

**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**

68 (3)

Сборник научных трудов

**Ялта
2020**

УДК 37
ББК 74.04
П 78

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 26 августа 2020 года (протокол № 7)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. 68. – Ч. 3. – 411 с.

Главный редактор:

Глузман А.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта).

Редакционная коллегия:

Горбунова Н.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Редькина Л.И., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Глузман Ю.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Шушара Т.В., доктор педагогических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Гордиенко Т.П., доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

Шерайзина Р.М., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Донина И.А., доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Овчинникова Т.С., доктор педагогических наук, профессор, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области "Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина" (г. Санкт-Петербург);

Штец А.А., доктор педагогических наук, профессор, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Петрушин В.И., доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (г. Москва);

Егорова Ю.Н., доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный университет (г. Самара);

Везетиу Е.В., кандидат педагогических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Чёрный Е.В., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Калина Н.Ф., доктор психологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Павленко В.Б., доктор психофизиологических наук, профессор, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Симферополь);

Пономарёва Е.Ю., кандидат психологических наук, профессор, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Бура Л.В., кандидат психологических наук, доцент, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта);

Андреев А.С., доктор психологических наук, профессор, ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» (г. Симферополь);

Савенков А.И., доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);

Микляева А.В., доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени Герцена (г. Санкт-Петербург);

Василенко И.В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Султанова И.В., кандидат психологических наук, доцент, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь);

Волкова И.П., доктор психологических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени Герцена (г. Санкт-Петербург).

Учредитель:

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (Письмо о Перечне рецензируемых научных изданий от 07.12.2015 г. №13-6518).

Группы научных специальностей:

19.00.00 – психологические науки

13.00.00 – педагогические науки

Журнал включен:

– в систему Российского индекса научного цитирования

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2020 г.

Все права защищены.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент **Акимова Любовь Александровна**
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК СТАНОВЛЕНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В статье раскрываются результаты научного осмысления педагогического сопровождения профессионально-образовательных практик становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя в контексте реализации предстоящих педагогических функций педагога. Показана целесообразность его осуществления в полисубъектной и субъектно-ориентированной формах, в гармонизации педагогического взаимодействия, в соуправлении им для активизации субъектной позиции, обеспечивающей будущему учителю успешное разрешение возникающих перед ним проблем и связанных с ними трудностей достижения жизненных и профессиональных целей.

Ключевые слова: культура безопасного образа жизни, становление культуры безопасного образа жизни, будущий учитель, педагогическое сопровождение, профессионально-образовательные практики.

Annotation. The article reveals the results of scientific understanding of the pedagogical support of professional and educational practices of the formation of a culture of safe lifestyle of the future teacher in the context of the implementation of the upcoming pedagogical functions of the teacher. The expediency of its implementation in polysubject and subject-oriented forms, in the harmonization of pedagogical interaction, in its co-management to activate the subject position, which provides the future teacher with a successful solution of the problems that arise before him and the difficulties associated with them in achieving life and professional goals.

Keywords: culture of a safe way of life, formation of a culture of a safe way of life, future teacher, pedagogical support, professional and educational practices.

Введение. Одной из приоритетных задач реформирования педагогического образования выступает становление культуры безопасного образа жизни будущего учителя в контексте неустойчивости и кризисности жизненных явлений, возникновения аварий, катастроф и стихийных бедствий, девальвации общепринятых традиционных норм, правил жизнедеятельности, образа жизни. Становление культуры безопасного образа жизни будущего учителя актуализируется Федеральными государственными образовательными стандартами общего и высшего образования, профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)», необходимостью охраны жизни и здоровья обучающихся, обучения их безопасности труда, нормативно-безопасному культуросообразному общению, поведению, разнообразных видов деятельности.

Изложение основного материала статьи. Кризисная ситуация отечественного образования характеризуется со-хранением и трансляцией педагогических ценностей, не отвечающим реалиям сегодняшнего дня (В.Л. Бенин, О.В. Фролов) [3], что проявляется в знаниецентрированности, здоровьезатратной организации образовательного процесса, деидеологизации; имитаторском подходе к профессиональной подготовке будущего учителя. Требуется опора на идеологию гуманизации и основные направления гуманитаризации подготовки педагогических кадров с выраженным приоритетом гуманистических отношений, культуросообразного безопасного поведения субъектов образования. Это возможно, если рассматривать профессиональную подготовку будущего учителя как процесс активного вхождения в ценностный мир педагогической культуры и поэтапного овладения ее основами: ценностями и смыслами педагогической профессии в аспекте культуