstructive emotions and the level of development of emotional intelligence among students, future teachers, are presented. The directions of work on the development of awareness through dialogue with emotions are suggested.

Keywords: awareness, emotions and feelings, emotional intelligence, personal growth.

Введение. Напряженность и непредсказуемость современной ситуации сопровождаются ростом среди людей фрустрированности, страхов и накалом неконструктивных негативных переживаний. При этом достаточное количество исследователей, рассматривая природу и механизмы эмоций, указывают на взаимосвязь эмоционально-чувственной составляющей личности с жизненной эффективностью человека. В частности, негативные эмоции могут выполнять как функцию мобилизации (на начальном этапе стрессовой ситуации), так и дезорганизации (при длительном течении такого напряжения). Поэтому, если рассматривать отрицательно окрашенный эмоциональный фон человека как его типичное доминирующее состояние, можно прогнозировать невысокий уровень продуктивности, творчества и личностной эффективности такого человека. Таким образом, достаточно актуальной проблемой в настоящее время является проблема позитивного эмоционально-личностного развития современного человека и создание оптимальных условий для этого, включая систему образования.

Цель статьи - на основе исследования роли и смысла отрицательных эмоций для психической жизни человека рассмотреть отрицательные переживания как ресурс для развития у личности самопознания, осознанности и личностного роста.

Изложение основного материала статьи. Проблема психологии эмоций, эмоционального поведения и его регуляции рассматривается отечественными и зарубежными психологами все чаще (Д.В. Люсин, Н.В. Коврига, О.И. Власова, Г.В. Юсупова, Т.П. Березовская, А.П. Лобанов, А.С. Петровская и другие). Тем не менее, несмотря на определенны уровень научно-теоретической разработанности данной проблемы, большинство людей, включая педагогов, не умеют на практике конструктивно переживать и регулировать эмоции, что приводит к психологическому перенапряжению и к неэффективности поведения.

Известно, что эмоции – это отражение отношения субъекта к значимым объектам окружающего мира. Эмоция является субъективной формой существования потребностей, она сигнализирует субъекту о потребностной значимости объектов и побуждает на определенную форму активности. Эмоции в форме переживаний отражают отношение субъекту к миру, к самому себе, сигнализируют об удовлетворении или неудовлетворении потребности и о возможности/невозможности их удовлетворения [6].

Число отрицательных эмоций существенно превышают число положительных. Особенно популярна классификация эмоций К. Изарда, который выделил 10 базовых эмоций, имеющих самостоятельное значение. Это интерес, радость, удивление, печаль (горе), гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина. Удивление – это нейтральная эмоция, радость и интерес – положительные эмоции, все остальные относятся к отрицательным эмоциям.

Эмоции выполняют целый ряд функций, таких, как оценочная, побудительная, регулятивная, активирующая, коммуникативная, защитная. За любой эмоцией стоят определенные смыслы и тенденции к снятию внутренних конфликтов. Так, например, *страх* – отрицательное эмоциональное состояние,

появляющееся для устранения угрозы и избегания опасности, отражает биологическую защитную реакцию человека для здоровья и благополучия. Тревога как вариация эмоции страха направлена на будущее и связана с угрозой самооценности личности, она отражает внутренний конфликт между настоящим и будущим. Подавление страха и тревоги связано с уходом от осознания своих возможностей и конфликтов. Хроническое переживание тревоги и страхов несет свои смысловые нагрузки, неосознаваемые «выгоды».

Печаль (горе) – возникает в трудных ситуациях в ответ на стрессогенное событие. Осознанное переживание печали ведет к изменениям и личностному развитию.

Гнев – отрицательное эмоциональное состояние, протекающее в форме аффекта как реакция на действие фрустратора. Гнев в форме агрессии может выполнять защитную функцию. Осознанный и конструктивно пережитый гнев позволяет понять свои потребности, найти способы их удовлетворения.

Подобно вышеназванным эмоциям, все другие эмоции имеют свою специфику и возможности.

Отрицательные переживания более конкретны, разнообразны, более интенсивны и поэтому требуют больших энергетических затрат. Они являются сигналом тревоги и в этом их значимость в ситуациях опасности. Они мобилизуют человека и способствуют адаптации. Положительная эмоция является сигналом о возвращении благополучия и поэтому длится недолго.

Хотя отрицательные эмоции наделены важными функциями в целях адаптации и жизнедеятельности человека, тем не менее, например, среди всех страхов так называемых «нужных страхов» всего 5-10% [1]. Так, современные исследования показывают, что многие люди живут в постоянном «ненужном» страхе относительно будущих угроз или опасностей. Страхи направлены на будущее и указывают на оторванность переживаний и мыслей от настоящего момента. В связи с этим нарушается контакт с самим собой и с миром, блокируется адекватная психологическая и поведенческая активность. Более того, заряженные отрицательными эмоциями мысли материализуются и подкрепляют устойчивость страхов.

В связи с этим очень важно уметь правильно проживать все эмоции, особенно отрицательные. Способность осознавать и регулировать эмоции обозначается понятием «эмоциональный интеллект». Сегодня сосуществуют разные модели эмоционального интеллекта, основными из которых считаются модели П. Сэловея и Дж. Майера, Д. Гоулмана, Р. Бар-Она и др.

П. Сэловей и Д. Мэйер "эмоциональный интеллект" определили как когнитивное образование, как «способность отслеживать собственные и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для направления мышления и действий». В его структуре они выделили четыре компонента, которые работают как на внутриличностном, так и на межличностном уровне: 1) идентификация эмоций; 2) использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности; 3) понимание эмоций; 4) управление эмоциями [7].

Д. Гоулман под эмоциональным интеллектом понимает способность осознавать свою эмоциональную жизнь: «обладать большим самосознанием, уметь лучше справляться с беспокойными эмоциями, быть более восприимчивыми к эмоциям других — и быть в состоянии собрать все это вместе для достижения эффективных и полезных взаимодействий» [2].

Д.В. Люсин выделяет последовательные аспекты процессов понимания и управления эмоциями. В частности, способность к пониманию эмоций для него означает, что человек 1) может распознать эмоцию, т.е. установить сам факт наличия эмоционального переживания у себя или у другого человека; 2) может идентифицировать эмоцию, т.е. определить, какую именно эмоцию испытывает он или другой человек, вербализовать ее; 3) понимает причины и следствия данной эмоции [3]. Способность к управлению эмоциями означает, что человек 1) может контролировать интенсивность эмоций; 2) может контролировать внешнее проявление эмоций; 3) может произвольно вызывать ту или иную эмоцию [3].

Анализ разных моделей эмоционального интеллекта показывает, что данное образование понимается и как когнитивное образование, и как личностно-когнитивное. И это очевидно вытекает из неразрывной связи эмоций как с мышлением, так и со всеми сторонами психической и физической жизни человека.

На особенности и необходимость эмоционального развития будущих педагогов указывают результаты проведенного нами исследования. С помощью опросника Н. Холла «Диагностика эмоционального интеллекта» у студентов ВГПУ в количестве 50 чел были получены следующие данные (см. табл. 1).

С одной стороны, интегративный уровень эмоционального интеллекта соответствует среднему показателю. При этом ни у кого не выявлен высокий уровень эмоционального интеллекта, средний уровень его выраженности показали 64% студентов, низкий - 36 % студентов.

Анализ среднегрупповых значений по разным шкалам показывает, что самые низкие показатели выявлены по шкале «управление своими эмоциями» (УЭсв), данные по этой шкале отражают низкий уровень развития данного умения. Все другие шкалы, а именно «эмоциональная осведомленность» (ЭО), «самотивация» (СМ), «эмпатия» (Эмп), «распознавание чужих эмоций» (РЭчуж) отражают средний уровень развития соответствующих способностей.

Таблица 1

Результаты диагностики эмоционального интеллекта у студентов ВГПУ

Шкалы	ЭО	УЭс	См	Эмп	РЭч	Интегральный ЭИ
балл	0,48	5,76	10,1	9,28	8,65	45,27
уровень	средний	низкий	средний	средний	средний	средний

Лучше всего у студентов развита эмоциональная осведомленность, самотивация и эмпатия. Это означает, что большинство студентов умеренно владеют языком эмоций, способны на произвольном уровне пытаться самосовершенствоваться и регулировать свои эмоции, склонны сочувствовать и умеют воздействовать на других. Однако, эффективно работать с эмоциями и трансформировать их студенты не могут. На наш взгляд это указывает на то, что собственно осознанность как глубинный механизм и основа управления переживаниями через погружение в ситуацию «здесь и сейчас» на уровне тела, чувств и мыслей нуждается в своем развитии. И несмотря на то, что в целом понимание эмоций у студентов умеренно развито,

но больше это уровень распознавания и идентификации, чем понимания причин и следствий конкретной эмоции.

Такой вывод мы делаем на основе проведенного опроса со студентами о проживании ими эмоций. Выявлено, что чаще студенты испытывают отрицательные эмоции, в первую очередь это тревоги и страхи. В качестве их причин чаще назывались конкретные ситуации, связанные с угрозой получения разного вида осуждения и критики, лишения социального одобрения и успеха. При этом студенты затруднялись понять, почему подобные ситуации воспринимаются ими как некая угроза, с какими потребностями связаны и на какой субъективной картине мира основаны. Только организованный после опроса диалог с такими переживаниями запускал процесс осознания причин тех или других переживаний. В итоге, с одной стороны, уменьшался отрицательный заряд эмоционального напряжения, с другой - включался процесс самопонимания и осознания, развенчания и коррекции иррациональных установок и убеждений.

Таким образом, при специально созданных условиях отрицательные эмоции можно использовать как ресурс для самопознания, самопонимания и развития осознанности. Важно, что исходной и ключевой составляющей процесса регуляции эмоций является осознание эмоций, и это является как проявлением, так и фактором развития общей осознанности. Сегодня развитие такой базовой человеческой способности как самоосознание, в том числе эмоций и чувств, имеет фундаментальное значение. С точки зрения Ф. Перлза [5] осознанность означает способность жить в настоящем, концентрируясь не только на мыслях, но также на чувственных и телесных переживаниях. Чем более развита способность к осознанию, чем шире диапазон осознания, включающий в себя ощущения, чувства, желания, ценности, оценки с концентрацией на настоящем, тем более содержателен человек и выше его жизнеспособность.

Ясно, что эмоциональный интеллект не является врожденным образованием, для его развития важно создавать оптимальные условия. Эмоциональное развитие студентов в системе образования будет эффективным лишь в контексте организации условий для их целостного личностного роста. В частности, применение активных групповых форм взаимодействия и гуманистически-ориентированных технологий обучения с привнесением принципов личностно-ориентированной психотерапии показывает их эффективность с точки зрения развития у студентов личностной компетентности.

Сегодня выделяют три основных критерия личностно-ориентированной психотерапии, которые, органично вписываются в процесс организации активного обучения студентов и способствуют их личностному росту [5].

Во-первых, это *проживание блокированного опыта*. Подразумевается восстановление или материализация через действие подавленного и отчужденного переживания.

Второй критерий - это *диалогичность* отношений. Для разрешения личностного противоречия важно содействие освобождению внутренней диалогичности разных полярностей личности.

Третий критерий – *активность*, работа в ситуации «здесь и сейчас», с актуализацией реальных переживаний в реальных действиях.

Возвращаясь к отрицательным эмоциям и рассматривая их через призму феномена осознанности, следует обозначить следующие принципы работы с ними в конструктивном направлении.

1. Максимальное проживание эмоции в ситуации «Здесь и сейчас». Под проживанием понимается тотальное принятие эмоции и максимальное прочтение ее на разных уровнях: телесно - физическом, энергетическом и психическом через наблюдение. Ключевым моментом является возвращение из прошлого или будущего в настоящий момент.

2. Поскольку отрицательная эмоция выполняет информационную функцию относительно значимых потребностей, а психотерапия использует функцию диалогичности, эффективная трансформация негативной эмоции предполагает взаимодействие с ней через диалог. Важно задаться вопросом, зачем мы испытываем данную эмоцию и озвучить ответ с позиции конкретного переживания, например страха. Диалог с эмоцией на языке чувств способствует, с одной стороны, освобождению от нее, а с другой, осознанию своих потребностей через включение мышления.

3. Освобождение от хронического эмоционального напряжения или его ослабление расширяет диапазон когнитивных функций, поэтому важной фазой работы считаем поиск адекватного решения в ситуации «здесь и сейчас» через конкретные действия, на фоне эмоционального спокойствия.

Данные принципы работы являются приоритетными относительно таких методов, как уход от эмоций (может использоваться как временное средство) или подавление эмоций (чаще всего является неконструктивным и порождает психосоматические нарушения). Указанные положения по работе с негативными эмоциями методологически можно обосновать, опираясь на принципы гештальт-терапии, а также принципы личностно-ориентированной психотерапии.

Выводы. Эмоции – язык подсознания, который важно понимать и конструктивно использовать. Любая негативная эмоция несет свой смысл и несет отзвук в мыслях и в теле. Будучи важным ресурсом для адекватного взаимодействия с самим собой и миром, эмоции, в случае недостаточности их осознания, напротив, приводят к конфликтному взаимодействию и ошибочным решениям.

Исходя из связи эмоций с мышлением, поведением и здоровьем, важно научиться отслеживать эту неразрывную связь как можно чаще в настоящий момент. Через раскрытие скрытых выгод отрицательных переживаний открывается путь к самопониманию, самоисцелению и личностной зрелости.

Осознанная регуляция эмоций предполагает не простое избавление от отрицательных эмоций, а их внимательное изучение, считывание их смысла и отзвука в телесных и поведенческих реакциях. Именно такую способность к жизни в настоящем с концентрацией внимания не только на мыслях, но и на чувственных и телесных переживаниях Ф. Перлз обозначил как осознание [5]. Регулировать стоит интенсивность и длительность переживания той или другой эмоции, не игнорируя поиск и понимание причин возникновения проблем и негативных эмоций. В том случае, когда регуляция эмоций будет сводиться лишь к поверхностному формированию позитивных эмоций и мыслей, без осознания вытесненных проблем и жизненных сценариев, поведение человека не станет гибким и осознанным, а личность не достигнет зрелости.

Литература:

1. Блект Р. Восточная психология. – М.: АСТ, 2019. – 320 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ, 2008. - 478 с.

3. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика, 2006. № 4. С. 3-22.
4. Немиринский О.В. Личностный рост в психотерапевтической группе. - М.: Смысл, 1999. – 112 с.
5. Перлз Ф.С. Гештальт-подход и Свидетель терапии. - М.: Академический проект, 2019. – 207 с.
6. Саенко Ю.В. Регуляция эмоций. Тренинги управления чувствами и настроениями. – СПб: Речь, 2010. – 232 с.
7. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as a Mental Ability. In: R. Bar-On, J.D.A. Parker (Eds.), Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2000. - pp. 92-117.

Психология

УДК 159.923.3

старший преподаватель Макарова Оксана Александровна

Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга)

СТРУКТУРА ПСИХОЛОГО-АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ОПЕРАТОРОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ КВАЛИФИКАЦИОННОГО РАЗРЯДА

Аннотация. В статье рассматриваются структуры психолого-акмеологических условий профессионального роста операторов получения непрерывного стекловолокна разных квалификационных разрядов. Раскрываются структурообразующие личностные характеристики в операторском труде. Приводятся отличия в структурах операторов 5-6, 4 и 3 разрядов.

Ключевые слова: профессиональный рост, психолого-акмеологические условия, оператор, операторский труд.

Annotation. The article discusses the structure of psychological and acmeological conditions for the professional growth of operators producing continuous fiberglass of various qualification categories. The structure-forming personality characteristics in operator work are revealed. Differences in the structures of operators 5-6, 4 and 3 digits are given.

Keywords: professional growth, psychological and acmeological conditions, operator, operator work.

Введение. Операторский труд сегодня является максимально автоматизированным. Но это не означает, что в нем исключено влияние личностных факторов. На современном этапе развития науки и техники изучение личностных характеристик рабочего, задействованного на автоматизированном или конвейерном производстве, становится достаточно актуальным. Интерес к данному вопросу вызван поверхностным отношением к профессии людей в ней находящихся, и в связи с этим большой текучестью кадров в целом. Сложившуюся ситуацию можно объяснить тем, что, с одной стороны, оператор, как правило, имеет небольшой набор профессиональных операций, выучить которые можно очень быстро, следовательно, и его заработную плату назвать высокой не возможно, с другой стороны, задерживаться на таком производстве не каждый сотрудник желает в связи с разного рода вредностями (продукты нефтегазовой, химической промышленности), которым он подвергает свое здоровье. Существует большое количество научных трудов, изучающих те или иные психологические аспекты операторского труда или личности самого оператора (психофизиологические состояния [1], [10], [11], стрессоустойчивость, эмоциональную или нервно-психическую устойчивость [2], [3], [6], [7], [9], копинг-стратегии [4], адаптивные способности [5], профессиональные риски [8], коммуникативные способности [9], психологические особенности личности оператора в целом [10], [11]).

Мы же считаем, что для того, чтобы определить факторы успешности или профессионального роста в операторском труде необходимо рассматривать личность сотрудника структурировано. Профессиональный рост - это направление работы, основной задачей которого является не только развитие человека в профессиональной сфере, за счет приобретения необходимых знаний и опыта, практических навыков, но и развития соответствующих образцов мышления и поведения, качеств и характеристик личности. Основой же профессионального роста личности выступают его психолого-акмеологические условия, это коммуникационная, организационная, познавательная, социально-перцептивная, когнитивная составляющие. В свою очередь, личность, погруженная в социально-психологическую реальность, реализуется через профессиональный выбор, профессиональную мотивацию, адаптацию к профессии, удовлетворенность условиями труда. С помощью этих явлений раскрываются закономерности профессионального роста личности. Операторский труд разнообразен в своих проявлениях, изучать его необходимо в зависимости от сферы деятельности, особенностей производства. В связи с этим характеризовать структуру психолого-акмеологических условий профессионального роста оператора и распространять эту характеристику на абсолютно все виды операторского труда невозможно. Это заставляет нас внести некую конкретику в дизайн исследования.

Изложение основного материала статьи. Объектом исследования стали 72 оператора получения непрерывного стекловолокна (мужчин) ООО «П-Д Елабуга – Татнефть Стекловолокно» (Республика Татарстан, г. Елабуга, Свободная экономическая зона), имеющих различный уровень квалификации. Это сотрудники промышленного предприятия нефтегазохимического комплекса, выполняющие в зависимости от разряда простые или более сложные работы: подготовка бобин для намотки стекловолокна, установка их на бобинодержатели и снятие намотанных бобин; отмотка нитей с каждой намотанной бобины, маркировка и подвешивание их на конвейер; ликвидация возникающих технологических нарушений и перерывов процесса вытягивания; соединение элементарных волокон при технологических перерывах, увеличение цикла намотки за счет непрерывного снятия капель от оборвавшихся волокон в допустимых пределах; предупреждение и устранение мелких неисправностей в работе обслуживаемого оборудования. Производство стекловолокна одно из самых перспективных производств в России и во всем мире, так как материалы из стекловолокна используются сегодня практически во всех сферах жизнедеятельности. Но также оно является и вредным производством, потому большой проблемой остается то, что сотрудники задерживаются на подобного рода

предприятиях в среднем от нескольких месяцев до 2,5-3 лет. Это значит, что как только сотрудник в полной мере овладел необходимыми навыками и компетенциями, когда адаптировался к условиям труда, он уходит в другую сферу деятельности, а его место занимает другой неопытный сотрудник, которого необходимо обучать. Соответственно, актуальным для администрации всегда остается вопрос набора и подготовки кадров. Целью исследования было изучение у операторов получения непрерывного стекловолокна (далее операторов ПНС) структуры психолого-акмеологических условий их профессионального роста. В соответствии с задачами эмпирического исследования, были сформированы три группы операторов: первая группа – высококвалифицированные операторы, имеющие 5-6 разряды, – 27 человек; вторая – среднеквалифицированные операторы, имеющие 4 разряд, – 24 человека; третья группа – низкоквалифицированные, имеющие 3 разряд, – 21 человек.

В качестве психолого-акмеологических условий профессионального роста операторов ПНС были взяты такие личностные и психофизические характеристики как склонность к тем или иным видам профессиональной деятельности; проявления мононоустойчивости, состояний сниженной работоспособности; мотивационная система, удовлетворенность трудом; координация движений; переключаемость внимания; адаптивные способности; быстрота движений; оперативная память; реакции на движущийся объект; психоэмоциональная устойчивость и тип нервной системы. Всего было изучено 96 характеристик при помощи 14 психодиагностических методик. Полный список характеристик и методик представлен в таблице 1.

Таблица 1

Список психолого-акмеологических условий профессионального роста и методик их выявляющих

«Карта склонностей к различным видам деятельности»	Склонность к работе с людьми
	Склонность к работе умственного характера
	Склонность к практическому производству
	Склонность к работе эстетического характера
	Склонность к работе подвижного характера
	Склонность к работе экономического характера
Тест на мононоустойчивость личности (А.Э. Петросян)	Чувствительность к фактору монотонности
	Деятельностное целеполагание
	Деятельностное предпочтение
	Эмоциональное состояние
	Потребность в разнообразии
	Личностная мотивация
	Стремление к эффективности
	Общая шкала мононоустойчивости
Опросник «Дифференцированная оценка состояний сниженной работоспособности» ДОРС (А.Б. Леонова, С.Б. Величковская)	Индекс утомления
	Индекс монотонии
	Индекс пресыщения
	Индекс стресса
Анкета «Мотивы выбора профессий и удовлетворенность своей работой», составленная А.И. Фукиным	Мотивы выбора профессии
	Довольны ли Вы своей работой?
	Удовлетворенность организацией Вашего рабочего места, его удобство
	Удовлетворенность уровнем автоматизации трудовых процессов
	Удовлетворенность обеспеченностью рабочим инструментом
	Удовлетворенность качеством инструментов
	Удовлетворенность обеспеченностью сырьем, материалами работы
	Удовлетворенность санитарно-гигиеническими условиями на участке
	Удовлетворенность организацией работы на протяжении смены
	Удовлетворенность ритмичностью работы (сверхурочные работы, работа в выходные дни)
	Удовлетворенность наличием неоправданных ручных работ
	Удовлетворенность растрачиванием времени, не связанным с основной деятельностью
	Удовлетворенность равномерностью нагрузки работы
	Удовлетворенность системой коллективного поощрения
	Удовлетворенность системой коллективно-морального поощрения
	Удовлетворенность заработной платой
	Удовлетворенность правильностью присуждения премий
	Удовлетворенность процедурой поощрения
	Удовлетворенность техникой безопасности на рабочем месте
	Удовлетворенность предоставлением отпусков (своевременностью)
	Удовлетворенность соотношением поощрения и взыскания
	Удовлетворенность возможностью повышения квалификации
Удовлетворенность перспективой продвижения по службе	
Удовлетворенность специальностью, по которой работаете	
Удовлетворенность отношениями в Вашем коллективе	

	Удовлетворенность срабатываемостью рабочих
	Удовлетворенность наличием делового и личного контакта в группе
	Удовлетворенность вниманием к росту и нуждам рабочих со стороны руководства
	Удовлетворенность вниманием к предложениям и нуждам рабочих
	Удовлетворенность правильностью применяемых расценок
	Удовлетворенность умением мастера организовать работу, четко объяснить задания
	Удовлетворенность технической грамотностью мастера
	Удовлетворенность уважением к себе со стороны мастера
	Удовлетворенность оценкой Вашего труда мастером
	Удовлетворенность соответствием Ваших способностей и возможностей в данной специальности
	Удовлетворенность возможностью удовлетворить свои интересы (спортивные, музыкальные, художественные и т.д.)
	Положительное отношение к профессии
	Отсутствие конфликтов с бригадиром
	Отсутствие конфликтов с мастером
	Отсутствие конфликтов со старшим мастером
	Отсутствие конфликтов с начальником участка
	Отсутствие конфликтов с начальником цеха
	Отсутствие конфликтов с товарищем по работе
	Отсутствие конфликтов с начальником смены
	Трудности в начале работы в цехе
	<i>Наиболее значимые мотивы профессиональной деятельности:</i>
	<i>Внимательное отношение администрации</i>
	<i>Хорошие отношения с товарищами</i>
	<i>Хорошая техника безопасности</i>
	<i>Хорошие санитарно-гигиенические условия</i>
	<i>Равномерное обеспечение работой (ритмичность)</i>
	<i>Хорошая организация труда</i>
	<i>Хорошее оборудование</i>
	<i>Удобная сменность</i>
	<i>Хороший заработок</i>
	<i>Работа дает возможность повышать квалификацию</i>
	<i>Работа не вызывает физического переутомления</i>
	<i>Работа требует смекалки</i>
	<i>Важность продукции, которую выпускает наш цех (завод)</i>
	Перспективы в работе
	Место, с которого пришел на предприятие
Методика изучения мотивации профессиональной деятельности (К. Замфир в модификации А.А. Реана)	Внутренняя мотивация
	Внешняя положительная мотивация
	Внешняя отрицательная мотивация
Методика диагностики координации движений в модификации Ю.А. Цагарелли	Общий коэффициент координации движений
Методика диагностики переключаемости внимания в модификации Ю.А. Цагарелли	Переключение внимания
Многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» (А.Г. Маклаков и С.В. Чермянин)	Поведенческая регуляция
	Коммуникативный потенциал
	Моральная нормативность
	Личностный адаптационный потенциал
	<i>Условия, препятствующие профессиональному росту:</i>
	Астенические реакции и состояния
	Психотические реакции и состояния
Интегративная оценка «Дезадаптационные нарушения»	
«Теппинг-тест» Е.П. Ильина в модификации Ю.А. Цагарелли	Быстрота движений
Методика «Оперативная память»	Оперативная память
Методика диагностики реакции на движущийся объект в модификации Ю.А. Цагарелли	Точность реакции на движущийся объект
Методика диагностики психоэмоциональной устойчивости в модификации Ю.А. Цагарелли	Психоэмоциональная устойчивость
Тест на удовлетворенность работой (Р. Кунин)	Удовлетворенность трудом
«Теппинг-тест» Е.П. Ильина в модификации Ю.А. Цагарелли	Тип нервной системы

В ходе исследования был проведен анализ корреляционных структур (при помощи коэффициента корреляции Пирсона), образованных психологическими условиями профессионального роста операторов с разным уровнем квалификации. Данные результаты свидетельствуют о том, что с продвижением по карьерной лестнице изменяются и структура личностных характеристик операторов.

Рассмотрим структуру высококвалифицированных операторов. Представленная структура психологических условий профессионального роста образована большим количеством взаимосвязей, обнаружена 61 связь, из них 42 взаимосвязи на уровне $p \leq 0,05$; 10 - на уровне $p \leq 0,01$; 9 - на уровне $p \leq 0,001$.

Наиболее сильные положительные связи в данной группе наблюдаются по диагностическим шкалам «Удовлетворенность уровнем автоматизации трудовых процессов» и «Удовлетворенность оценкой Вашего труда мастером» ($r=0,63$). Производство стекловолокна имеет высокий уровень автоматизации, это в полной мере удовлетворяет операторов, что влечет за собой, по всей видимости, достаточно высокие оценки и положительные отзывы мастера. Сильные положительные связи наблюдаются между показателями: «Поведенческая регуляция» и «Личностный адаптационный потенциал» ($r=0,86$); «Коммуникативный потенциал» и «Личностный адаптационный потенциал» ($r=0,77$); «Моральная нормативность» и «Личностный адаптационный потенциал» ($r=0,78$); «Психотические реакции и состояния» и «Интегративная оценка «Деадаптационные нарушения»» ($r=0,94$).

Поведенческая регуляция, коммуникативный потенциал и моральная нормативность являются составляющими адаптационного потенциала личности, поэтому вполне объяснимо, что их повышение влечет за собой повышение адаптированности оператора к условиям труда. При этом дезадаптационные нарушения являются противоположностью адаптивных способностей, выступают «антиусловиями» профессионального роста сотрудника, и повышаются в том случае, если повышаются психотические реакции личности (негативные реакции на психотравмирующую ситуацию). И, соответственно, наиболее сильные отрицательные связи в этой группе обнаружены по показателям: «Поведенческая регуляция» и «Психотические реакции и состояния» ($r=-0,68$); «Поведенческая регуляция» и «Интегративная оценка «Деадаптационные нарушения»» ($r=-0,78$); «Личностный адаптационный потенциал» и «Психотические реакции и состояния» ($r=-0,62$); «Личностный адаптационный потенциал» и «Интегративная оценка «Деадаптационные нарушения»» ($r=-0,73$). Все перечисленные характеристики во взаимосвязях являются взаимоисключающими. Так, чем выше у операторов оказываются поведенческая регуляция в частности и личностный адаптационный потенциал в целом, тем в меньшей степени у них можно будет наблюдать психотические реакции, а, следовательно, и дезадаптационные нарушения.

Структуры, образованные психологическими условиями профессионального роста в группах операторов средне- и низкоквалифицированных, значительно отличаются от структуры высококвалифицированных операторов и количественно и качественно.

По группе операторов среднеквалифицированных насчитывается 27 взаимосвязей на уровне $p \leq 0,05$; 10 - на уровне $p \leq 0,01$; 6 - на уровне $p \leq 0,001$; всего 43 взаимосвязи. Это меньше чем по выборке высококвалифицированных операторов. При этом количество положительных связей достаточно велико (29), при гораздо меньшем количестве отрицательных связей (14).

Наиболее тесные связи по выборке среднеквалифицированных операторов выявлены по показателям: «Удовлетворенность организацией рабочего места, его удобством» и «Удовлетворенность организацией работы на протяжении смены» ($r=0,85$); «Удовлетворенность организацией работы на протяжении смены» и «Удовлетворенность сработываемостью рабочих» ($r=0,63$); «Чувствительность к фактору монотонности» и «Общая шкала монотоностойчивости» ($r=0,85$). Так для среднеквалифицированных операторов ПНС важно удобство рабочего места и организация работы в течение всего рабочего дня, а также комфортное общение с коллегами по цеху. Но при этом, чем более операторы чувствительны к монотонии, тем более монотоностойчивыми они оказываются.

Так же в группе среднеквалифицированных операторов, как и в первой группе, есть положительные взаимосвязи по показателям адаптационных способностей: «Поведенческая регуляция» и «Личностный адаптационный потенциал» ($r=0,95$); «Коммуникативный потенциал» и «Моральная нормативность» ($r=0,65$); «Моральная нормативность» и «Личностный адаптационный потенциал» ($r=0,62$). Отрицательных связей на уровне $p \leq 0,001$ в группе среднеквалифицированных операторов не наблюдается.

По группе низкоквалифицированных операторов насчитывается 28 взаимосвязей на уровне $p \leq 0,05$; 7 - на уровне $p \leq 0,01$; 5 - на уровне $p \leq 0,001$; всего 40 взаимосвязей. Из всех трех групп, это наименьший результат. При этом половина (20) связей положительных и столько же отрицательных.

Наиболее сильные положительные связи по выборке операторов 3 разряда представлены следующими связями: «Чувствительность к фактору монотонности» и «Общая шкала монотоностойчивости» ($r=0,86$); «Поведенческая регуляция» и «Коммуникативный потенциал» ($r=0,72$); «Поведенческая регуляция» и «Личностный адаптационный потенциал» ($r=0,95$); «Коммуникативный потенциал» и «Личностный адаптационный потенциал» ($r=0,85$). Нужно отметить, что первая связь наблюдается и в группе среднеквалифицированных операторов, а взаимосвязи между показателя адаптивности встречаются во всех 3 выборках, то есть они не зависят от квалификационного разряда и являются обязательными абсолютно для всех операторов ПНС. Высокие адаптационные способности (моральная устойчивость, подчинение своего поведения нормам и правилам, действующим в данном трудовом коллективе, способность устанавливать коммуникацию с коллегами и администрацией в рамках производственного процесса) необходимы им для успешного выполнения профессиональных обязанностей в условиях вредного производства.

Всего одна связь имеет отрицательный характер – «Удовлетворенность соответствием способностей мастера и возможностей в данной специальности» и «Общая шкала монотоностойчивости» ($r=-0,7$). Это значит, что в ситуации, когда оператора устраивают квалифицированность мастера, он оказывается менее монотоностойчивым. По всей видимости операторы ПНС с высокой монотоностойчивостью попросту не обращают внимания на сопутствующие факторы, в том числе на способности и возможности своего мастера, а просто выполняют свои однотипные операции.

Выводы. Таким образом, качественный анализ результатов трех выборок операторов ПНС показывает, что существуют универсальные взаимосвязи, характерные для трех или двух выборок, это такие как: «Поведенческая регуляция» и «Личностный адаптационный потенциал»; «Коммуникативный потенциал» и «Личностный адаптационный потенциал»; «Моральная нормативность» и «Личностный адаптационный потенциал»; «Чувствительность к фактору монотонности» и «Общая шкала монотоностойчивости».

Обращает на себя внимание тот факт, что в выборке высококвалифицированных операторов существуют уникальные взаимосвязи, не повторяющиеся в двух других группах: «Удовлетворенность уровнем автоматизации трудовых процессов» и «Удовлетворенность оценкой Вашего труда мастером»; «Психотические реакции и состояния» и «Интегративная оценка «Деадаптационные нарушения» (положительные связи); «Поведенческая регуляция» и «Психотические реакции и состояния»; «Поведенческая регуляция» и «Интегративная оценка «Деадаптационные нарушения»; «Личностный адаптационный потенциал» и «Психотические реакции и состояния»; «Личностный адаптационный потенциал» и «Интегративная оценка «Деадаптационные нарушения» (отрицательные связи).

Литература:

1. Волков С.С. Подход к определению психофизиологического состояния и идентификации личности человека-оператора эргатической системы // XVII Всероссийская научная конференция «Нейрокомпьютеры и их применение». Тезисы докладов. М. 2019. - С. 265-267.
2. Иргит В.В. Особенности психологического сопровождения по развитию стрессоустойчивости личности операторов служебной деятельности // Профессиональное образование в современном мире. Новосибирск: Издательство Сибирского отделения РАН. Т. 9. №4. 2019. - С. 3328-3335.
3. Кишиков Р.В., Суховершина Ю.В. Исследование нервно-психической устойчивости кандидатов на должность оператора АЗС // Человеческий капитал. М.: Объединенная редакция, № S4 (136), 2020 С. 353-359.
4. Лодде О.А. Взаимосвязь психологических защит операторов электронно-вычислительной техники (ЭВТ) и стратегий копинг-поведения // Сборник трудов V Международной дистанционной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы развития социально-экономических и общественных наук: психология, экономика, педагогика, социология, юриспруденция, политология» / Под общей редакцией О.П. Чигишевой. Ростов-на-Дону: ООО Международный исследовательский центр "Научное сотрудничество". 2014. - С. 44-55.
5. Лодде О.А. Исследование адаптивности личности в профессиональной деятельности оператора по сопровождению программных продуктов // Материалы XIX краевого конкурса молодых ученых и аспирантов «Молодые ученые - Хабаровскому краю». Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 13-20 января 2017 г. С. 64-70.
6. Нежданова Н.В., Пузанова А.Г., Псядло Э.М., Гарюшкин Д.С., Горячева Ю.В. Стрессоустойчивость как неотъемлемый компонент профессионально важных качеств операторов ОМТП // Вісник одеського національного університету. Психологія. Одеса: Одеський національний університет імені І. І. Мечникова. Т.19, № 3 (33). 2014. – С.73-84.
7. Сокольская М.В. Взаимосвязь профессионально-важных качеств и стрессоустойчивости личности машиниста локомотива как показателя(ей) профессионального здоровья // Материалы III-й Международной научно-практической конференции. гл. ред. И.О. Логинова «Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал». Красноярск: Версо. 2016 С. 121-129.
8. Сокольская М.В. Профессиональные риски операторов железнодорожного транспорта как психологическая проблема // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. Владивосток: Центр клинической и прикладной психологии. № 5. 2015. – С. 359-365.
9. Хваловская Ж.С., Филиппченкова С.И. Исследование взаимосвязи коммуникативных склонностей и эмоциональной устойчивости операторов-консультантов контакт-центра // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия: науки об обществе и гуманитарные науки. Тверь: Тверской государственный технический университет, № 1, 2017. - С. 165-171.
10. Яценко Н.А. Психофизиологические и психологические особенности операторов телекоммуникационных сетей в экстремальных условиях профессиональной деятельности // Российский психологический журнал. М.: ООО "Кредо". Т. 7, № 2, 2010. - С. 33-39.
11. Ljdokova G.M., Talysheva I.A., Gaifullina N.G. Psychophysiological and psychological characteristics of young drivers. Life Science Journal 2014; 11(10): 694-696.

Психология

УДК 159.923+612.821

доцент кафедры педагогики и психологии ДПО Малютина Татьяна Владимировна

Омский государственный медицинский университет (г. Омск);

доцент кафедры педагогики и психологии ДПО Педан Татьяна Николаевна

Омский государственный медицинский университет (г. Омск)

ЗНАЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ПРИ АТТЕСТАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ, НА ПРИМЕРЕ СЛУЖБЫ МЕДИЦИНЫ КАТАСТРОФ

Аннотация. В статье авторами представлен алгоритм проведения психофизиологического обследования при аттестации специалистов службы медицины катастроф. Определяется значимость проведения психологического и психофизиологического обследования специалистов, в связи со сложностью профессиональной деятельности и необходимостью овладения специальными профессиональными умениями.

Ключевые слова: психофизиологическое обследование, аттестация кадров, служба медицины катастроф, медицинские формирования.

Annotation. In the article the authors introduce the algorithm of a psychophysiological examination of Disaster Medicine Service specialists in their certification. It is determined the significance of psychological and psychophysiological examination of the specialists due to the professional difficulty and the necessity of the acquirement of special professional skills.

Keywords: psychophysiological examination, certification of the staff, Disaster Medicine Service, medical organizations.

Введение. Деятельность участников аварийно-спасательных и медицинских формирований (далее спасателей) связана с большими физическими и нервно-эмоциональными нагрузками. Она часто бывает осложнена воздействием многочисленных неблагоприятных и опасных факторов окружающей среды.

В последние годы, более значимой стала учет и оценка профессионально значимых психофизиологических и психологических качеств специалистов экстренных служб, участвующих в ликвидации чрезвычайных ситуаций, в частности во Всероссийской службе медицины катастроф. Специалисты проходят не только психологический и психофизиологический профессиональный отбор, но и мероприятия поддерживающего характера, которые обедняются системой психофизиологического обеспечения службы [1, 2].

Успешность ее выполнения зависит не только от общей и специальной подготовки спасателей, но и от степени развития у них ряда неспецифических психологических и психофизиологических качеств.

Эти качества в значительной степени, а часто и решающим образом определяют способность спасателя к овладению соответствующими навыками, его обучаемость и профессиональную работоспособность в целом. Их недостаточная выраженность, будучи незаметной в повседневной жизни, в экстремальных ситуациях может проявиться неожиданно и существенно снизить эффективность труда, стать причиной тяжелых по своим последствиям ошибок и срывов, обострений, а также причиной развития некоторых психических и психосоматических расстройств.

Для предотвращения и профилактики этих явлений при аттестации специалистов службы медицины катастроф (СМК) проводится психофизиологическое освидетельствование.

Психофизиологическое освидетельствование способствует решению общих задач Всероссийской службы медицины катастроф, а именно медицинскому контролю за отбором специалистов и сохранению здоровья персонала СМК, подготовке и усовершенствованию кадров СМК.

Конкретными задачами психофизиологического освидетельствования являются: психофизиологический профессиональный отбор кандидатов на работу в СМК при их первичной аттестации и периодический психофизиологический контроль специалистов при их периодической аттестации. Они препятствуют нахождению в аварийно-спасательных формированиях лиц, чьи психологические и психофизиологические качества исходно не соответствуют требованиям профессии спасателя или перестали им соответствовать.

Цель статьи:

Оценка характера и уровня выраженности психологических и психофизиологических качеств и профессиональной пригодности при первичной аттестации специалистов службы медицины катастроф.

Задачи статьи:

1. Дать характеристику деятельности специалистов СМК;
2. Описать методы психофизиологического обследования специалистов СМК;
3. Показать алгоритм проведения психофизиологического обследования на примере сотрудника;
4. Выводы и рекомендации по результатам обследования.

Изложение основного материала статьи. Основой прогнозирования успешности профессиональной деятельности специалистов при психофизиологическом освидетельствовании персонала СМК являются нормативы показателей психодиагностических и психофизиологических методик. Прогнозирование осуществляется путем сопоставления психологических и психофизиологических показателей обследуемого лица с популяционными и ведомственными средними и границами интервалов их допустимых колебаний, а также с другими критериями.

Методы обследования: компьютеризированное психодиагностическое и психофизиологическое исследование, наблюдение, индивидуальная психологическая беседа, анализ экспериментальных данных, результатов беседы и доступных сведений о личности.

Методики обследования: тест «Прогрессивные матрицы» Равена, предназначен для диагностики уровня интеллектуального развития и оценивает способность к систематизированной, планомерной, методичной интеллектуальной деятельности (логичность мышления); методика многостороннего исследования личности (СМИЛ), применяется с целью изучения личностных особенностей человека; тест «16 личностных факторов» Кеттелла (16ФЛЮ), позволяет выяснить особенности характера, склонностей и интересов личности; тест «Уровень субъективного контроля» (УСК), при помощи которого определяется степень ответственности человека за свои действия, поступки.

Психофизиологические тесты: «Простая зрительно-моторная реакция» (ПЗМР), «Сложная сенсомоторная реакция» (ССМР), «Реакция на движущийся объект» (РДО).

Обследуемая: операционная медсестра, 32 года, семейное положение: замужем, образование среднее профессиональное, стаж работы в медучреждении 15 лет, медицинских противопоказаний по состоянию здоровья к выполнению профессиональной деятельности не имеет. На диспансерном учёте не состоит. Психофизиологическое обследование проходит впервые, в виде психофизиологического профессионального отбора, в связи с прохождением первичной аттестации в составе бригады экстренной специализированной медицинской помощи.

В процессе прохождения процедуры обследования испытуемая была сосредоточена, точно выполняла инструкции тестовых заданий, но при этом собственного интереса к предлагаемым заданиям, как и к полученным в результате тестирования результатам не наблюдалось. На контакт шла, но ответы были формальные, односложные, собственную инициативу к поддержанию контакта не проявляла. Испытуемая демонстрировала равномерный темп психической работоспособности, без тенденции к истощению. Внимание устойчивое, нарушений мнестических функций не обнаружено.

По результатам теста «Прогрессивные матрицы» Равена интеллектуальные показатели в пределах нормы (показатель IQ 110). Развитое абстрактное мышление, способность к решению абстрактных и конкретных задач.

Полученные значения шкал достоверности «F»-57Т, лжи «L»-44Т и шкалы коррекции «K»-49Т методики ММИЛ, не превышают усредненных нормативных показателей, что указывает на достоверность полученных результатов тестирования. Отсутствие повышенных и высоких показателей базисных шкал (65-75 Т и выше) выделяющих акцентуированные черты личности, свидетельствуют об отсутствии отклонений наличного состояния испытуемой от нормального и об отсутствии нарушенной социально-психологической адаптации. Все значения основных шкал профиля: 1-й шкалы - сверхконтроль, 2-й - пессимистичность, 3-й - эмоциональная лабильность, 4-й - импульсивность, 5-й - властность, склонности к лидерству, 6-й - ригидность,

7-й-тревожность, 8-й-индивидуалистичность, и 9-й шкалы-оптимистичность—находятся ниже 45 Т, а ряд других — не выше 50 Т.

При таких показателях колебания профиля трудно интерпретируемы, так как они не выявляют достаточно выраженных индивидуально-личностных свойств. Шкала социальной интроверсии «0»-61 Т - является единственным превалирующим пиком в профиле (находится в пределах нормативного разброса). Отражает снижение уровня включенности в социальную среду, выявляет замкнутость, застенчивость, пассивность личностной позиции и большую обращенность интересов в мир внутренних переживаний. Как постоянное свойство личности повышенная 0-я шкала может усугублять гипостенические проявления и ослаблять (делает менее явными, заметными) стенические черты. В ситуациях стресса для людей с повышенным или высоким значением 0-й шкалы вероятны проявления заторможенности, дистанцирования от социальных контактов. Из всех тенденций, выявляемых профилем ММИЛ. 0-я шкала скорее скрывает, чем раскрывает индивидуальность человека. Показатели 7-й шкалы (шкала тревожности), как одной из самых низких точек профиля (6 Т), указывают на выраженную шепетильность в вопросах морали, на неконформность установок, негибкую манеру поведения. Показатели 8-й шкалы (18 Т) указывают на преобладание рационального подхода к решению проблем, практичности, возможно, некоторой шаблонности в выборе способов действия.

Значительных отклонений значений по полученным результатам теста 16ФЛО от средне-нормативных величин не выявлено. Средние значения факторов С (6 стенов) и I (6 стенов) указывают на достаточный уровень эмоциональной стабильности (контроль над эмоциями), при котором эмоциональное равновесие сохраняется преимущественно в привычной обстановке. При неожиданном появлении дополнительных трудностей вероятно возникновение кратковременного чувства тревоги и беспомощности. Показатели факторов теста, находящиеся на границах нормативных показателей или незначительно выходящие за рамки нормативного коридора выявили следующие выраженные личностные характеристики испытуемой, которые могут обусловить возникновение затруднений или сложностей:

Фактор А (-3) - «замкнутость – общительность» - при данном значении характерна: скрытность, обособленность, необщительность, замкнутость, вероятны трудности в установлении межличностных, непосредственных контактов. В делах характерна точность, но недостаточно гибкости, вероятно определенная ригидность.

Фактор Н (-2) - «робость – смелость»- указывает на осторожность, иногда чрезмерную, социальную пассивность, повышенную чувствительность к угрозе, предпочтение индивидуального стиля деятельности и общения в малой группе (2–3 человека).

Фактор L (+10) - «доверчивость – подозрительность» - указывает на выраженное наличие подозрительности, недоверчивости, настороженности по отношению к людям.

Фактор N (-4) - «прямолинейность – дипломатичность»- указывает на, невысокий уровень социальной проницательности.

Сочетание факторов LN-указывает на склонность к расширению подозрительности, буквальному восприятию событий. При высоком значении фактора О (+9) - «спокойствие – тревожность» характерны проявления беспокойства, озабоченности, неуверенность в себе, вероятно склонность к самобичеванию, чувствительность к критическим замечаниям со стороны окружающих.

Сочетание значений факторов О (+9 стена) и Q4 (-4 стена), где результат фактора Q4 характеризует наличное состояние как ненапряженное, нефрустрированное -указывает на наличие ситуационной тревоги, связанной с текущей ситуацией (ситуация тестирования).

Низкие значения факторов Н (2 стена) и F (2 стена) определяют личностную особенность к драматизации событий, усложнению происходящего. При таких значениях, как правило, уверенность в себе слабо выражена, преобладает ориентация на избегание неудачи, ситуации, связанные с риском, тщательно избегаются.

Значения теста УСК, предназначенного для оценки степени субъективной склонности рассматривать ситуации исходя из внутренних критериев (интернальности) - определили наличие у испытуемой выраженного уровня субъективного контроля, практически во всех сферах жизни: в области достижений, в области неудач, в семейных отношениях, в области межличностных отношений, в отношении здоровья и болезни. Уровень субъективного контроля определяет способность видеть связь между собственными действиями (или бездействием) и полученным результатом.

Показатели простой сенсомоторной реакции на зрительный раздражитель по методике ПЗМР - соответствует нормативному значению. Значения показателей реакции на звук и свет, предназначенной для исследования динамики основных нервных процессов по методике ССМР, также находятся в рамках нормативного коридора. Показатели результатов методики РДО, предназначенной для оценки функций контроля и слежения, изучения баланса основных нервных процессов (торможения и возбуждения) - соответствуют нормативным значениям, и выявляет у испытуемой преобладание процесса торможения над процессом возбуждения. Количество попыток «после» составило 57% от общего результата, где, 9% составляет полное совпадение и 34%, соответственно, составляют попытки «до». Косвенная оценка степени тревожности и склонности к риску указывает на выраженную осторожность и отсутствие склонности к риску.

Анализ результата обследования:

Существенных противопоказаний к предполагаемой работе не выявлено. Рекомендуется обратить внимание на имеющиеся неблагоприятные особенности:

- скрытность, замкнутость, выраженная избирательность в контактах, чувствительность к критическим замечаниям со стороны окружающих, склонность к расширению подозрительности, в виду склонности к сужению контактов, действия окружающих могут восприниматься изначально как недоброжелательные;

- определенная мнительность, склонность к перепроверкам, возможны проявления нерешительности, чрезмерной осторожности, в стрессовых ситуациях вероятно склонность к дистанцированию и пессимистической оценке перспектив, возможны трудности в определении оптимального варианта действий, вероятно наличие тенденции к нарастанию тревожности и беспокойства в трудных ситуациях.

Рекомендации: возможна работа в условиях стационара в составе бригады экстренной специализированной медицинской помощи. В ситуациях повышенного психоэмоционального напряжения и ситуациях ограниченного времени принятия решения нуждается в компетентном и решительном руководстве.

Выводы. Структура и оценка выраженности профессионально значимых психологических и психофизиологических качеств у специалиста, должна использоваться для профессионального отбора, экспертизы и медицинского контроля, а также для проведения различных реабилитационных мероприятий, которые будут направлены на совершенствование профессиональной подготовки специалистов службы медицины катастроф.

Литература:

1. Временное положение по организации психофизиологического обеспечения профессиональных контингентов, принимающих участие в ликвидации чрезвычайных ситуаций. М.: ВЦМК «Защита», 1996. - 16 с.

2. Ларцев М.А. Колошук О.П. Психофизиологический профессиональный отбор спасателей международного класса: Пособие для врачей / М.А. Ларцев - М: ФГУ «ВЦМК «Защита», 2005. - 60 с.

Психология

УДК 316.6

кандидат педагогических наук, доцент Манакова Марина Вячеславовна

Нижегородский государственный социально-педагогический институт (филиал)

Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил)

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования по выявлению уровня тревожности у старших подростков в период подготовки к единому государственному экзамену.

Ключевые слова: тревожность, уровни тревожности, старшие подростки, личностная и ситуативная тревожность.

Annotation. The article presents the results of an empirical study to identify the level of anxiety in older adolescents in preparation for the unified state exam.

Keywords: anxiety, levels of anxiety, older adolescents, personal and situational anxiety.

Введение. Актуальность исследования заключается в том, что в настоящее время изучение тревожности старших подростков является особенно важным в связи с постоянной информационной перегруженностью подростка, которая формируется в период его подготовки к экзаменам. Ребенок находится под постоянным давлением учителей и родителей, постоянный страх проверки знаний, боязнь не оправдать ожидания родных, неуверенность в отличных результатах и страх не поступить в желаемый институт обрекают ребенка на постоянные переживания, сопровождающиеся нарастающим уровнем тревожности. От уровня состояния тревоги может зависеть успех сдачи экзамена, а от успеха сдачи экзамена дальнейшая жизнь.

Нами было проведено исследование на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы №2 (п. Бобровский) ,в нем принимали участие 24 респондента, среди которых 11 (45%) респондентов десятиклассников, 6 (54%) мальчиков и 5 (45%) девочек, в возрасте от 15 до 16 лет и 13 (54%) респондентов одиннадцатиклассников, 6 (46%) мальчиков 7 (56%) девочек, в возрасте от 17 до 18 лет.

Изложение основного материала статьи. Теоретической основой исследования для определения уровня тревожности старших подростков мы выбрали следующие методики: «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергера и Ю.Н. Ханина. Данный тест состоит из 20 высказываний, относящихся к тревожности как состоянию и из 20 высказываний на определение тревожности как диспозиции, личностной особенности (свойство тревожности). Далее при помощи специального ключа по выбранным ответам определяется уровень развития обоих видов тревожности (Приложение 2). Этот тест помогает определить выраженность тревожности в структуре личности. Тревожность как личностная черта означает мотив или приобретенную поведенческую позицию, которая заставляет человека воспринимать широкий круг объективно безопасных обстоятельств, как содержащих угрозу, побуждая реагировать на них состояниями тревоги, интенсивность которых не соответствует величине реальной опасности.

Также было принято решение для улучшения надежности полученных результатов с помощью методики Ч.Д. Спилбергера и Ю.Н. Ханина воспользоваться методикой «Шкала тревожности» О. Кондаша, которая состоит из 30 вопросов и позволяет выявить область действительности, объекты, которые являются для школьников основными источниками тревоги (Приложение 3). Особенность теста состоит в том, что в них человек оценивает не наличие или отсутствие у себя каких-либо проживаний, симптомов тревожности, а ситуацию с точки зрения того, насколько она может вызвать тревогу. Методика включает ситуации трех типов: ситуации, связанные со школой, общением с учителями; ситуации, актуализирующие представление о себе; ситуации общения. Соответственно виды тревожности, выявляемые с помощью данной школы, обозначены: школьная, самооценочная, межличностная. Также была использована методика «Диагностика уровня школьной тревожности» А. Филлипа. Тест состоит из 58 вопросов и направлен на изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой (Приложение 4). А. Филлип выделяет в своей методике несколько синдромов (факторов): общая тревожность в школе; переживание социального стресса; фрустрация потребности в достижении успеха, страх самовыражения; страх ситуации проверки знаний; страх несоответствия ожиданиям окружающих; низкая физиологическая сопротивляемость стрессу; проблемы и страхи в отношениях с учителями.

На наш взгляд использование дополнительных методик необходимо для того, чтобы определить сферу жизнедеятельности, из-за которой у старшего подростка может оказаться повышенный уровень тревожности, так как высокий уровень тревожности в целом у старшего подростка может быть связан не только с учебной деятельностью, но и с иными личностными переживаниями, которые могут выходить за пределы школьной жизни.

Помимо тестов, старшеклассникам было предложено ответить на письменный опрос (Приложение 1), чтобы можно было составить более полную картину о переживаниях старшего подростка, связанных со сдачей экзаменов.

Этапы проведения исследования:

1. Подготовительный, заключающийся в изучении психолого-педагогической литературы и выбор методологического инструментария.

2. Констатирующий, в ходе которого была проведена диагностика и собраны эмпирические данные.

3. Аналитический, целью которого был анализ и интерпретация собранных данных, а также оформление текста курсовой работы.

При исследовании уровня ситуативной и личностной тревожности у школьников 10 и 11 классов по методике «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» Ч. Д. Спилбергера и Ю. Н. Ханина было обнаружено, что ситуативная тревожность у старших подростков 10 класса ниже (рис. 1), чем у старших подростков 11 класса (рис. 2). Умеренный уровень ситуативной тревожности составил 72%, а высокий уровень составил лишь 18%. У старших подростков, учащихся в 11 классе наблюдаются следующие результаты: умеренный уровень наблюдается уже у 41,67% опрошенных, а у 58,33% респондентов наблюдается высокий уровень ситуативной тревожности.

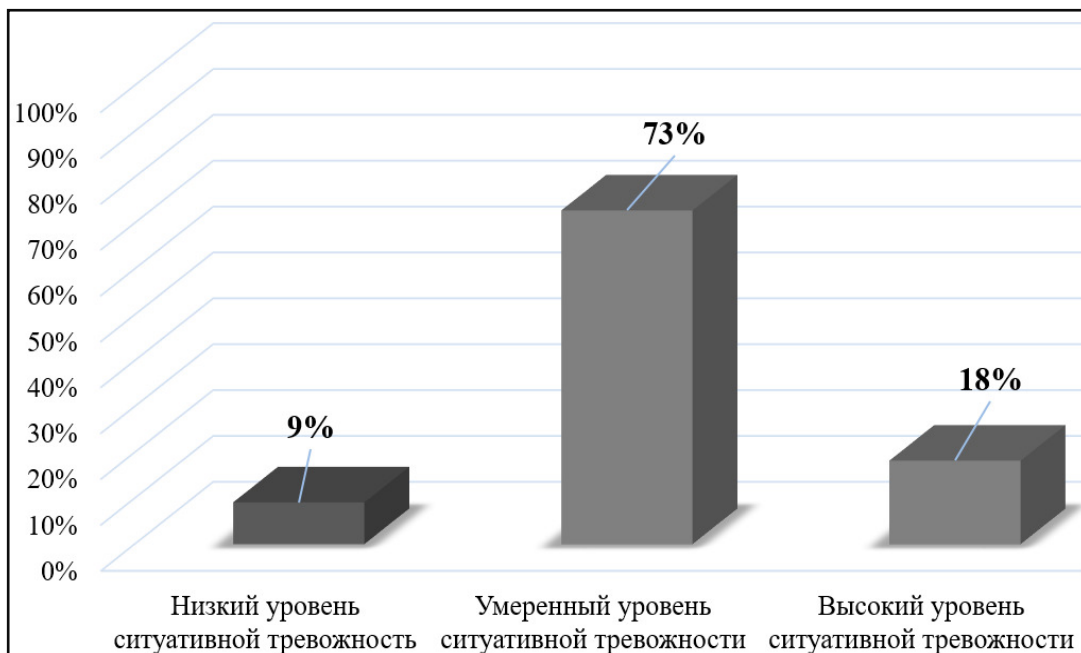


Рисунок 1. Ситуативная тревожность учеников 10 класса

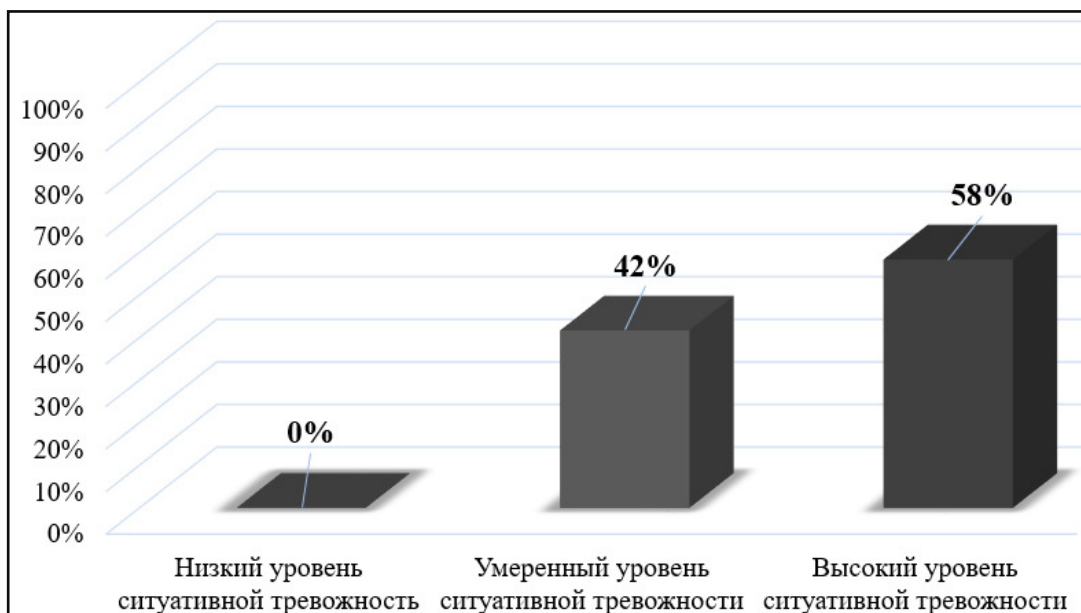


Рисунок 2. Ситуативная тревожность учеников 11 класса

Следующий показатель, который мы проанализировали в методике «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» Ч.Д. Спилбергера и Ю.Н. Ханина – личностная тревожность. В 10 классе опять же наблюдается более умеренный уровень личностной тревожности, однако количество респондентов с повышенным уровнем личностной тревожности (45%) равен количеству респондентов с умеренным уровнем (45%) (Рис. 3).

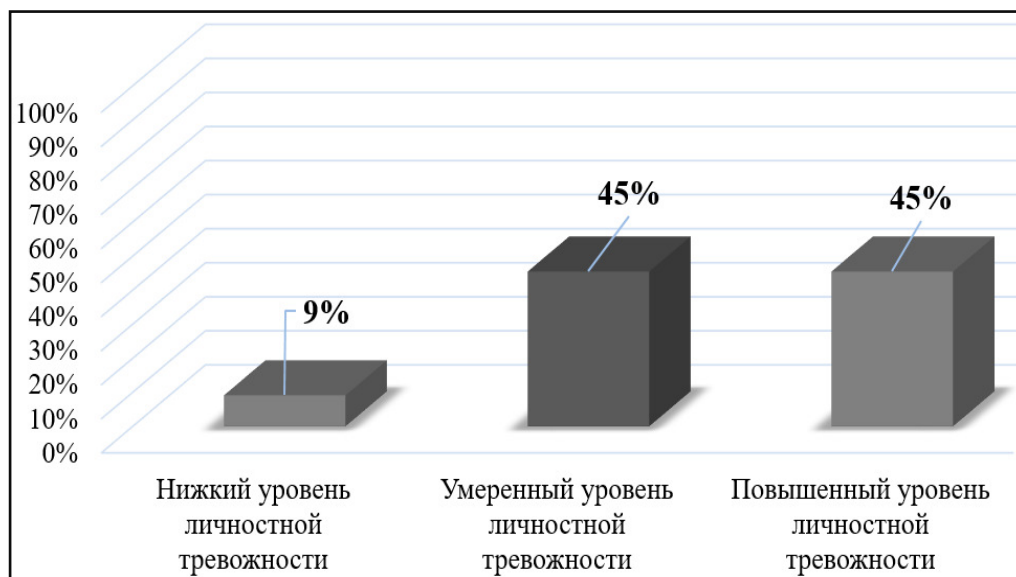


Рисунок 3. Личностная тревожность учеников 10 класса

В 11 классе же снова количество учеников с повышенным уровнем личностной тревожности (67%) намного выше, чем с умеренным (33%) (рис. 4). Из этих данных можно предположить, что повышенный уровень ситуативной тревожности в 11 классе во многом связан с тем, что у детей в принципе наблюдается повышенный уровень личностной тревожности, которая прямо пропорциональна ситуативной тревожности, от уровня личностной тревожности в принципе зачастую зависит и уровень ситуативной.

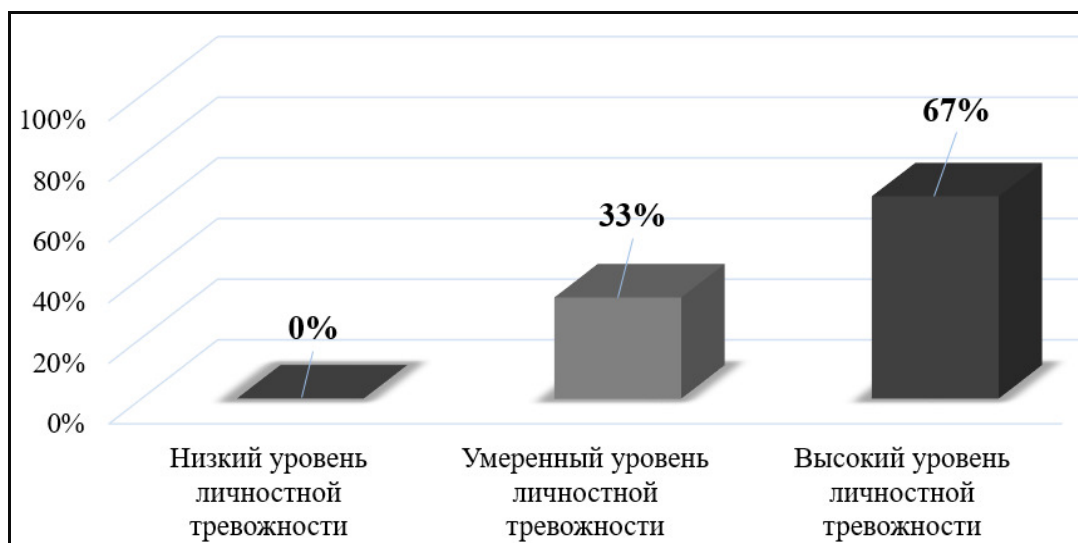


Рисунок 4. Личностная тревожность учеников 11 класса

Проанализируем результаты следующей проведенной методики «Шкала тревожности» О. Кондаша. У старших подростков 10 класса было выявлено, что 73% из них имеют нормальный общий уровень тревожности (рис. 5).

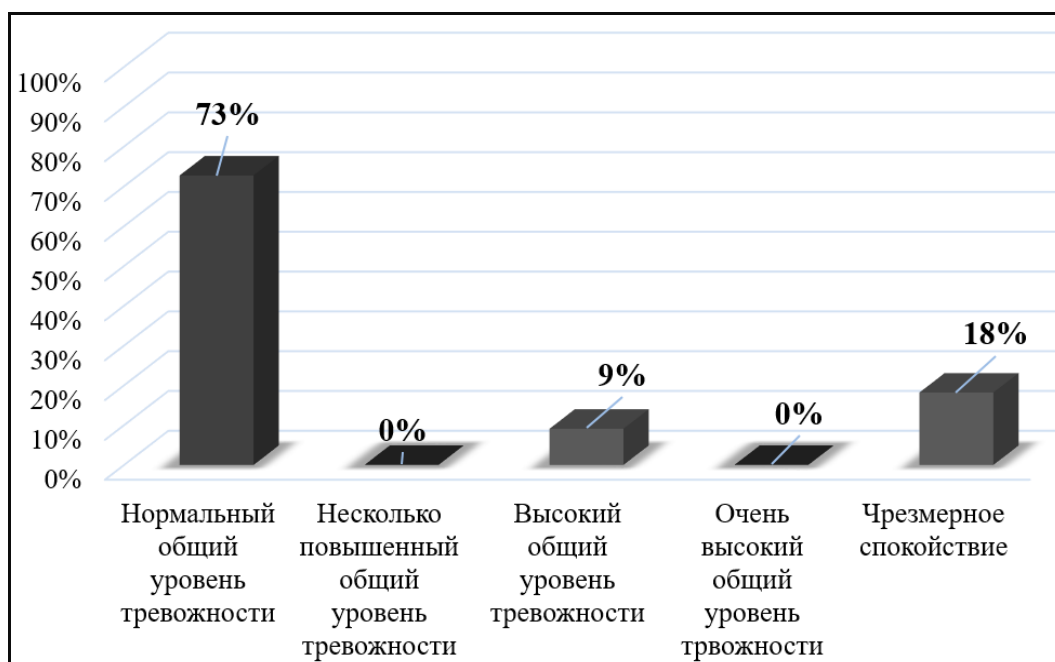


Рисунок 5. Общий уровень тревожности учеников 10 класса по О. Кондашу

В 11 классе нормальный уровень тревожности падает до 8% опрошенных (рис. 6), в то время, когда несколько повышенный (50%) и следующие уровни растут.

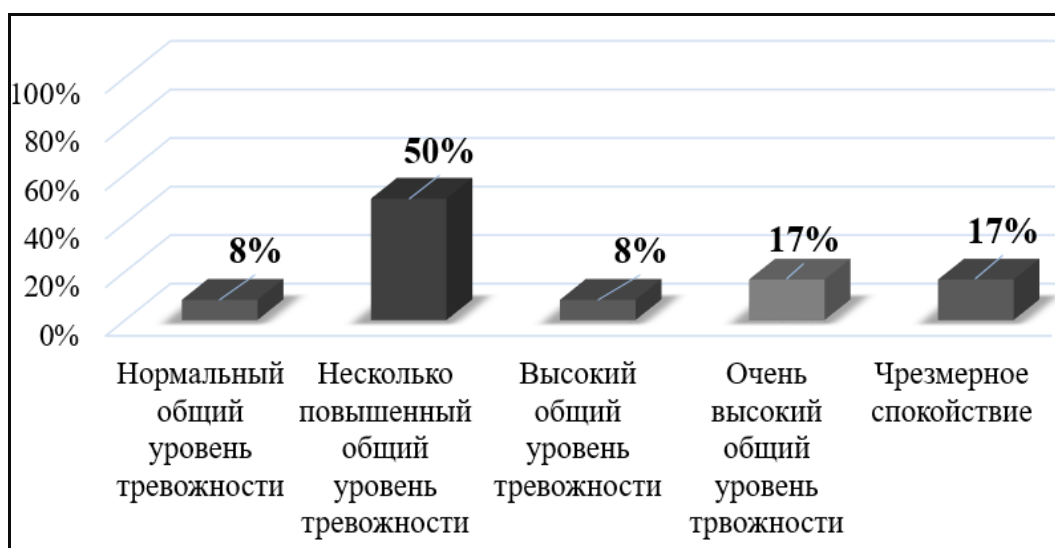


Рисунок 6. Общий уровень тревожности учеников 11 класса по О. Кондашу

Однако, главной целью использования методики О. Кондаша было определение причин общей тревожности у старших подростков. Он выделил несколько сфер: школьная тревожность, самооценочная тревожность и межличностная тревожность. Нормальный уровень школьной тревожности наблюдается у 54% респондентов из 10 класса, в то время, когда в 11 классе эта цифра равняется 25%. Самооценочная тревожность на нормальном уровне в 10 классе составляет 63% опрошенных, в 11 классе же составила 50%. Межличностная тревожность в 10 классе на нормальном уровне наблюдается у 54% опрошенных, в 11 классе у 58% опрошенных. Таким образом, мы видим, что заметная разница наблюдается в показателях именно школьной тревожности, можно предположить, что на общий уровень тревожности старших подростков в 11 классе влияет именно ситуация в школе, вероятнее всего подготовка к экзаменам.

Последней методикой, которой мы воспользовались в этом исследовании была методика «Диагностика уровня школьной тревожности» А. Филипса, эта методика направлена уже на конкретное изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой.

Начнем с уровня общей тревожности по Филипсу. У 82% опрошенных 10 класса наблюдается нормальный уровень общей тревожности (рис. 7).

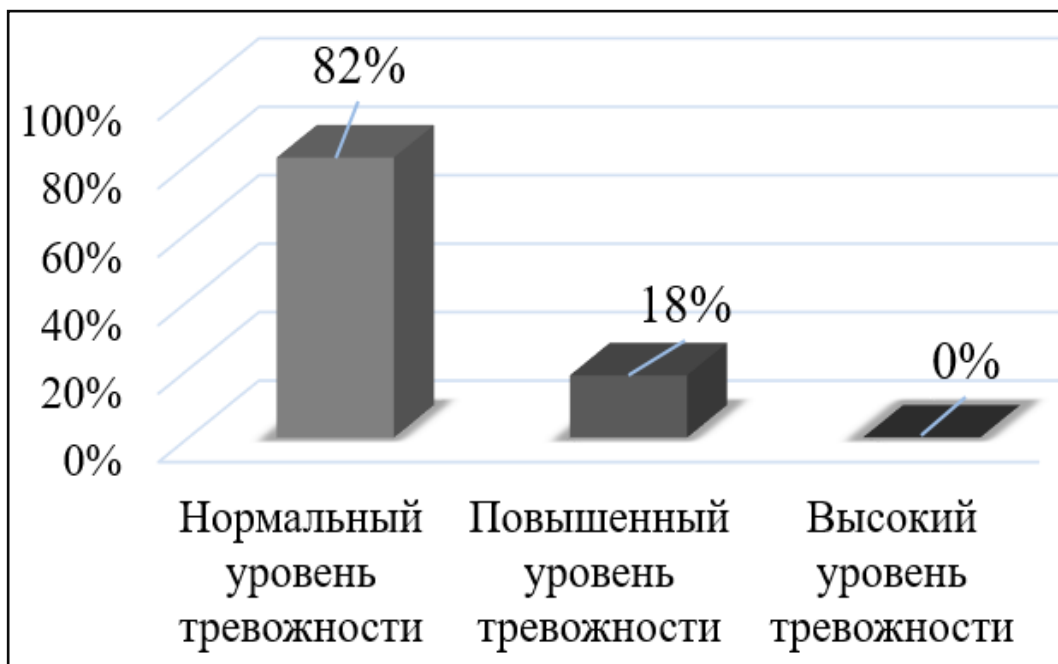


Рисунок 7. Общий уровень тревожности учеников 10 класса по А. Филиппу

В 11 классе количество учеников с нормальным уровнем общей тревожности составляет уже 67% и заметно возрастает повышенный уровень общей тревожности (33%) (рис. 8). Разница небольшая, но она имеет место быть. Далее перейдем непосредственно к результатам по остальным показателям.

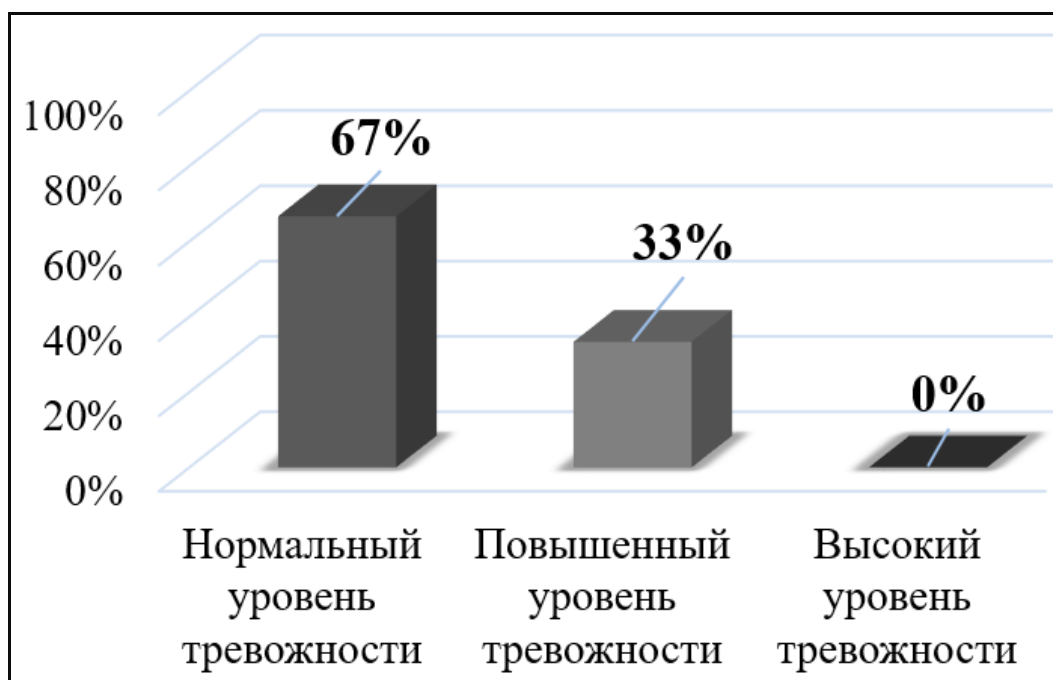


Рисунок 8. Общий уровень тревожности учеников 11 класса по А. Филиппу

А. Филипп выделяет несколько показатели в своей методике, из этих показателей стоит выделить те, в которых наиболее часто проявляются повышенный и высокий уровни тревожности. Начнем с общей школьной тревожности: в 10 классе у 72% опрошенных наблюдается нормальный уровень школьной тревожности, а то время как у 11 класса он равен 50%. Уровень переживания социального стресса в 10 и 11 классах в большинстве опрошенных 90% и 91% соответственно составляет нормальный уровень. Уровень фрустрации потребности в достижении успеха в обоих классах тоже находится на нормальном уровне. Следующий показатель – уровень страха самовыражения, в 10 классе нормальный уровень составил 81% опрошенных, а в 11 классе 75%, причем в 11 классе высокий уровень страха самовыражения вырос до 8%, в то время, когда в 10 классе этот показатель отсутствует. Уровень страха ситуации проверки знаний в 10 классе на нормальном уровне составил 63% опрошенных, 27% с повышенным уровнем и 9% с высоким. В 11 классе 66% респондентов находятся на нормальном уровне, 16% с повышенным уровнем и 16% с высоким. К нашему удивлению, показатели в 11 классе оказались намного спокойнее, чем в 10 классе. Следующий

показатель – уровень страха не соответствовать ожиданиям окружающих. В 10 классе у 81% опрошенных наблюдается нормальный уровень и лишь 19% высокий уровень, в то время как у 11 класса 66% респондентов с нормальным уровнем, 17% с повышенным и 17% с высоким уровнем. Возможно, что страх этот во многом зависит от того, что старшие подростки боятся разочаровать своими результатами ЕГЭ родителей, учителей. Предпоследний показатель – уровень физиологической сопротивляемости стрессу. В 10 классе 91% опрошенных находятся на нормальном уровне и лишь 9% на высоком уровне. В 11 классе количество опрошенных с нормальным уровнем падает до 50%, а повышенный и высокий составляют по 25%. Последний показатель – уровень проблем и страхов в отношениях с учителями. У 36% десятиклассников есть какие-либо проблемы, связанные с общением с учителем, в то время, как у старших подростков 11 класса этот показатель увеличивается не на много и составляет лишь 42%, но в целом равен почти половине класса.

Проанализировав результаты всех трех методик можно увидеть, что уровень тревожности у старших подростков 11 класса намного выше, чем уровень тревожности у 10 класса. Для подтверждения нашей гипотезы был сделан вывод, что необходимо воспользоваться несколькими методиками, чтобы определить конкретно из-за чего мог возникнуть высокий уровень тревожности у старшеклассников. Помимо методик респондентам также предлагалось ответить на вопросы опросника. В нем можно было ответить на вопросы, связанные непосредственно со сдачей предстоящих экзаменов в конце 11 класса. На вопрос о том, испытывают ли старшеклассники какие-либо трудности, связанные с подготовкой к ЕГЭ большинство из них ответили, что испытывают, конкретно это выражается в нехватке времени, знаний, неосведомленность учителей о структуре и основах Единого государственного экзамена. На вопрос об эмоциях, которые вызывает ЕГЭ у выпускников многие написали: «Страх, тревогу, нервозность», больше всего старшеклассники на экзамене боятся все забыть и того, что попадется сложный вариант. Отношение к видеонаблюдению противоположное, многие уже смирились с этим, а некоторых это очень беспокоит и напрягает, также старшие подростки честно признались, что на них очень давят родители и учителя.

Выводы. Тревожность на протяжении многих лет является объектом изучения психологов и педагогов. Среди наиболее актуальных проблем современности одно из главных мест занимает проблема формирования такого новообразования как тревожность. Интерес российских психологов к изучению тревожности существенно усилился в связи с резкими изменениями в жизни общества, порождающими неопределенность и непредсказуемость будущего и, как следствие, переживания эмоциональной напряженности, тревогу и тревожность. Также стоит отметить, что и в настоящее время в нашей стране тревожность исследуется преимущественно в узких рамках, конкретно изучается школьная, экзаменационная, соревновательная тревожность. С помощью теоретического анализа удалось сделать вывод, что тревожность – это психическое свойство, которое имеет эмоциональную окраску и специфику поведения. Ее называют свойством личности, относительно постоянная и неизменная в течении жизни черта, а также отличают тревогу, как отрицательное эмоциональное состояние, относительно длительное, связанное с изменением нервно-психической деятельности. Также тревожность определяют, как переживание эмоционального дискомфорта, которое связано с ожиданием неблагоприятного исхода.

Также были описаны основные возрастные особенности старших подростков, новообразования и особенности возраста и особенности проявления эмоций у старшеклассников, был сделан акцент на проявления экзаменационного стресса и тревожности у старших подростков, как особенных эмоциональных проявлениях у старших подростков, возникающих в связи с приближающимися экзаменами.

Литература:

1. Сапогова Е.Е. Психология развития человека: Учебное пособие. – 2-е изд. – М, 2005. 460 с.
2. Сидоров К.Р. Тревожность как психологический феномен // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2013. №2. С. 42-52.
3. Шевкун А.В. Понятие школьная тревожность в России и за рубежом // Гуманитарный научный журнал. 2017. №1. С. 80-85.

Психология

УДК 159.92

кандидат психологических наук, доцент Савенкова Ирина Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел);

кандидат психологических наук Степина Нелли Васильевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел);

магистрант Чепурина Ольга Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орел)

ЗНАНИЕ ПРАВИЛ ПОВЕДЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена изучению одного из компонентов произвольной регуляции поведения у детей дошкольного и младшего школьного возраста – знаний детьми правил поведения. Эмпирическое исследование осуществлялось с помощью индивидуального опроса испытуемых, далее высказывания детей обрабатывались с использованием метода контент-анализа текста, в результате были выделены обобщенные группы (категории) правил. Нами получены данные об объеме и содержании знаний о правилах поведения у детей дошкольного и младшего школьного возраста, а также выявлены статистически значимые различия сформированности этих показателей у детей рассматриваемых возрастных групп.

Ключевые слова: произвольная регуляция поведения, компоненты произвольной регуляции, правила поведения.

Annotation. The article is devoted to the study of one of the components of arbitrary behavior regulation in children of preschool and primary school age-children's knowledge of the rules of behavior. The empirical study was

carried out using an individual survey of subjects, then the children's statements were processed using the method of content analysis of the text, as a result, generalized groups (categories) of rules were identified. We obtained data on the volume and content of knowledge about the rules of behavior in children of preschool and primary school age, and also revealed statistically significant differences in the formation of these indicators in children of the age groups under consideration.

Keywords: voluntary regulation of behavior, components of voluntary regulation, rules of behavior.

Введение. Эмпирическое исследование, представленное в данной статье, проводилось в рамках научного проекта «Изучение произвольной регуляции поведения», цель которого – изучение развития базовых компонентов произвольной регуляции поведения у детей и подростков [1, 2, 4, 5, 6].

В трактовке произвольной регуляции поведения мы придерживаемся культурно-исторического подхода (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Е.О. Смирнова и др.), где произвольность рассматривается как способность к овладению собой (своей внешней и внутренней деятельностью) на основе культурно заданных средств организации своего поведения, которые позволяют объективировать и осознать собственные действия [2, с. 110].

На основе анализа зарубежных (А. Бандура, У. Мишел, Дж. Грей) и отечественных (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, Божович Л.И.) исследований были выделены следующие компоненты произвольной регуляции поведения:

- знание правил поведения;
- способность действовать по вербальной инструкции и зрительному образцу;
- способность к торможению непосредственных вербальных реакций;
- способность детей к отсроченному удовлетворению потребностей;
- способность к самоконтролю двигательных реакций;
- способность контролировать свои речевые высказывания, умение действовать в соответствии с установленным правилом [3, 4].

Обогащение знаний детей дошкольного и младшего школьного возраста о правилах поведения является необходимой когнитивной основой для формирования произвольной регуляции поведения, вместе с тем данный компонент изучен недостаточно полно, что и определило актуальность данной работы.

Изложение основного материала статьи. В отечественной психологии проблема формирования норм и правил поведения разрабатывается в контексте исследований морально-нравственного развития ребёнка (Якобсон С.Г., Субботский Е.В., Божович Л.И., Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. и др.). Мораль определяется как форма общественного сознания, общественный институт, выполняющий функцию регулирования поведения человека. Суть морального развития заключается в усвоении ребёнком нравственных норм и правил, при этом моральное правило устанавливается извне взрослым и социумом в целом.

Рассматривая моральное развитие, исследователи выделяют следующие его особенности в зависимости от возраста ребёнка. В дошкольном возрасте для детей выполнение нравственных норм часто слито с конкретной ситуацией, в которой оказывается ребёнок, и определённой формой поведения. В этом возрасте выполнение каких-либо правил поведения еще в малой степени опосредствует отношение ребёнка с другими людьми. Нравственные суждения и представления о правилах поведения только начинают формироваться [7]. Для младших школьников характерно то, что у ребенка проявляется активное стремление следовать нормам и правилам, а также повышенный интерес к самому содержанию этих норм, к тому «как надо поступать». У младшего школьника сильно выражена потребность соответствовать образцу «должного поведения». Вместе с тем, ребёнок данного возраста имеет моральные представления, но не всегда умеет поступить в соответствии с ними.

В нашем исследовании получены данные о возрастных различиях в объеме и содержании представлений о правилах поведения у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Исследование проводилось на базе дошкольных образовательных организаций и школ г. Орла. Всего в исследовании участвовало 382 ребенка, из них: дети 4-5 лет – 100 человек, 5-6 лет – 100 человек, 6-7 – 100 человек и 8-9 лет – 82 человека.

Эмпирическое исследование осуществлялось с помощью индивидуального опроса испытуемых. Беседа о правилах поведения разработана Савиной Е.А. [6, с. 59]. Ребенку давалась следующая инструкция: «Представь, что новая девочка/мальчик пришла (пришел) в твою группу(класс). Она/он не знает, что нужно делать, чтобы хорошо себя вести в группе. Ей/ему нужна твоя помощь. Что бы ты сказал (сказала), что нужно делать, чтобы хорошо себя вести?». Ответы детей не регламентировались, время высказываний не ограничивалось.

Анализ ответов детей состоял из нескольких этапов и осуществлялся с помощью метода контент-анализа текста.

На первом этапе проводилось кодирование текста, то есть выделение в высказываниях детей категорий, различающихся по смыслу и содержанию. Кодирование текста осуществлялось независимо двумя экспертами, затем результаты сравнивались между собой. В итоге нами была получена статистически значимая корреляция между выделенными категориями. Опишем подробнее данные категории правил поведения:

1. Просоциальные правила поведения – категория отражает знания детей об нормах межличностных отношений (готовность помочь людям, прийти на помощь, проявить уважение и дружелюбие и т.д.).
2. Правила, связанные с организацией свободного времени – категория отражает знания испытуемых о правилах и нормах поведения, и деятельности в свободное от занятий время.
3. Правила, отражающие отношение к вещам – категория отражает знания детей о нормах использования вещей, игрушек, школьных принадлежностей и т.д., включая бережное отношение к имуществу школы, дома, детского сада.
4. Правила, связанные с послушанием взрослым – категория отражает знания детей об определенных запретах и обязанностях по отношению к взрослым, которые должны выполнять все дети в школе, детском саду, общественных местах, дома.
5. Правила моторного поведения – категория отражает знания испытуемых о нормах физического взаимодействия с окружающей средой (как ходить, бегать, сидеть и т.д.).

6. Правила речевого поведения (правила общения) – категория отражает знания детей о нормах общения со сверстниками и старшими людьми, включая манеру общения, тембр голоса и пр.

7. Моральные и нравственные правила – категория отражает знания испытуемых о нормах поведения в совокупности взаимоотношений между людьми, возникающими в процессе совместного пребывания. Оцениваются знания детей об искренности, правдивости, исполнении обещаний, поступках людей в целом.

8. Правила, связанные с дисциплинированностью – категория отражает знания детей о нормах поведения в детском саду, школе, общественных местах, на улице, включая соблюдение общих правил поведения в учреждении, отсутствие опозданий или пропусков по неуважительной причине.

9. Правила учения – категория отражает знания детей о нормах поведения на уроке, нормах организации учебной деятельности.

Кроме того, мы дифференцировали все ответы испытуемых на две группы: правила разрешающего характера и правила запрещающего характера. Правила «запрещающего характера» указывают на то, «чего нельзя делать» («не кричать», «не перебивать», «не драться», «не рисовать на столах», «не царапать парты», «не играть на уроках», «не выкрикивать с места» и пр.). «Разрешающие» правила указывают на то, «что делать можно и даже нужно» («отправляться домой», «вставать после звонка», «дружить со всеми», «сидеть спокойно за столом», «заниматься спортом», «играть в футбол», «помогать маме», «собирать игрушки» и пр.) [5, с. 39].

На втором этапе мы подсчитывали общее количество ответов по каждой из описанных выше категорий в различных возрастных группах. То есть в качестве показателя сформированности знаний о правилах поведения мы рассматриваем количество правил, названных детьми.

В качестве метода статистической обработки данных использовался t-критерий Стьюдента для парных выборок.

Остановимся на описании результатов исследования.

Статистический анализ данных показал, что общее количество правил, названных детьми младшего школьного возраста, значимо больше по сравнению с детьми дошкольного возраста, что свидетельствует об увеличении объема знаний о правилах поведения у младших школьников; также с возрастом в представлениях детей начинают преобладать правила запрещающего характера (только в группе детей 4-5 лет доминируют знания правил поведения разрешающего характера).

Наименьшее количество статистических различий по всем рассматриваемым нами категориям правил поведения было зафиксировано между возрастными группами детей 5-6 и 6-7 лет, а наибольшее количество – между возрастными группами 4-5 лет и 8-9 лет, а также 6-7 и 8-9 лет. То есть от дошкольного к младшему школьному возрасту не только возрастает объем знаний о правилах поведения, но и изменяется содержание этих знаний. Дети 4-5 лет, по сравнению с другими возрастными группами, значительно чаще демонстрировали знания правил, связанных с организацией свободного времени, а также правил, отражающих отношение детей к вещам. Дети 8-9 лет, по сравнению с другими возрастными группами, значительно чаще демонстрировали знания правил моторного поведения, правил учения и правил дисциплинарного характера.

Нами не были обнаружены статистически значимые различия между сравниваемыми возрастными группами в знаниях правил поведения, отражающих отношение детей к сверстникам.

Опишем подробнее содержательные различия в знаниях правил поведения у детей дошкольного и младшего возраста.

Для детей 4-5 лет характерно следующее:

- дети преимущественно демонстрируют знания о правилах поведения, связанных с дисциплиной и отношением к вещам;
- наименьшее количество правил названо по категориям: отношение к взрослым, мораль и нравственность, а также правила учения;
- названные правила носят как запрещающий, так и разрешающий характер, однако правил первой группы меньше (88 правил), чем второй (124 правила).

Для испытуемых 5-6 лет характерно следующее:

- наибольшее количество правил, перечисленных детьми, относится к правилам дисциплинарного характера и просоциальным правилам, отражающим представления о нормах отношения детей к сверстникам;
- наименьшее количество правил названо по следующим категориям: отношение к взрослым, организация свободного времени и правила учения;
- в ответах детей преобладают правила запрещающего характера (119 правил), по сравнению с правилами разрешающего характера (76 правил).

Для детей 6-7 лет характерно следующее:

- наибольшее количество знаний правил поведения отмечено по таким категориям как: дисциплинированность, просоциальные правила (отношения со сверстниками) и послушание взрослым;
- наименьшее количество правил названо по следующим категориям: отношение к взрослым, организация свободного времени, мораль и нравственность;
- в ответах детей преобладают правила запрещающего характера (128 правил), по сравнению с правилами разрешающего характера (109 правил).

Для испытуемых 8-9 лет характерно следующее:

- наибольшее количество правил, перечисленных детьми, относится к правилам дисциплинарного характера, а также к моторному поведению;
- наименьшее количество правил названо по следующим категориям: отношение к вещам, мораль и нравственность;
- в данной возрастной группе не было названо ни одного правила по категориям: отношение к взрослым и организация свободного времени;
- в ответах детей преобладают правила запрещающего характера (204 правила), по сравнению с правилами разрешающего характера (128 правил).

Выводы. Результаты проведенного исследования показали, что существуют различия в знаниях правил поведения у детей дошкольного и младшего школьного возраста, так с возрастом значимо увеличивается объем знаний о правилах поведения. Так же существуют различия в содержании знаний о правилах

поведения у детей разных возрастных групп. У детей дошкольного возраста преобладают знания, связанные с дисциплинированностью, а у детей младшего школьного возраста более выражены знания о правилах учения. Кроме того, в представлениях детей с возрастом начинают преобладать правила запрещающего характера. Полученные результаты позволили разработать конкретные психолого-педагогические рекомендации для педагогов по формированию знаний о правилах поведения и программу развивающих занятий.

Литература:

1. Савенкова, И.А. Особенности развития компонентов произвольной регуляции поведения у детей 6-7 лет / И.А. Савенкова, О.А. Щербакова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. 54 – Ч. 7. – С. 221-226.
2. Савенкова, И.А. Формирование базовых компонентов произвольной регуляции поведения у детей старшего дошкольного возраста / И.А. Савенкова // Образование и общество. – 2019. – № 1. – С. 109-114.
3. Савина, Е.А. Проблема развития произвольной регуляции у детей в современной западной психологии / Е.А. Савина // Электронный журнал «Современная зарубежная психология». Том 4. – 2015. - № 4. – С. 45-54.
4. Савина, Е.А. Проблема произвольной регуляции в трудах Л.С. Выготского / Е.А. Савина, Кириллова Г.Д. // Учёные записки Орловского Государственного Университета. – 2015. - № 2. – С. 252-257.
5. Савина, Е.А. Исследование процессов произвольной регуляции поведения у детей первого класса / Е.А. Савина, А.Э. Логвинова // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20 №2. – с. 33-42.
6. Савина, Е.А. Влияние игр с правилами на произвольную регуляцию детей 6-7 лет / Е.А. Савина, Савенкова И.А., Щекотихина И.В., Гульянц А.М. // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13. № 4. С. 56-63.
7. Смирнова, Е.О. Соотношение непосредственных и опосредованных побудителей нравственного поведения / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова // Вопросы психологии. – 2001. - № 1. - С. 26-36.

Психология

УДК:37.015.3

кандидат психологических наук, доцент Самылова Ольга Анатольевна
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск);
кандидат педагогических наук, доцент Камышева Елена Юрьевна
Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный гуманитарный университет» (г. Москва)

УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматривается необходимость формирования здорового образа жизни подростков в современных условиях, описываются подходы к исследованию данной проблемы с точки зрения философии социологии, валеологии и педагогики. Определены и обоснованы основные условия и факторы, оказывающие положительное влияние на формирование здорового образа жизни подростков.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, подросток, факторы, условия здорового образа жизни.

Annotation. The article discusses the significance of the healthy lifestyle formation of adolescents in the modern world. The approaches to the study of the problem involved have been described from the philosophical, sociological, pedagogical and valeological standpoint. The main conditions and factors that have positive effect on the healthy lifestyle formation of adolescents have been determined and justified.

Keywords: healthy lifestyle, adolescent, factors, conditions of a healthy lifestyle.

Введение. Проблема сохранения и укрепления здоровья является актуальной на современном этапе развития общества, так как в настоящее время мы наблюдаем ухудшение состояния здоровья подростков, которое проявляется в увеличении массы тела, психических отклонениях и как следствие - снижение продолжительности жизни, увеличение преступности, алкоголизации, наркомании. Этот возраст является наиболее уязвимым, так как характеризуется эндокринными перестройками, неустойчивостью психики и выраженным эгоизмом.

Изложение основного материала статьи. В подростковом возрасте закладывается большое количество хронических заболеваний в органах и системах организма, так пищеварительной, сердечно - сосудистой, костно - мышечной. Здоровье этой категории детей вызывает особую тревогу.

В исследовании Е.Н. Новоселовой отмечено, что «за последние 15 лет общая заболеваемость подростков и молодежи в нашей стране увеличилась в 1,7 раза» [3, с. 175].

В сравнении с другими возрастными категориями - этот 4,5 раза выше, чем в других возрастных группах, а от здоровья молодых людей зависит развитие нашего общества. Государство регламентирует деятельность образовательных учреждений в отношении сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения.

Создание определенных условий гарантировано нормативными актами Российской Федерации, в частности Конституцией РФ, Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 (ст. 51), приказами Министерства образования Российской Федерации, например, «Об утверждении федеральных требований к образовательным учреждениям в части охраны здоровья обучающихся, воспитанников» за № 2106 от 28 декабря 2010г., международными нормативными актами (Конвенцией ООН о правах ребенка, Всеобщей декларацией прав человека, Европейской стратегией «Здоровье и развитие детей и подростков»).

Здоровый образа жизни - это понятие многоаспектное, междисциплинарное, сложное и неоднозначное, отражающее быт человека в различных его аспектах. Данная проблема с началом рыночных отношений была полностью забыта и только в настоящее время мы видим возврат к созданию условий для сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения. Об этом свидетельствует реализуемая программа «Развитие

физической культуры и спорта на 2016-2020годы», которая позволила частично привлечь молодежь к систематическим занятиям спортом.

Здоровый образ жизни рассматривается в разных аспектах: философском, социальном, валеологическом и педагогическом.

Древнегреческие философы Аристотель, Гален, Гиппократ, Гераклит, Платон рассматривали здоровье, как категорию, которая изменяется, эволюционирует под воздействием факторов окружающей среды. В философском аспекте нет единой точки зрения. Так, Ф. Бэкон подчеркивал роль индивида в сохранении и укреплении здоровья. Ф. Ницше уделял внимание значимости телесности для целостности человека; К. Ясперс, А. Камю рассматривали здоровый образ жизни как способность человека к коммуникациям и полноценной деятельности, как способ обретения подлинного бытия.

Ученые-философы современности Н.Н. Базелюк, Д.А. Изуткин, Г.М. Мелюхин, А.В. Пилюшенко, И.Н. Смирнов и др. изучали здоровый образ жизни через призму системы ценностей.

Социальный аспект данного феномена был представлен в работах Л. Берман, К. Хорни, К. Хоппер, которые акцентируя внимание на социальных факторах, влияющих на здоровье подростков, показали их макросоциальный характер в частности незащищенный половой акт, нерациональное и неправильное питание, малоподвижный образ жизни и стрессовые ситуации. Исследователи определили, что здоровье подростков находится в зависимости от физических и психических факторов, а также от условий проживания подростка и к какой социальной группе относиться молодой человек.

Таким образом, очевидно, как указывает Н.Б. Бриленок, что «здоровый образ жизни является комплексным социально-личностным феноменом. Социальными основаниями здорового образа жизни выступают высокие уровень жизни и качество жизни как его важный материальный ресурс, а также «здоровые» уклад жизни и стиль жизни, способствующие реализации этого ресурса в социальные и личные практики сохранения здоровья» [1, с. 8]. Феномен здорового образа жизни в социологии до конца не определен, как и в научном сообществе, то есть, нет единого мнения какие факторы, условия оказывают влияние в большей или меньшей степени на состояние здоровья молодых людей.

Идеи взаимосвязи здорового образа жизни и физического развития личности широко освещены не только в трудах классиков зарубежной педагогики (Д. Локк, Ж.Ж. Руссо, К.А. Гельвеция, И.Г. Песталоцци и др.), но и в трудах представителей отечественной педагогики К.Д. Ушинского, Я.А. Коменского, П.Ф. Лесгафта, А.В. Луначарского, С.Т. Шацкого, П.П. Блонского, А.С. Макаренко, Д.Б. Эльконина, В.А. Сухомлинского.

Работы современных ученых О.Н. Спириной, Т.Е. Сергиенко, Л.В. Петровой, А.А. Пашина, Ю.П. Лисицына, Е.Н. Новоселовой и др. объединяет мысль о том, что формирование здорового образа жизни подростков является одной из приоритетных проблем общества, так как связана с решением двух важнейших задач в области государственной политики и образования: развития индивидуальности и формирования здоровой личности.

В области современного педагогического знания и практики последних десятилетий нередко наблюдается тенденция исследования отдельных аспектов проблемы здорового образа жизни подростков. В данном русле особую актуальность приобретает проблема формирования здорового образа жизни с точки зрения деформации мотивационно-ценностного отношения подростков к данному явлению (А.Е. Арсеньев, В.А. Бурцев, И.Н. Воробьева, Н.В. Никифоров, М.В. Романникова, И.В. Сапельцева и др.).

Деформация мотивационно-ценностного отношения к здоровому образу жизни вызвана «как общекультурными тенденциями (в частности, изменениями ценностей по оси «индивидуализм-коллективизм», социально-культурной аномией, провоцирующей «избыточные» возможности удовлетворения потребностей в ситуации отсутствия сдерживающих норм), так и личностными факторами: неготовностью своевременно разрешать актуальные проблемы, возникающие в значимом социальном окружении и внутреннем мире личности; обострением проблем личностной идентичности, на фоне которой молодой человек нередко исповедует асоциальные формы самореализации, утратой способности предвидеть последствия своих действий, ответственности как готовности и способности к самостоятельному и морально вменяемому поведению» [2, с. 3].

Исследователи в своих работах отмечают, что усиление отрицательных тенденций в образе жизни подростков имеет негативное влияние не только на здоровье, но и их дальнейшую профессиональную и личностную самореализацию, что влечет за собой отклонение от норм здорового образа жизни.

Очень важно в современных условиях повышать культуру здорового образа жизни у подрастающего поколения. Для этого необходимо создавать специальные условия и разрабатывать здоровьесберегающие технологии и внедрять их в образовательные учреждения. Все это, безусловно, будет способствовать приобщению подростков к соблюдению норм, правил и принципов здорового образа жизни.

Теоретические основы здоровьесберегающих технологий в системе образования представлены в трудах М.М. Безруких, О.В. Белоусовой, Л.И. Губаревой, В.В. Колбанова, Т.Г. Олешкевич, Н.К. Смирнова, Г.М. Соловьёва, Н.Д. Сухаревой, Б.Н. Чумакова и др.). Совокупность знаний в области применения здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе позволяет изменить ценностное отношение к здоровому образу жизни в условиях инновационных преобразований, происходящих в образовательных системах.

По мнению Е.Н. Новоселовой для решения данной проблемы «необходимо объединение усилий со стороны базовых социальных институтов с целью создания единого пространства, формирующего здоровьесберегающие компетенции...» [3, с. 178].

В этом процессе должны принимать участие социальные, медицинские работники, психологи и все остальные участники образовательного процесса (учителя, родители, сверстники), а также общество и социальное окружение, государственные и общественные организации.

Для этого мы должны создавать соответствующую здоровьесберегающую среду, которая поддерживает все виды благополучия обучающихся, способствует их социализации, и гармоническому развитию личности.

Для формирования здорового образа жизни обучающихся необходимо соблюдать ряд условий:

- 1) применять индивидуальный подход к каждому ребенку;
- 2) выстраивать доверительные отношения;
- 3) осуществлять специальную подготовку педагогического коллектива;
- 4) наличие положительной мотивации, которая изменит характер деятельности и сознание подростка;

- 5) профилактические мероприятия и мониторинг, наблюдение за состоянием здоровья подростков;
- 6) использование в работе традиционных, так и нетрадиционных форм и методов работы;
- 7) привлечение дополнительных образовательных учреждений для проведения культурно-массовых и оздоровительных мероприятий;
- 8) включение подростков в здоровьесберегающую деятельность для переосмысления значимости и ценности своего здоровья.

По мнению Л.В. Петровой одним из условий формирования здорового образа жизни является образ жизни семьи, но родители при этом должны обладать определенными знаниями, проявлять соответствующее поведение, чтобы детям было легче усвоить нормы, правила и социальные ориентиры, так как в семье формируются жизненные ценности, в том числе и к здоровому образу жизни [4].

Влияние семьи отмечает Е.Н. Новоселова, она считает, что семья также оказывает влияние на ценностные установки, мотивацию подростков к ведению ими здорового образа жизни. По мнению Г.А. Винокуровой на здоровый образ жизни молодых людей оказывает, влияние состав семьи, стиль семейного воспитания.

В исследовании Е.Н. Сухомлиновой [5] выделен комплекс условий необходимый для формирования здорового образа жизни:

- 1) должно быть сформировано представление о здоровом образе жизни;
- 2) здоровый образа жизни опирается на три компонента – это когнитивный (представление о здоровье), эмоционально-оценочный (способах организации здорового образа жизни), поведенческий (действиях по сохранению, восстановлению и преумножению здоровья и здорового образа жизни);
- 3) учитываться индивидуально-психологические особенности детей (саморазвитие, тревожность);
- 4) объединение общих усилий педагогов, родителей и психолога с целью расширения знаний, умений о здоровом образе жизни.

Т.Е. Сергиенко выделила два основных условия для формирования здорового образа жизни: 1) стиль жизни взрослых; 2) взаимодействие педагогов и семьи. При этом она считает, что основным условием здорового образа жизни является желание самого человека. По мнению автора, здоровый образ жизни формируется через информацию, полученную человеком извне, и через конкретный образ жизни [6]. Для формирования здорового образа жизни человек должен стать его носителем и это должно быть целью его самосовершенствования.

В работе Т.В. Ганьшиной, А.В. Овчаренко психолого-педагогические условия разделены две группы: общие и частные, которые необходимо учитывать при формировании здорового образа жизни.

Анализируя условия формирования здорового образа жизни нельзя не отметить и факторы, влияющие на здоровье подростков. В своем исследовании Г.А. Танская, М.Э. Паатова выделили четыре группы фактора влияющих на здоровье подростков:

- 1) биологическая наследственность, которая передается из поколения в поколение;
- 2) экономические и экологические факторы;
- 3) социальные факторы (образ жизни, социальные нормы, роли и функции);
- 4) факторы внутришкольной среды (состояние воздушной среды, тепловой режим, освещение [7, с. 118].

В работе Л.В. Петровой выделено две группы факторов влияющих на здоровый образ жизни:

- 1) внешние факторы – это гигиенические требования (режим дня, отдыха, учебных занятий) соблюдение которых позволит сохранить и укрепить здоровье подростков;
- 2) внутренние факторы – это психологические, которые демонстрируют готовность подростка к ведению здорового образа жизни.

Анализ факторов влияющих на здоровый образ жизни показал, что здоровье зависит от: 1) наследственности – 20%; 2) окружающей среды - 20%; 3) образа жизни - 50 %; 4) здравоохранения – 10%.

Анкетирование, проведенное с подростками, позволило выявить следующие особенности: семья является главным источником формирования здорового образа жизни, как и в ранее рассмотренных исследованиях, хотя поведение родителей не всегда соответствует данному образу жизни. На втором месте - интернет-ресурсы; на третьем - медицинские работники или другие взрослые, как источники получения информации о здоровом образе жизни.

Подросткам безразлично состояние своего здоровья, они позитивно реагировали на улучшение своего здоровья, и негативно - при ухудшении здоровья. Они считали, что для сохранения и укрепления здоровья и ведения здорового образа жизни необходим материальный достаток и только потом - соответствующие условия, и собственное желание.

К факторам, препятствующим сохранению здоровья, отнесли следующие: отсутствие условий, недостаточность времени, сильную загруженность учебными занятиями в школе и слабую силу воли, чтобы ежедневно заниматься сохранением и укреплением своего здоровья.

Для поддержания своего здоровья на первом месте у подростков посещение спортивных секций и активное участие в спортивных мероприятиях школы, на втором месте посещение врача и на третьем – это избавление от вредных привычек.

Выводы. Рассмотренные факторы и условия необходимы, чтобы предупредить социальные риски, влияющие на здоровый образ жизни подростков и поработать у них привычку вести данный образ жизни в соответствии мотивами, потребностями, интересами и ценностями.

Таким образом, проблему формирования здорового образа жизни необходимо решать, комплексно учитывая при этом факторы и условия, влияющие на здоровый образ жизни подростков, чтобы предотвратить негативные последствия в будущем и создавать соответствующее окружения для подростков, которое бы послужило примером для подражания.

Литература:

1. Бриленок Н.Б. Здоровый образ жизни: социально-философский анализ: автореф. дисс. ...канд. философ. наук. Саратов, 2018. 23 с.
2. Никифоров Н.В. Формирование ценностей здорового образа жизни в условиях досугового объединения спортивно-оздоровительной направленности: автореф. дисс. ...канд. пед. наук. Казань, 2012. 23 с.
3. Новоселова, Е.Н. Роль семьи в формировании здорового образа жизни и смягчении факторов риска, угрожающих здоровью детей и подростков // Анализ риска здоровью. 2019. № 4. С. 175-185.

4. Петрова, Л.В. Здоровый образ жизни семьи психолого-педагогическое условие в формировании ценности здоровья у старших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62 (4). С. 157-160.

5. Сухомлинова, Е.Н. Формирование ценностного отношения к здоровью у старших школьников: дис. ... канд. псих. наук. Сочи, 2012. 197 с.

6. Сергиенко, Т.Е. Взаимодействие педагогов и родителей в формировании здорового образа жизни дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007. 23 с.

7. Танская, Г.А., Паатова М.Э. Комплексный подход к изучению здоровья и формированию здорового образа жизни подростков и молодежи // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2016. № 10 (3-2). С. 118-120.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Слюсарева Елена Сергеевна

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

РОДИТЕЛЬСКАЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМФОРТНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Одной из психологических характеристик инклюзивной образовательной среды является удовлетворённость субъектами образовательных отношений ее основными компонентами. В статье рассмотрены результаты исследования удовлетворённости родителей как субъектов инклюзивной образовательной среды ее основными компонентами: пространственно-предметным, психодидактическим (содержательно-методическим), социально-психологическим, субъектным. Проведен сравнительный анализ показателей удовлетворённости родителей двух образовательных организаций, реализующих инклюзивную практику. Выявлены общие и специфические характеристики удовлетворённости родителей компонентами инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: родительская удовлетворенность, инклюзивная образовательная среда, родители как субъекты инклюзивной образовательной среды, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Annotation. One of the psychological characteristics of an inclusive educational environment is satisfaction by the subjects of educational relations with its main components. The article considers the results of a study of the satisfaction of parents as subjects of an inclusive educational environment with its main components: spatial-subjective, psychodidactic (substantive-methodical), socio-psychological, subjective. A comparative analysis of satisfaction indicators of parents of two educational organizations that implement inclusive practice is carried out. The general and specific characteristics of parental satisfaction with the components of an inclusive educational environment are identified.

Keywords: parental satisfaction, inclusive educational environment, parents as subjects of an inclusive educational environment, children with disabilities.

Введение. Одной из существенных характеристик происходящих изменений в образовательном пространстве является позиция родителей как субъектов инклюзивного образовательного процесса. В инклюзивной образовательной среде происходит объединение и взаимодействие родителей разных категорий обучающихся на основе уважительного отношения друг к другу, понимания и принятия различий, их готовность к совместному обучению детей (И.Н. Симеава, В.В. Хитрюк) [7].

Родительская удовлетворённость является мощным фактором, оказывающим влияние на эффективность инклюзивного образования и психологический климат участников образовательных отношений. Отношение родителей к образовательной среде, их степень удовлетворенности с позиций условий и возможностей развития своего ребенка, психологическая безопасность ребенка являются важными психологическими характеристиками, влияющими на реализацию инклюзивной практики в образовательной организации [4, 7].

Изучить основные характеристики инклюзивной образовательной среды можно, используя разные подходы: диагностический, экспертный и т.д. В нашем исследовании мы разделяем исследовательский взгляд И.В. Вачкова и С.Н. Вачковой, согласно которому оценку основным особенностям образовательной среды могут дать сами субъекты образовательного процесса – взрослые люди, от которых и зависит состояние образовательной среды: родители или законные представители детей, педагоги, администрация образовательной организации [3]. В нашем исследовании в качестве экспертов, являющихся одновременно субъектами, оценивающими различные стороны инклюзивной образовательной среды, выступили родители, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья.

Изложение основного материала статьи. Обобщённый анализ научной литературы показывает, что структурные компоненты образовательной среды обобщённо представляются в виде совокупности материальных факторов образовательного процесса, межличностных взаимодействий, которые складываются между субъектами образовательных отношений, и специально организованных психолого-педагогических условий для развития [2, 5].

Для обозначения психологического качества образовательной среды используется термин «психологическая комфортность»: минимизация (по возможности) стрессообразующих факторов учебного процесса и формирование в образовательной организации условий, в которых каждый субъект образовательных отношений чувствует себя спокойно. Психологический комфорт – состояние, возникающее в процессе жизнедеятельности индивида в результате его оптимального взаимодействия с внутришкольной средой. Состояние комфорта связано с качеством предметного окружения, содержанием процесса обучения и организационно-коммуникативными условиями образовательной среды [5].

Одним из показателей, позволяющим оценить комфортность образовательной среды является удовлетворенность ее субъектами основными характеристиками взаимодействия: как со средой, так и с субъектами образовательных отношений. Мы разделяем позицию Е.Б. Лактионовой, которая рассматривает удовлетворенность как эмоционально окрашенное состояние человека, возникающее на основе соответствия

его намерений, установок, надежд, потребностей с последствиями и результатами деятельности, взаимодействия с социальным окружением [5].

Для исследования удовлетворенности родителей как экспертов и субъектов образовательных отношений необходимо обозначить содержание и компоненты экспертной оценки инклюзивной образовательной среды.

В своем исследовании мы опираемся на исследования В.А. Ясвина, которым был проведен анализ взаимодействия личности и образовательной среды и представлена четырёхкомпонентная структура модели «проектного поля» образовательной среды [8]. Данная модель является комплементарной нашим взглядам на инклюзивную образовательную среду и будет рассмотрена нами как структура инклюзивной образовательной среды.

Первый – пространственно-предметный компонент – предполагает определенную предметную и пространственную организацию среды, позволяющую минимизировать у ребенка с особенностями психофизического развития чувство неуверенности и страха: доступная (безбарьерная) архитектурно-пространственная организация. С.В. Алехина отмечает, что в западных исследованиях это предполагает разработку универсального дизайна помещений для занятий с учетом инклюзивного образования. Понятие универсального дизайна пока не закрепилось в России. Этот термин используется американскими коллегами, которые прошли большой путь по созданию доступности социальной инфраструктуры для людей с инвалидностью. Универсальность дизайна помещений требует открытости и доступности всех пространственных решений в зданиях для удовлетворения в движении людей с любыми нарушениями (двигательными, сенсорными и т.д.) [1, с. 22]. Создателем универсального дизайна обучения (Universal Design for Learning) как наиболее распространенного подхода к обучению, ориентированному на учет различий между учениками, является D.H. Roze. Универсальный дизайн обучения рассматривается автором не только и не столько по отношению к пространственной организации среды, а подразумевается среда, обеспечивающая гибкость и вариативность подачи учебного материала учителем, способов выражения, учащихся в реализации учебных действий, способов вовлечения учеников в процесс обучения [6].

В отечественной же практике понятие универсального дизайна просматривается в архитектурном дизайне и включает в себя архитектурную, информационную доступность и наличие специального оборудования для каждой категории лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Для оценки родителям предлагались следующие показатели данного компонента: архитектурная доступность образовательной организации, материально-технические условия образовательного учреждения, ассистивные средства и их использование в инклюзивном образовательном процессе, информационное обеспечение инклюзивного образовательного процесса.

В свою очередь, психодидактический (содержательно-методический) компонент – это такое содержание и способы организации обучения, которые максимально способствуют раскрытию возможностей детей, включенных в совместное обучение. Данный компонент в значительной степени регламентируется требованиями ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ и ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Это – то как учат детей, чему учат и в каких условиях [8]. Предметом оценки в данном компоненте выступило содержание основной образовательной программы, организация инклюзивного образовательного процесса: соответствие образовательных программ, организационных форм, образовательных и коррекционно-развивающих технологий потребностям и возможностям детей с ограниченными возможностями здоровья.

В образовательной среде каждый субъект образовательного процесса осуществляет свою деятельность, используя пространственно-предметные элементы этой среды в контексте сложившихся социальных отношений [2, 5]. Таким образом, качество образовательной среды определяется «как качеством пространственно-предметного содержания данной среды и качеством социальных отношений в данной среде, так и качеством связей между пространственно-предметным и социальными компонентами этой среды» (В.Я. Ясвин) [8, с. 14]. Именно поэтому системообразующим в инклюзивной образовательной среде, на наш взгляд, является социально-психологический компонент. Как правило, речь идет о психологическом климате, который включает в себя такие показатели как: доброжелательность во взаимоотношениях между учениками и учителями; наличие взаимопомощи и взаимной поддержки в отношении учеников; психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды, что проявляется в отсутствии явлений дискриминации учеников с ОВЗ со стороны сверстников и учителей школы; наличии партнёрских отношений между учителями и родителями и т.д.

И последний – субъектный уровень инклюзивной образовательной среды – отражен в таких показателях как удовлетворённость уровнем профессионально-личностной готовности педагогов и специалистов системы сопровождения инклюзивного образования (кадровый состав), со-готовность родителей к выстраиванию образовательного тренда собственного ребенка: участие в разработке и реализации АООП, индивидуальной программы развития ребенка; возможность и участие родителей в досуговых и внеклассных мероприятиях и т.д.

Именно эти критерии легли в основу экспериментального исследования, проведенного при научном сопровождении Ставропольского государственного педагогического института в 2019-2020 годах. Экспериментальной базой исследования выступили образовательные организации г.Ставрополя и Ставропольского края, реализующие инклюзивную образовательную практику: МБОУ СОШ № 21 г.Ставрополя (образовательная организация, реализующая практику образовательной интеграции и инклюзии в течение 20 лет) и МБОУ СОШ № 12 г.Новоалександровска (образовательная организация, реализующая инклюзивную образовательную практику с 2012 года). В исследовании приняло участие 74 родителя, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья. Это дети, которые нуждаются в разной степени психолого-педагогической поддержки и обучаются в школах по всем вариантам ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ и ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Удовлетворенность родителей основными содержательными компонентами инклюзивной образовательной среды (пространственно-предметным, психодидактическим (содержательно-методическим), социально-психологическим, субъектным) изучалась при помощи метода опроса [2, 4]. Количественная оценка проводилась путем определения относительного показателя и ранжирования показателей по степени предпочтения (от наиболее предпочитаемого к наименее). Качественная оценка показателей была представлена полярными оценками: от несоответствия (неудовлетворенности) до полного соответствия

(полной удовлетворённости). С целью сравнительного анализа обобщенные количественные данные были представлены в виде таблицы.

Таблица 1

Количественные показатели удовлетворенности родителей инклюзивной образовательной среды

Компоненты инклюзивной образовательной среды	Показатели	МБОУ СОШ 21 (Школа 1)		МБОУ СОШ 12 (Школа 2)	
		Ранг	Отн. пок-ль	Ранг	Отн. пок-ль
Социально-психологический	Психологический климат	I	89%	I	77%
Пространственно-предметный	Информационное обеспечение ИО	II	86%	III	45%
	Материально-технические условия ОУ		82%		24%
Психо-Дидактический (содержательно-методический)	Содержание ООП	III	85%	II	47%
	Организация инклюзивного процесса		78%		45%
Субъектный	Кадровый состав	IV	76%	IV	22%
	Участие родителей		80%		44%
		Итого:	82%		43%

При первичном анализе сразу обращается на себя внимание тот факт, что в количественных показателях родителей МБОУ СОШ 21 (в дальнейшем мы будем обозначать ее как Школу 1) преобладают ответы «полная удовлетворённость» – 82%. Тогда как в МБОУ СОШ 12 (далее по тексту – Школа 2) мы видим полную удовлетворённость у меньшей части родителей – 43%. Большая часть ответов родителей МБОУ СОШ 12 связана с сомнением родителей в полной обеспеченности того или иного компонента среды. Именно поэтому анализ ранжирования будем проводить с приоритетностью показателей родителей МБОУ СОШ 21.

Ранжирование показателей показало, что родители обеих групп наиболее удовлетворены социально-психологическим компонентом инклюзивной образовательной среды – психологическим климатом в образовательной организации: 89% в Школе 1 и 77% в Школе 2. Родители отметили высокий уровень доброжелательности во взаимоотношениях между учениками и учителями (94% и 88% соответственно), отсутствие явлений дискриминации учеников с ОВЗ со стороны учеников школы (94% в обеих группах); наличие партнерских отношений между родителями и учителями (81% и 64%). На последней позиции в обеих группах родителей оказалось «наличие партнерских отношений между родителями и специалистами службы сопровождения» (81% в Школе 1 и 45% в Школе 2).

Второе ранговое место в Школе 1 было отведено удовлетворенности пространственно-предметным компонентом среды. В Школе 2 данный компонент расположен на третьем ранговом месте.

Количественно-качественный анализ позволяет отметить, что материально-техническими условиями образовательной организации и их использованием в инклюзивном образовании удовлетворены 82% родителей Школы 1 и 24% Школы 2. Полярные показатели заняли две характеристики данного показателя: наличие условий для физического развития ребенка – наибольшая удовлетворённость у родителей Школы 1 – 92% и наименьшая – в Школе 2 – 18%; наличие условий для проведения внеурочных занятий – ими менее всего удовлетворены родители Школы 1 – 63% и более всего удовлетворены родители Школы 2 – 45%.

Удовлетворенность информационным обеспечением инклюзивной образовательной среды в Школе 1 представлена 86% и 45% в Школе 2. Полная удовлетворённость родителей отмечается по таким показателям как: наличие у родителей полной информации об ОУ (92% и 52% соответственно); информативность родителей об учетных и иных достижениях своего ребёнка (92% и 58%).

Наименьший количественный балл отмечен в обеих группах по показателю «наличие и содержательность сайта ОУ» (75% в Школе 1 и 33% в Школе 2) и информативность родителей о проводимых в ОУ мероприятиях (30% в Школе 2).

Третье ранговое место в Школе 1 присвоено психодидактическому (содержательно-методическому) компоненту инклюзивной образовательной среды: содержание образовательной программы и организация инклюзивного образовательного процесса. В Школе 2 данный компонент расположен на втором месте.

Единые в обеих группах количественные показатели были получены при оценке содержания основной образовательной программы: им удовлетворено большинство родителей Школы 1 (85%) и Школы 2 (47%). Наибольшую удовлетворённость родители обеих групп высказывают относительно адекватности и целесообразности используемых коррекционных методов и технологий (96% и 91% соответственно) и соответствия содержания учебных предметов образовательным потребностям и возможностям ребенка (90% и 52%). Наименьшая родительская удовлетворённость отмечается по таким критериям как: наличие и содержательность программы коррекционной работы (73% и 24%) и наличие и содержательность программы внеурочной деятельности (73% и 18%).

Организацией инклюзивного образовательного процесса удовлетворены 78% родителей Школы 1 и 45% родителей Школы 2. Наибольшую удовлетворенность родители Школы 1 высказывают соответствием выбранных форм обучения образовательным потребностям и возможностям ребенка (85%); организацией индивидуальных коррекционных занятий (85%). В Школе 2 полная удовлетворённость отмечена по таким критериям как: соответствие расписания занятий индивидуальным особенностям ребенка (79%) и соответствие выбранных форм обучения образовательным потребностям и возможностям ребёнка (73%).

Наименьший количественный показатель оказался единым в обеих группах – удовлетворённость возможностями получения детьми дополнительного образования (58% в Школе 1 и 27% в Школе 2).

И последнее – четвертое ранговое место в обеих группах занял субъектный компонент инклюзивной образовательной среды, который проявляется в таких субъектных характеристиках как индивидуально-психологические особенности субъектов. Мы просматриваем их через такое сложное психическое состояние как готовность субъектов к взаимодействию в инклюзивной образовательной среде. В данном исследовании мы изучали такие субъектные позиции как: позицию педагогов и специалистов службы сопровождения (компетентность, профессионально-личностные качества педагогических кадров прямо влияют на комфортность инклюзивной образовательной среды) и позицию родителей (возможность участия и активность родителей как субъектов инклюзивной образовательной среде).

Так, кадровыми условия в ОУ, реализующими инклюзивную практику, удовлетворены 76% родителей Школы 1 и лишь 25 % родителей Школы 2. Родители отмечают такие значимые для них характеристики как: наличие в школе координатора по инклюзии и его деятельность (81% и 30% соответственно), обеспеченность образовательного процесса специалистами сопровождения и их компетентность (79% и 35%); компетентность учителей в области инклюзивного образования (75% и 33%). Наименьшую оценку в обеих группах получил показатель «наличие в ОУ медицинского сопровождения детей с ОВЗ и их качество» (71% и 12% соответственно).

Количественно-качественные показатели удовлетворенности субъектной позицией родителей (общая удовлетворенность в Школе 1 - 80%, в Школе 2 - 44%) так же имеют ряд сходных оценок в обеих группах. Наибольшую удовлетворенность получили такие типы взаимодействия как «участие родителей в обсуждении индивидуального образовательного маршрута ребенка» (100% в Школе 1 и 91% в Школе 2) и «участие родителей совместно со специалистами в определении ООП своих детей и оптимальных психолого-педагогических технологий, адекватных возможностям ребенка» (100% и 94% соответственно). Наименьшую удовлетворенность в обеих группах получили такие показатели как «участие родителей в оценке динамики развития своего ребенка» (52% в Школе 1 и 27% в Школе 2); участие родителей в учебных мероприятиях (27% в Школе 2).

Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

Степень родительской удовлетворенности инклюзивной образовательной средой существенным образом отличается у родителей как субъектов инклюзивной образовательной среды: в Школе 1 мы отмечаем высокие показатели полной удовлетворенности родителями всеми средовыми компонентами, тогда как в Школе 2 полная удовлетворенность отмечена только по одному компоненту – социально-психологическому. При этом мы можем отметить то направление, которые является проблемной точкой не только в данных организациях, но и в целом всей системы инклюзивного образования: подготовка педагогических кадров для системы инклюзивного образования.

На наш взгляд, полученные данные обусловлены разными подходами к формированию инклюзивной политики, культуры и практики в образовательных организациях, что отражается в кадровой политике, наличии комплексной системы сопровождения и ее отсутствии; организации совместной деятельности субъектов образовательной среды; адресной подготовке педагогических кадров для системы инклюзивного образования; работе с родителями.

Одной из важных задач психологического обеспечения комфортной инклюзивной образовательной среды является формирование партнерских отношений и готовности к позитивному взаимодействию в инклюзивной образовательной среде всех ее субъектов.

Литература:

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: история и современность: учебно-методическое пособие. – Педагогический университет «Первое сентября», 2013. — 33 с.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. – СПб.: издательство «СОЮЗ», 2002. – 271 с.
3. Вачков И.В., Вачкова С.Н. Удовлетворенность образовательной средой субъектов педагогического процесса как индикатор угроз психологическому здоровью детей [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2018. Том 7. №2. С. 41-52. doi: 10.17759/psyclin.2018070203
4. Калашникова С.А. Оценка родителями обучающихся инклюзивной образовательной среды как показатель ее эффективности // Образование и воспитание. – 2015. – №4. – С. 60-67. – URL <https://moluch.ru/th/4/archive/13/252/>
5. Лактионова Е.Б. Психологическая экспертиза образовательной среды: монография. – СПб: Изд-во «Книжный Дом», 2013.
6. Моргачева Е.Н. Зарубежный опыт инклюзивного обучения и возможности его использования в отечественной практике// Дефектология. – 3. – 2018. – С.58-65.
7. Симаева И.Н. Проблемы готовности к инклюзивному образованию родителей / И.Н. Симаева, В.В. Хитрюк // Вестник Балтийского федерального университета им.И.Канта. – 2015. – № 11. – С. 54-62.
8. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

УДК 159.9

старший преподаватель Смоловик Ольга Васильевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Шобонова Любовь Юрьевна

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

МЕТОД ФИЗИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье описаны элементы метода физического реагирования и их практическое применение на занятиях по иностранному языку с учащимися младшего школьного возраста. Раскрыта сущность данного метода, дана историческая справка и примеры его практического применения, раскрыты плюсы и минусы использования данного метода на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: иностранный язык, метод физического реагирования, учащиеся младшего школьного возраста, мотивация.

Annotation. The article describes the total physical response method and its practical application in foreign language classes with primary school students. It reveals the essence of this method, historical information and examples of its practical application, the pros and cons of using TPR while foreign language lessons.

Keywords: foreign language, the total physical response method, primary school students, motivation.

Введение. В век информационных технологий и международной коммуникации владение иностранным языком является необходимым для высококвалифицированного специалиста. В связи с чем проблема эффективного преподавания иностранного языка является актуальной, начиная с младшего школьного возраста.

В педагогической и психологической литературе хорошо изучена проблема использования различных методов как средства повышения мотивации у школьников на уроках английского языка. Среди современных исследователей изучением этой проблемы в настоящее время занимаются: Т.О. Гордеева [7], В.В. Гижицкий, М.В. Архипова [2], Н.В. Шутова [5], О.В. Смоловик [4] и многие другие. Более того, некоторые исследователи утверждают, что проблема двигательного развития детей является особенно актуальной в современном российском обществе, где отмечается значительное ухудшение показателей здоровья и физического развития подрастающего поколения[1]. В связи с этим нам представляется важным выделить один из наиболее эффективных методов обучения иностранному языку младших школьников, повышающий мотивацию детей, способствующий активации психических процессов, и соответствующий возрастным психолого-педагогическим особенностям детей младшего школьного возраста. Таким методом является метод физического реагирования.

Изложение основного материала статьи. Метод физического реагирования (Total physical response) был создан американским психологом Джеймсом Ашером. TPR обрел свою популярность в 70-х годах 20 века. Данный метод основывается на теории о двух полушариях мозга, где левое полушарие ответственно за логику и сознание, а правое отвечает за интуицию и подсознание. Традиционные методики изучения иностранного языка предполагают его усвоение с помощью функций левого полушария (напр. механическое запоминание, повторение). При изучении иностранного языка с помощью метода физического реагирования происходит активация правого полушария и процесс освоения иностранного языка происходит более эффективно. Суть методики многократно излагалась последователями Дж. Ашера, но мы решили апеллировать к одной из его статей, которая называется «Язык по команде: метод полного физического реагирования при обучении языку». Данная статья включает в себя две части. В первой Дж. Ашер раскрывает сущность данной методики, во второй обосновывает ее, объясняя функционирование полушарий мозга человека. По мнению автора овладение иностранным языком сложнее всего дается школьникам. По результатам исследования успехи в изучении иностранного языка выявлены лишь у 5% школьников. Различие данных результатов с показателями шестилетних детей, осваивающих родной язык без школьного обучения, колоссально [8]. Интересен вопрос о различиях в процессе овладения родным языком в детстве и иностранным в более позднем возрасте. Но автор не раскрывает его. Джеймс Ашер не сообщает о физиологической разнице развития мозга младших школьников и детей, а также о различных процессах, на которых основывается усвоение родного и иностранного языков. Ученые принимают во внимание известный факт, что овладение родным языком происходит вместе с формированием мозга, а изучение иностранного языка происходит позднее, когда мозг уже сформирован, соответственно принципы по которым происходит освоение родного языка не могут быть в равной степени эффективны при овладении иностранным. Более того, нейрофизиологи отмечают пороговый возраст, когда «естественное» освоение языков становится невозможным. Определено, что если ребенок до трех-четырех лет не овладевает языком (по различным причинам, либо физиологическим (заболевания слуховых путей и зрения), либо социальным (ребенок из неблагополучной семьи, родители игнорируют ребенка), в будущем речевое развитие становится невозможным, так как структуры мозга сформированы, и ребенок физиологически не воспринимает язык. Наиболее активная фаза усвоения языка («запуск» процессов усвоения) происходит, когда ребенку 9-12 месяцев. Тем не менее, профессор-психолог упоминает, что школьнику необходим большой объем академических часов при овладении иностранным языком, чтобы последовать путем ребенка. «Однако принимая во внимание то, что дети эффективно осваивают язык, а школьники и взрослые испытывают большие проблемы, можно полагать, что их путь овладения языком является эффективным» [8]. Полностью признается то, что любому преподавателю будет полезно знание того пути, по которому ребенок овладевает родным языком, для эффективного преподавания иностранного. Лингвисты и психологи всего мира продвинулись в области изучения психологии, физиологии и речи детей. И Джеймс Ашер основывается на принципах формирования языка у детей. Выделим три основных пункта пути развития речи детей: «1). Навыки слушания предшествуют говорению. «2). Многие высказывания, обращенные к детям, заключают в себе побуждение к действиям, более 50% формулируются в виде команд. «3). Слушание речи приводит к «готовности» говорить [6]. Используя данный метод, подача языка происходит через

повелительное наклонение, учащиеся реагируют при помощи ответа-действия. Исследователи отмечают, что сегодня необходимо грамотно выстраивать социальные контакты ребенка с педагогами и со сверстниками, значимо влияющими на психическое развитие и социальное становление каждого ребенка [3], чему также может поспособствовать использование метода физического реагирования. При реализации данного метода учитель представляется в роли режиссера, руководящего актерами, т.е. учащимися, как родителем, регулирующим деятельность детей в различных домашних ситуациях. При работе с детьми начального уровня учитель развивает процесс обучения с элементарных команд. Например, преподаватель говорит высказывание-команду на иностранном языке и показывает действие-движение учащимся. Со временем команды усложняются. При дальнейшем обучении вводится прошедшее и будущее время и другие элементы языка. В методе физического реагирования отсутствует перевод и правила, присутствие которых мы наблюдаем в традиционных методах. Перевод не нужен, потому что, слово включено в сеть, связывающую эту лексическую единицу с другими. По истечению времени учащиеся начинают «чувствовать язык» и некорректные высказывания будут для них неестественны.

Существует много видов TPR обучения: визуальные наглядности, догадка, выполнение физических действий, работа с картинками (карточками), рассказ историй, сопровождающийся действиями и т.д. По мнению сторонников, эффективность этого метода определяется следующими факторами: возможность прогрессировать как дети за счет 1) слушания языка, 2) нахождения в безопасной среде, 3) не принудительного, а свободного желания говорить. Этот метод особенно эффективен при обучении младших школьников, учитывая их возрастные и психологические особенности.

Для реализации элементов метода физического реагирования используются различные типы и виды заданий, приведем некоторые из них.

Прежде всего, стоит отметить, что занятия предпочтительнее проводить в группах. С первых занятий преподаватель акцентирует внимание на глаголах, вводит их посредством повелительного наклонения, далее подключает существительные (в основном, окружающие ребят предметы). Обучение новым лексическим единицам проходит по следующим этапам: 1) Учитель говорит команду и многократно выполняет действие вместе с учениками. 2) Затем преподаватель называет команду, и учащиеся уже самостоятельно выполняют действие. 3) Учитель обращается индивидуально к каждому учащемуся, предлагая выполнить определенную команду. Вводя каждую последующую команду, преподаватель опирается на приведенные выше этапы. В течение одного урока их может быть достаточное количество, но нельзя пренебрегать индивидуальными возрастными психическими особенностями школьников, ведь младшие школьники способны усвоить от 7 до 10 новых слов за урок. В конце урока идет полное повторение всего изученного. После того, как все предметы в классе освоены, начинается использование картинок, абстрактных понятий (также через ролевые игры), далее изучают целые истории, связывая лексику с временами. Только после примерно 20 часов занятий учащиеся начинают произносить вслух слова, давать команды друг другу. Еще через время они начинают читать тексты, затем учатся писать [6]. Приведем другие примеры реализации данного метода: Simon Says – классическое упражнение в данной методике, которое широко используется для изучения частей тела. Но это упражнение можно проводить, например, для обучения детей направлению. Нужно подготовить место, чтобы дети могли спокойно передвигаться, разложить флешкарты на парты (дом, рынок, школа, и т.д.), либо повесить карту на доску, то есть устроить «район», и ученики дают друг другу указания куда идти: “Simon says go straight, Simon says turn left.” Шарады- другая классическая игра, лучше всего подходит при обучении глаголам действия, времени The Present Continuous Tense, лексическим единицам по теме «Sport» и некоторым другим темам. Например, сначала показываем флешкарту, далее изображаем это действие самостоятельно, называя глагол и требуя хорового повторения от детей. Затем, формируем две команды. Каждый ученик должен взять флешкарту, картинку или карту со спортом, написанным на нем и показать движение так, чтобы его или ее товарищи по команде могли угадать что это. Ребята из команды отвечают полными предложениями: He is playing football. В этом упражнении делается акцент, не только на усвоение новой лексики, но и на грамматические структуры. Песни. Бесспорно, детям нравится петь. Принимая во внимание этот факт, учитель может добавить движения и мимику, интегрируемые с текстом песен. Данный элемент метода может быть использован при обучении, как лексики, так и грамматики. Прогулка по классу. Эта деятельность прекрасна для детей и взрослых. Понадобится несколько объектов или реквизит для использования. Показываем действия и называем их. Затем называем действия и просим учеников показать их. Примеры: - You open the door. - You come to the blackboard. - You take a chalk. - You close the window. - You take your pencil. - You look at him. Ролевые игры- пантомимы. Эта игра нравится и взрослым ученикам, но особенно она полезна для детей. Дайте каждому ученику роль, но он должен ее исполнить без слов. Например, первому учащемуся нужно пройти в поликлинику, и он спрашивает, как пройти. Но он сорвал свой голос, и не может сказать ни слова. Второй ученик его останавливает на улице и просит показать дорогу, но этот человек не может говорить, второй должен понять его жесты, чтобы узнать, куда ему нужно пройти. Hands up! – Руки вверх! Подвижная игра на внимательность. Задача ведущего – запутать детей, называя одну команду, а выполняя при этом другую. Например, ведущий говорит “Clap hands!” («похлопай в ладоши»), а сам при этом топает. Ученики должны быть очень внимательными, выполняя те команды, которые называет ведущий. Если ребенок ошибается, он выбывает из игры. Самый внимательный ученик становится ведущим. Превращения. Ученики становятся в круг и, прикасаясь друг к другу «волшебной палочкой», превращают друг друга и превращаются сами. Примерные реплики детей: I am a princess and you are a mouse. I am not a mouse, I am a kitten and you are a monster. I am not a monster. I am a pilot and you are a sandwich. В данном случае отрабатывается употребление глагола «To be» в утвердительных и отрицательных предложениях, а также новые лексические единицы, либо актуализируется ранее изученная лексика. Карусель. Учитель расставляет стулья кругом таким образом, чтобы стульев было на один меньше, чем детей в классе. Преподаватель объясняет определенный звук, например [w]. Ученики начинают ходить вокруг стульев, в то время как учитель медленно произносит любые слова на английском. Как только он называет слово со звуком [w], дети должны занять место на стульях. Если ребенок не успел занять место, он выбывает из игры. Это упражнение рассчитано на формирование фонетического восприятия иноязычной речи. Не смотря на то, что метод физического реагирования не специализируется на фонетике, тем не менее, отдельные его элементы могут быть использованы и для этой цели. Предложенные выше задания доступны (посильны) и интересны. Ребенок не боится, что ему поставят плохую отметку, следовательно, он раскрепощен, активен и мотивация к освоению иностранного языка

возрастает. Нельзя опустить тот факт, что каждый метод, имеет ряд достоинств и недостатков, в том числе и метод физического реагирования, которые нам необходимо учитывать при выборе элементов метода в обучении младших школьников. Надо сказать, что метод физического реагирования хорошо зарекомендовал себя и широко применяется за рубежом. Бесспорно, данный метод интересный, необычный и очень эффективный на ранних этапах изучения иностранного языка. Но, тем не менее, и он имеет свои недостатки, и мы должны их осветить. Среди достоинств определено, что метод физического реагирования хорошо подходит для преподавания языка в классе, в тот момент, когда изучается лексика, связанная с действиями. Он может быть использован для обучения поведенческому наклонению, а также для различных времен и аспектов. Метод физического реагирования может быть полезной альтернативой преподавания детям с дислексией, испытывающим затруднения при изучении иностранного языка посредством традиционных методов. Как утверждают сторонники метода физического реагирования, он, кроме выше сказанного имеет еще ряд преимуществ: -Ученики всегда находятся в движении, а это отражает основные возрастные особенности детей младшего школьного возраста и способствует их физическому развитию; -Простые действия элементов метода не требуют большой подготовки со стороны учителя; -Метод физического реагирования оптимален для кинестетических учащихся, которые должны быть активными в классе; - Представленный метод является эффективным для детей и для взрослых; -Через команды легче учить слова, и они запоминаются при меньшем количестве усилий; -Сам урок проходит интересно и способствует повышению мотивации; -Элементы методики - превосходные способы активизировать учащихся. Из недостатков: данный метод не дает инструмента для самостоятельного развития. Изучая язык традиционно, мы учимся накладывать язык на сетку правил, и далее сами можем разобраться с грамматикой, используя теорию и упражнения и достаточно хорошо запоминаем новый материал. Есть люди-логики, которым изучать язык традиционно намного легче. А метод физического реагирования, к сожалению, не спасет от ошибок, хотя этого не может гарантировать ни один другой метод. Многие ученые считают, что, не зная правил и не пребывая в англоязычной среде постоянно, человек не может получить то самое «чувство языка». А узнать, как сказать правильно, где и что нужно согласовать в предложении, не используя никаких теоретических источников, практически невозможно.

Выводы. Таким образом можно сделать вывод, что раскрытый в данной статье метод обучения иностранному языку младших школьников является эффективным элементом обучения, дополняющим традиционные задания по иностранному языку. Данный метод повышает мотивацию учащихся, активизирует их мыслительную деятельность, способствует двигательному развитию детей, полностью отвечает возрастным и психолого-педагогическим особенностям учащихся младшего школьного возраста. Существует значительное разнообразие элементов метода, которые могут быть широко применимы при изучении определенных тем.

Литература:

1. Азина Е.Г., Сорокоумова С.Н., Туманова Т.В. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7, №1. С. 10.
2. Архипова М.В., Жулина Е.В., Шутова Н.В. Информационное общество и образовательный процесс // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 56-59
3. Рунова Т.А., Гуцу Е.Г., Няголова М.Д. Исследование становления отношений учебного сотрудничества младших школьников // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, № 3. – С. 12.
4. Смоловик О.В. Влияние метода физического реагирования на мотивацию учащихся // Образовательные ресурсы и технологии. 2019. № 4 (29). С. 28-33.
5. Смоловик О.В., Шутова Н.В. Особенности мотивационной направленности первокурсников при изучении иностранного языка // В сборнике: Инновационные технологии в образовательной деятельности материалы Всероссийской научно-методической конференции. 2017. С. 322-325.
6. Asher James J. Learning Another Language Through Actions. – 7th edition. – Los Gatos-California: Sky Oaks Productions, Inc., 2009.
7. Academic Motivation of Elementary School Children in Two Educational Approaches – Innovative and Traditional / T.O. Gordeeva, O.A. Sychev, A.N. Sidneva, D.V. Pshenichniuk // Psychology in Russia: State of the Art. – 2018. – Т. 11, No. 4. – P. 22-39.
8. James J. Asher. Language by command. The Total Physical Response approach to learning language // The way of learning. – 1984.

Психология

УДК 159. 962

доктор биологических наук, профессор Шаяхметова Эльвира Шигабетдиновна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа),
ФГАОУ «Южно-Уральский государственный университет» (г. Челябинск);
доцент Армянинова Татьяна Викторовна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (г. Уфа);
старший преподаватель Бардинова Гузель Альбертовна
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный медицинский университет» (г. Уфа)

СПЕЦИФИКА СООТНОШЕНИЯ УРОВНЯ ДЕПРЕССИИ С ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье изучалась специфика взаимосвязи уровня депрессии с индивидуальными особенностями личности. База исследования – Республиканский клинический психотерапевтический центр Министерства здравоохранения Республики Башкортостан. 100 человек в возрасте 21-22 года приняли участие в обследовании.

Ключевые слова: индивидуально-личностные особенности, уровень депрессии, когнитивно-аффективная субшкала, субшкала соматических проявлений.

Annotation. The article examined the specifics of the relationship between the level of depression and individual personality traits. The base of the research is the Republican Clinical Psychotherapeutic Center of the Ministry of Health of the Republic of Bashkortostan. 100 people aged 21-22 years participated in the survey.

Keywords: individual personality traits, depression level, cognitive-affective the subscale, the subscale somatic symptoms.

Введение. Согласно данным, представленным Американской психиатрической ассоциацией, в США 15 миллионов человек подвержены депрессии. В России в 68% случаев диагностируется депрессия или тревога [6]. В современных реалиях депрессия перестает быть исключительно медицинской проблемой. Изучение причин заболевания, а не симптоматики, приводит к росту значимости изучения депрессии с социально-психологической точки зрения. При этом депрессивное состояние рассматривается как расстройство эмоциональной сферы со снижением психофизической активности и подавленным психическим состоянием [2].

Несмотря на многочисленные исследования социально-психологических факторов формирования депрессии [1, 3, 5, 6] исследование психологических особенностей лиц с аффективными расстройствами в рамках диагностики депрессии остаются актуальными.

Цель исследования – выявление особенностей взаимосвязи уровня депрессии с индивидуальными особенностями личности в молодом возрасте.

Организация и методы исследования. В обследовании приняли участие 100 пациентов Республиканского клинического психотерапевтического центра Министерства здравоохранения Республики Башкортостан в возрасте 21-22 года.

Были использованы следующие методики: шкала депрессии Бека (Beck Depression Inventory, Аарон Т. Бек, 1961); пятифакторный личностный опросник (Big five, Р. МакКрае и П. Коста, 1983-1985); методика Холмса и Раге (Holmes и Rahe, 1967).

Статистическая обработка осуществлялась с использованием программы «Statistica 10.0». Взаимосвязи различных переменных изучались с помощью корреляционного анализа (по Спирмену). Достоверными считались результаты на уровне значимости $p \leq 0,05$.

Изложение основного материала статьи. Так, анализируя выраженность депрессивных состояний обследуемых молодых людей следует отметить, что эмоциональное состояние 32% девушек и 64% юношей не вызывает опасений. Однако, в профилактических целях, им было рекомендовано больше времени посвящать активному отдыху. У 40% девушек и 20% юношей были определены первые симптомы депрессии. Полагаем, что данное субдепрессивное состояние не является психопатологией и не свидетельствует о нарушениях социального характера. Выявленные показатели скорее свидетельствуют о высокой интеллектуальной нагрузке, характерной для представителей данной возрастной группы, и неумении молодых людей рационально распределять свою деятельность и время. Молодые люди все больше поддаются грусти, устают быстрее обычного, утрачивают интерес к социальным контактам, постоянно переживают чувство вины. Умеренно депрессивное состояние характерно для 24% девушки и 16% юношей. У них отмечались ухудшение аппетита, потеря сна, снижение настроения. Важно, что в их организме происходили не только эмоциональные сбои, но и физические. Представляет большой интерес тот факт, что критические показатели, свидетельствующие о признаках глубокой депрессии, обнаружены у 4% девушек. У этих девушек наблюдается постоянное гнетущее состояние, они ненавидят себя и чувствуют себя бесполезными. Обследуемые девушки подвержены резким эмоциональным переменам. Они не представляют своего будущего, легко впадают в уныние или истерику.

Таблица 1

Среднестатистические показатели выраженности депрессивных состояний испытуемых в возрасте 21-22 лет (Шкала депрессии Бека / Beck Depression Inventory)

Уровень депрессии	Пол		t-критерий	Достоверность различий, $p=$
	Ю	Д		
	14,2±1,2	20,2±16	2,67	0,001

Примечание: Ю – юноши, Д – девушки

Анализ среднестатистических показателей выраженности депрессивных состояний выявил достоверно значимые различия у девушек и юношей ($p=0,001$). Данный факт может свидетельствовать того, что у девушек, по сравнению с юношами, повышена враждебность, обидчивость, раздражительность и агрессия, наряду с повышенной тревогой и беспокойством (табл. 1).

Личностные особенности молодых людей (экстраверсия, согласие, стабильность, самоконтроль, новаторство) изучались с помощью теста «Большая пятерка».

В результате анализа у 16% девушек и 78% юношей выявлена норма экстраверсии. Таких людей обычно характеризуют как энергичных, открытых. В ситуации лимита времени они хорошо справляются с заданиями и поручениями. Высокий уровень экстраверсии у 56% девушек и 4% юношей может быть свидетельством их легкомысленности, непоседливости. Возможно эти молодые люди склонны к чрезмерному и неоправданному риску. У 16% девушек и 20% юношей наблюдается низкий уровень выраженности депрессивных состояний, что характеризует их как замкнутых, серьезных, избегающих сильных впечатлений. Люди такого типа плохо адаптируются к коллективу, сложно приспосабливаются к ситуации, тяжело справляются с деятельностью связанной с высокой опасностью и стрессоустойчивостью.

По шкале «согласие» 50% девушек и 40% юношей набрали баллы, соответствующие норме. Можем предположить, что молодые люди сохраняют независимость суждений при межличностном взаимодействии, но в то же время отличаются успешной кооперацией. Высокий уровень согласия отмечен у 50% девушек, следовательно они с удовольствием сотрудничают и проявляют дружелюбие в общении с друзьями, родственниками и коллегами. 56% юношей имеют низкий уровень согласия, у них отмечается тенденция

полагаться на свое собственное мнение, они склонны к конкуренции, любят соревноваться с другими людьми. Сверхнизкий уровень выявлен у 4% юношей, они весьма враждебны к окружению, могут проявлять агрессию.

Анализируя показатели, можно сделать вывод, что у 50% юношей и девушек выявлена норма по шкале «стабильность». Это характеризует их как устойчивых, спокойных, стабильных, уверенных в себе, они способны быстро адаптироваться к стрессовым ситуациям. Высокий и сверх высокий уровень выявлен у 40% юношей, что также говорит об их эмоциональной стабильности и устойчивости к стрессам, но может проявляться и в нечувствительности к экстремальным факторам. Низкий и сверхнизкий уровень наблюдается у 40% девушек, что свидетельствует об их восприимчивости, тревожности, незащищенности, особенно в ситуациях стресса, ярко проявляющих панические состояния.

По шкале «самоконтроль» 50% юношей и 40% девушек набрали высокие показатели, что характеризует их как пунктуальных, последовательных, умеющих следовать алгоритму. Суммарно 50% юношей набрали высокий и сверхвысокий балл по данной шкале, это может свидетельствовать об их педантизме. Напротив, 60% пациенток женского пола определяет ситуативная непоследовательность, способность выйти за рамки стандартных схем действий, что собственно, и характерно для девушек этого возраста.

Норма по шкале «новаторство» выявлена у 70% юношей и девушек, что характеризует их как адаптивных и легко переключающихся людей, способных быстро найти выход из сложной ситуации. Сверх высокий уровень наблюдается у 30% юношей и 20% девушек, что свидетельствует об их любознательности, открытости новым знаниям и опыту. У 10% девушек выявлен низкий уровень новаторства. Полагаем, что данные девушки консервативны, ориентированы на сохранение прежнего порядка, они не умеют ориентироваться и перестраиваться в экстремальной ситуации, избегают сильных впечатлений, тяжело адаптируются и приспосабливаются к новой ситуации.

Достоверно значимые различия средних показателей личностных качеств молодых людей мужского и женского пола выявлен по шкалам «экстраверсия», «согласия» и «стабильности» ($p=0,001$) (таб. 2).

Таблица 2

**Сравнительный анализ средних значений личностных качеств молодых людей
(Пятифакторный личностный опросник)**

Показатели	Юноши	Девушки	t-критерий	Достоверность различий, $p=$
	$M \pm m$	$M \pm m$		
Экстраверсия	$5,7 \pm 1,5$	$6,7 \pm 1,5$	2,67	0,001
Согласие	$4,4 \pm 1,7$	$6,1 \pm 0,8$	2,67	0,001
Стабильность	$6,2 \pm 1,2$	$3,5 \pm 1,6$	2,67	0,001
Самоконтроль	$6,5 \pm 1,4$	$3,1 \pm 1,7$	2,67	0,001
Новаторство	$8,2 \pm 1,8$	$7,9 \pm 1,4$	1,67	0,114

Это говорит о том, что девушки, по сравнению с юношами, более открыты, энергичны, они склонны к сотрудничеству, проявляют дружелюбие в общении, они более восприимчивы, тревожны (особенно в ситуациях стресса). Достоверно значимые различия не обнаружены ($p=0,114$) между среднестатистическим показателями по шкале «новаторство» у молодых людей мужского и женского пола. Это означает, что и девушки, и юноши любознательны, открыты новому опыту.

С помощью шкалы социальной адаптации Т. Холмса и Р. Праге определяли сопротивляемость стрессу. Анализ выраженности сопротивляемости стрессу показал, что высокий уровень продемонстрировали 80% юношей и 84% девушек, эти молодые люди остаются уверенными в себе в различных ситуациях, которые других привели бы в состояние паники и душевного смятения. Обычно таких людей называют сильными и выносливыми, приписывая им невероятную силу характера и твердость духа.

У 16% юношей и 12% девушек обнаружен пороговый уровень стресса. Средний уровень стрессоустойчивости отражает способность активно противостоять повседневным неприятностям. Невзгоды и трудности случаются у каждого, в этом нет ничего сверхъестественного. В обычной жизни такие молодые люди умеют успешно справляться с ними: переживают сложности в отношениях, проблемы на учебе, неопределенность в профессии и т.д. Средний уровень стрессоустойчивости заставляет постоянно искать лучший выход из сложившейся ситуации. Более того, небольшие сложности, жизненные проблемы могут стать хорошим стимулом к тому, чтобы начать работать над собой и своим характером, совершенствовать имеющиеся навыки и способности.

4% девушек и юношей проявили низкий уровень стрессоустойчивости. Низкий уровень стрессоустойчивости характеризует слабую личность. Таким людям порой достаточно сложно приспособиться к изменяющимся условиям. Им кажется, что обстоятельства сильнее их, и ничего нельзя с этим поделать. Как правило, они теряются даже в несерьезных проблемах, когда решить трудность не составляет никакого труда. Обычно неспособность решать повседневные задачи связана с развитием сильной эмоциональной восприимчивости. Сверхчувствительность заставляет личность постоянно реагировать на любые неблагоприятные события, действия или поступки окружающих.

Результаты анализа степени сопротивляемости стрессу молодых людей представлены в таблице 3. Данные таблицы свидетельствуют о том, стрессоустойчивость девушек выше, чем стрессоустойчивость юношей, различия достоверно значимы ($p=0,001$).

**Сравнительный анализ средних значений стрессоустойчивости молодых людей
(шкала социальной адаптации Т. Холмса и Р. Праге)**

Обследуемая группа	M±m	t- критерий	Достоверность различий, р=
Юноши (n=50)	142,2±20,66	2,67	0,001
Девушки (n=50)	132,6±10,96		

Полагаем, что данные различия вполне могут быть объяснены способом реагирования молодых людей. Девушки более эмоциональны и коммуникабельны по своей природе, поэтому они способны делиться своими переживаниями и более эффективно противостоять стрессу. В процессе общения девушкам становится проще понять и пережить свои эмоции, что, в конечном счете, приводит к принятию более взвешенных и легких решений. Юноши в трудной ситуации, напротив, замыкаются в себе и совсем перестают понимать, что чувствуют они сами и окружающие их люди.

Для выявления специфики соотношения уровня депрессии с индивидуальными особенностями личности были изучены взаимосвязи изучаемых показателей. Корреляционные плеяды представлены в таблице 4.

Таблица 4

Коэффициенты корреляции субшкал депрессии с показателями индивидуальных особенностей личности

Индивидуально-личностные особенности	Шкала депрессии Бека	
	Когнитивно-аффективная субшкала	Субшкала соматических проявлений
Согласие - независимость	-0,32	-0,28
Самоконтроль - импульсивность	-0,40	-0,28
Эмоциональная стабильность - тревожность	-0,30	-0,38
Стрессоустойчивость	-0,34	-0,36

Примечание: в таблице представлены индивидуально-личностные показатели, которые имели достоверно значимые корреляционные связи с субшкалами депрессии

При проведении корреляционного анализа учитывались показатели 22 молодых людей с диагностированной субдепрессией и тяжелой формой депрессии.

Отрицательная корреляционная взаимосвязь шкалы «согласие – независимость» с когнитивно-аффективной шкалой свидетельствует о подозрительности депрессивной личности по отношению к окружающим, склонности к конкуренции и определенной отрешенности от социума.

Шкалы «самоконтроль – импульсивность» и «стрессоустойчивость» коррелируют с когнитивно-аффективной субшкалой проявлений депрессии. Следовательно, личность, подверженная депрессивным состояниям, плохо управляет своими эмоциями, остро реагирует на окружающую действительность. Соответственно, и сопротивляемость стрессовым факторам будет у нее низкой.

Наблюдаемая отрицательная корреляция шкал «эмоциональная стабильность – тревожность» и «стрессоустойчивость» со шкалой соматических проявлений говорит о том, что депрессивной личностью управляют эмоции. Такая личность невротически утомляемая и раздражительная.

Выводы:

1. Около трети испытуемых испытывают давление депрессии умеренной или тяжелой степени.
2. У девушек выраженность депрессивных состояний выше, чем у юношей.
3. Для депрессивной личности характерны тревожность, подозрительность, склонность к конкуренции, отрешенность от социума, низкая сопротивляемость стрессу, высокая утомляемость и раздражительность.

Литература:

1. Бек А. Депрессия – болезнь нашего времени. Что необходимо знать о депрессии: пособие для пациентов / А. Бек. – СПб.: Питер, 2013. – 8 с.
2. Дикая Т.И. К вопросу о длительных многолетних депрессиях: клинко-психопатологические особенности и дифференциация затяжных депрессий / Т.И. Дикая // Психиатрия. – 2004. – №4. – С. 48-54.
3. Основные сведения о депрессии: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs369/ru/>
4. Халфина А.Р. Роль индивидуальных особенностей личности в формировании депрессивных состояний / А.Р. Халфина, М.М. Магомедалиев, А.Р. Биктагирова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: Крымский Федеральный университет им. В.И. Вернадского. – 2019. – №64-4. – С. 318-330.
5. Читлова В.В. Расстройства личности и депрессия / В.В. Читлова, А.Б. Смулевич, Э.Б. Дубницкая // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 2012. – №9. – С. 4-11.
6. World health statistics 2018: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals. Geneva: World Health Organization; 2018. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Аббасова Левиза Иловичевна	СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	4
Абрамова Ольга Владимировна Бекренева Мария Павловна	ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО- ЯЗЫКОВЫХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ	6
Алексашина Ирина Юрьевна Киселев Юрий Петрович Шерстобитова Ирина Анатольевна	КОНЦЕПТ КАК ИНТЕГРАТОР СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЕГО ЦИФРОВИЗАЦИИ	11
Аль-Шарафи Мохаммед Саад Круподерова Елена Петровна	СИСТЕМЫ КОМПЬЮТЕРНОЙ МАТЕМАТИКИ КАК КОМПОНЕНТ ПЕРСОНАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ УНИВЕРСИТЕТА САНЫ	15
Амичба Лилиана Романовна	РАЗВИТИЕ МОТИВОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	18
Асхадуллина Наиля Нургаяновна Колпаков Евгений Александрович Алиев Марат Камильевич	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ» В КОНТЕКСТЕ ЕЕ МОДЕРНИЗАЦИИ	21
Афанасенко Оксана Борисовна	РЕЛИГИОЗНО-ФИЛОСОФСКИЕ ИДЕИ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО В АСПЕКТЕ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ К ИТОГОВОМУ СОЧИНЕНИЮ	25
Борокина Валерия Алексеевна Ханова Татьяна Геннадьевна	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ К ПРИРОДЕ	28
Булаева Марина Николаевна Лапшова Анна Владимировна Федосеева Любовь Алексеевна	СЕТЕВЫЕ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	31
Булаева Марина Николаевна Кириллова Инна Константиновна Максимова Ксения Алексеевна	ФОРМЫ КОНТРОЛЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ	34
Быстрова Наталья Васильевна Казначеева Светлана Николаевна Егорова Валерия Юрьевна	ВОЛОНТЕРСКОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ (НА ПРИМЕРЕ МИНИНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА)	37
Быстрова Наталья Васильевна Зиновьева Светлана Анатольевна Захарова Наталья Анатольевна	ВОСПИТАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЧЕРЕЗ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ	40
Быстрова Наталья Васильевна Зиновьева Светлана Анатольевна Филатова Елена Владимировна	ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	43
Ваганова Ольга Игоревна Булаева Марина Николаевна Максимова Ксения Алексеевна	ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН	46
Вершинина Анна Юрьевна	РАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	49
Винникова Ирина Сергеевна Кузнецова Екатерина Андреевна	ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ САМОИЗОЛЯЦИИ	53

Виноградов Владислав Львович Талышева Ирина Анатольевна Пегова Хэнэ Раилевна	ЭФФЕКТИВНОСТЬ ТРУДА УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ КОНКРЕТНОЙ ШКОЛЫ	56
Волкова Татьяна Ивановна Таланцева Валентина Кузьминична Суриков Алексей Александрович	РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ КАРДИОРЕСПИРАТОРНОЙ СИСТЕМЫ СТУДЕНТОВ	60
Гиниятуллина Диана Равилевна Логачева Алла Григорьевна	ДИАЛОГ И ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И СТУДЕНТАМИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (С ПРИМЕРАМИ АНКЕТ)	63
Гогоберидзе Зураб Меджитович Гогоберидзе Фатима Юсуповна	ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО- НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ	66
Горбачева Диана Александровна Семенякина Галина Борисовна	ФУНКЦИОНАЛЬНО-АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ САМОДЕЯТЕЛЬНОГО ТУРИЗМА В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	69
Горшкова Марина Абдуловна	СОЦИАЛЬНЫЕ РОЛИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ОБЩЕСТВЕ КАК ОТРАЖЕНИЕ СПЕЦИФИКИ ЕЕ КУЛЬТУРЫ	72
Гущин Алексей Владимирович Ваганова Ольга Игоревна Шкунова Анжелика Аркадьевна	ПРОБЛЕМА СОЗДАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ СТРАТЕГИИ ВЫСШЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	75
Дедюхина Ольга Владимировна	СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	78
Джур Елена Владимировна Куликова Татьяна Даниловна Сычева Галина Петровна	ОБУЧЕНИЕ ИЗУЧАЮЩЕМУ ВИДУ ЧТЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	81
Евдокимова Марина Германовна	ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	85
Екимова Ксения Владимировна Демакова Ольга Владимировна Зиновьева Светлана Анатольевна	РОЛЬ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ	87
Елифанцев Андрей Анатольевич	О НЕОБХОДИМОСТИ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДИДАКТИКИ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	90
Жукова Анна Михайловна Прокофьева Ирина Владимировна	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО- ТЕАТРАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ	93
Задворная Марина Станиславовна	ИССЛЕДОВАНИЕ КАЧЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОНСУЛЬТАЦИОННЫХ ЦЕНТРОВ, ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	95
Зимин Лев Анатольевич Саранцев Александр Александрович Рудниченко Андрей Владимирович	О ПРОБЛЕМНЫХ АСПЕКТАХ РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	100
Зиновьева Светлана Анатольевна Бекетова Юлия Александровна Демакова Ольга Владимировна	ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ	103

Зиновьева Светлана Анатольевна Ларина Наталья Юрьевна Чехова Екатерина Юрьевна	ОЦЕНКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	105
Золоткова Евгения Вячеславовна Лаврентьева Марина Анатольевна Гришина Ольга Сергеевна	ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	108
Зотова Ирина Васильевна	СУЩНОСТЬ И ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ»	111
Зыков Игорь Евгеньевич Иванищева Мария Владимировна Воропаева Инна Сергеевна	ЭЛЕМЕНТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРИ ВНЕУРОЧНОМ ИЗУЧЕНИИ ОТДЕЛЬНЫХ ТЕМ ШКОЛЬНОГО КУРСА ЗООЛОГИИ	115
Измайлова Раняна Геннадьевна	СПОСОБНОСТЬ К УСВОЕНИЮ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	119
Кабанченко Сергей Николаевич	ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ПРЕДИКТОР УСПЕШНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМНОГО И ПЕРСПЕКТИВНОГО АСПЕКТОВ	122
Картавых Марина Анатольевна Прохорова Ирина Владимировна	ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОГО УЧАСТИЯ В ДОРОЖНОМ ДВИЖЕНИИ	126
Клушина Надежда Павловна Бостанов Эльдар Халинович	УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ: ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ АСПЕКТ	129
Кожурова Алина Алексеевна Кычкина Евдокия Ильинична	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИИ ДИСТРАФИИ НА ПОЧВЕ НАРУШЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО АНАЛИЗА И СИНТЕЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	133
Коньшева Юлия Романовна Осокина Нина Константиновна	ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В РАБОТЕ С ПРЕЦЕДЕНТНЫМИ ТЕКСТАМИ	137
Кочеткова Татьяна Николаевна Романцова Наталья Фёдоровна Ахтамова Светлана Станиславовна	ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕГРАЦИИ И АДАПТАЦИИ В СОЦИУМЕ	139
Круподерова Елена Петровна Круподерова Климентина Руслановна Шиганова Марина Викторовна	ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПО В УСЛОВИЯХ ПРЕДМЕТНОЙ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	142
Куимова Наталья Николаевна Таран Анна Вячеславовна	ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИДЕРОВ ПОДРОСТКОВОЙ ГРУППЫ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА «ЗВЕЗДОЧКА»	145
Кулеш Елена Васильевна	ВЗАИМОСВЯЗЬ САМОУПРАВЛЕНИЯ С СТРАТЕГИЯМИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ (НА ПРИМЕРЕ ХАБАРОВСКОГО КРАЯ)	149
Ларина Инесса Павловна	ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОСВЕЩЕННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ О РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	152

Ледовская Маргарита Александровна	О НЕОБХОДИМОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДЕСКРИПТОРОВ ФОРМИРУЕМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ПО ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЕ ИНФОРМАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ	156
Лепشوкова Елизавета Ахияевна Тамбиева Софья Исмаиловна	ФОРМИРОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ	159
Лис Ярослава Олеговна Андросова Мария Ивановна	СОДЕРЖАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	162
Лобашев Валерий Данилович Талых Алексей Александрович	ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ	165
Магомедов Гусейн Мусаевич Гамзаева Мадина Вагидовна	ОБ УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРОФИЛЯМ «ТЕХНОЛОГИЯ» И «ЭКОНОМИКА»	168
Малеева Жанна Рамадовна	ОБУЧЕНИЕ ИСТОРИИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СИНОНИМОВ В КАБАРДИНО-ЧЕРКЕССКОМ ЯЗЫКЕ	171
Мартиросян Карен Минасович	ПОЗИЦИОНИРОВАНИЕ УСЛУГ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННО- ЗРЕЛИЩНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В АСПЕКТЕ ИХ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА	174
Мешкова Людмила Михайловна	ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «МАТЕМАТИКА»)	177
Нагоева Марина Ауесовна	ПУТИ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	181
Переверзев Марк Владимирович	НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ГОСТИНИЧНЫХ И ТУРИСТСКИХ ПРЕДПРИЯТИЙ	184
Петрожицкая Ирина Анатольевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ И ТРУДНОСТЕЙ ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	186
Прокофьева Ольга Николаевна Акимова Елена Анатольевна Карапунарлы Мария Ярославна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ИДЕАЛЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ КЕЙСОВ	190
Прохорова Мария Петровна Шкунова Анжелика Аркадьевна Себина Екатерина Владимировна	ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СОБЫТИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ К УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	192
Пятко Лариса Александровна Стародумова Людмила Анатольевна Белоусова Нина Александровна	НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ВИЗУАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В РЕКЛАМЕ	197
Самбаева Ильнура Ерлановна Ковалева Анна Сергеевна	РАЗВИТИЕ СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА ПОСРЕДСТВОМ МОДЕЛИРОВАНИЯ	200
Сергеева Марина Георгиевна	ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ И ЭСТЕТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	203
Сергеева Марина Георгиевна	ИСТОРИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ НРАВСТВЕННО - ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	206

Сергеева Марина Георгиевна	ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПРИ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	209
Сергеева Марина Георгиевна	СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СОЦИАЛЬНОГО РАБОТНИКА ПРИ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	212
Сергеева Марина Георгиевна	ВЕРИФИКАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ Тьюторского сопровождения	215
Сергеева Марина Георгиевна Соколова Александра Сергеевна	НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НЕПРЕРЫВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ	219
Сизова Ольга Алексеевна Медведева Татьяна Юрьевна Медведев Александр Николаевич	ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ КУЛЬТУРА И ИСКУССТВА ПОД ВЛИЯНИЕМ ТЕХНИКИ	222
Симонян Мгер Славикович Постникова Елена Анатольевна	ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ В АСПЕКТЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА	225
Снатович Анжелика Богдановна	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ: ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	227
Соколова Елена Геннадьевна	МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ-ЮРИСТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	230
Теленская Дарья Юрьевна	ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВКУСА У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО И ЭСТРАДНОГО ИСКУССТВА	233
Терентьев Юрий Юрьевич	ПРОБЛЕМА ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННО- МУЗЫКАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	236
Туровский Александр Николаевич	РАЗРАБОТКА КОМПЛЕКСА МЕР ПО РАЗВИТИЮ СТУДЕНЧЕСКОГО СПОРТА В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ЮБК	239
Феоктистова Олеся Владимировна	ПРИЕМЫ РЕЧЕВОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПРОБЛЕМНОМ МОНОЛОГЕ	242
Филатова Ольга Николаевна Грибина Галина Александровна Ермолаева Екатерина Львовна	ПЕДАГОГ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В БУДУЩЕМ ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	245
Фирсова Светлана Павловна Гарифуллина Флюра Зинатовна	ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	248
Цыбаева Ульяна Владимировна Медведева Елена Юрьевна	ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	251
Шаехов Рим Фазылович	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗОВ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЙ	254

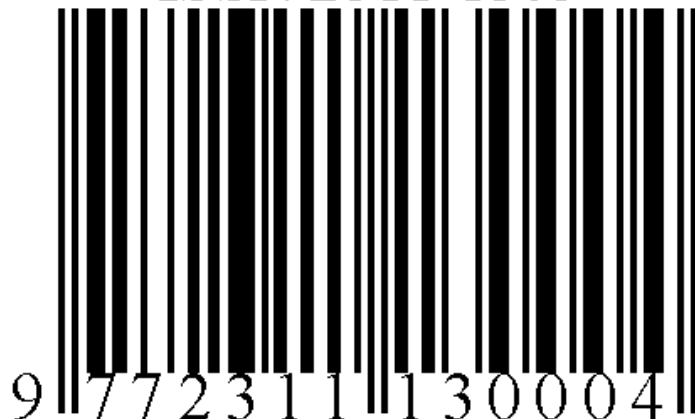
Шейнова Татьяна Геннадьевна Солдатенко Ксения Юрьевна	ПОДДЕРЖКА ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВЫ В ДОШКОЛЬНОМ И МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	256
Шкунова Анжелика Аркадьевна Прохорова Мария Петровна Саляева Елена Юрьевна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИТУАЦИИ СОБЕСЕДОВАНИЯ, КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ВОВЛЕЧЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЕ СОБЫТИЕ	259
Шостак Марина Анатольевна	СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ИНДУСТРИИ ГОСТЕПРИИМСТВА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ	263
Шумилова Елена Аркадьевна	СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИ УПРАВЛЯЕМОЕ ЯВЛЕНИЕ	266
Щетинин Игорь Дмитриевич	ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ИЛЛЮСТРАЦИИ	269
Ярцев Артем Александрович Малахова Ольга Юрьевна	ДОСУГОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА – ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ПРИНЦИПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ	271
ПСИХОЛОГИЯ		
Аврамова Татьяна Ивановна	ИССЛЕДОВАНИЕ ФРУСТРАЦИЙ У СТУДЕНТОВ	274
Айсувакова Татьяна Петровна	РОЛЬ РЕФЛЕКСИИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ	279
Алиева Эльмира Максумовна	ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ САМОПОЗНАНИЯ	282
Брекина Оксана Васильевна	ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У АКЦЕНТУИРОВАННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	286
Васичева Анастасия Николаевна Маринина Алина Евгеньевна Мартынова Марина Александровна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПИЩЕВЫХ АДДИКЦИЙ	289
Гайдаренко Светлана Максимовна Мартынова Марина Александровна Ковалева Анастасия Викторовна	ПРИМЕНЕНИЕ СКАЗОК ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ	292
Дедюкина Марфа Ивановна Иванова Мария Кимовна	ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИЗУЧЕНИЯ КОГНИТИВНОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕР РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ 5- 6 ЛЕТ	295
Зайцева Светлана Александровна Колесова Оксана Вячеславовна Тивикова Светлана Константиновна	ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ НЕСТАНДАРТНЫХ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ	298
Зиновьева Людмила Васильевна Ганпанцурова Ольга Борисовна	ДЕСКРИПТИВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ В АСПЕКТЕ ЭМЕРДЖЕНТНОСТИ РОЛЕВОГО ОПЫТА	300
Ковалева Анастасия Викторовна Мартынова Марина Александровна Гайдаренко Светлана Максимовна	СИСТЕМА РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ У СТУДЕНТОВ С ПОМОЩЬЮ БИБЛИОТЕРАПИИ (НА ПРИМЕРЕ КНИГИ Д. СЕТТЕРФИЛД «ТРИНАДЦАТАЯ СКАЗКА»)	304

Конева Ирина Алексеевна Надеждина Виктория Игоревна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ, И ИХ КОРРЕКЦИЯ	308
Ланина Надежда Владимировна	ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ ЭМОЦИИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ДЛЯ РАЗВИТИЯ ОСОЗНАННОСТИ	312
Макарова Оксана Александровна	СТРУКТУРА ПСИХОЛОГО- АКМЕОЛОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ОПЕРАТОРОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ КВАЛИФИКАЦИОННОГО РАЗРЯДА	315
Малюткина Татьяна Владимировна Педан Татьяна Николаевна	ЗНАЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ПРИ АТТЕСТАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ, НА ПРИМЕРЕ СЛУЖБЫ МЕДИЦИНЫ КАТАСТРОФ	319
МанакOVA Марина Вячеславовна	ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ	322
Савенкова Ирина Анатольевна Степина Нелли Васильевна Чепурина Ольга Алексеевна	ЗНАНИЕ ПРАВИЛ ПОВЕДЕНИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОИЗВОЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	327
Самылова Ольга Анатольевна Камышева Елена Юрьевна	УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ПОДРОСТКОВ	330
Слюсарева Елена Сергеевна	РОДИТЕЛЬСКАЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМФОРТНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	333
Смоловик Ольга Васильевна Шобонова Любовь Юрьевна	МЕТОД ФИЗИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	337
Шаяхметова Эльвира Шигабетдиновна Армянинова Татьяна Викторовна Бартдинова Гузель Альбертовна	СПЕЦИФИКА СООТНОШЕНИЯ УРОВНЯ ДЕПРЕССИИ С ИНДИВИДУАЛЬНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ ЛИЧНОСТИ	339

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 67. Часть 1.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 29.04.2020. Сдано в набор 30.04.2020. Дата выхода 21.05.2020
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 40,68.
Тираж 500 экз. Цена свободная.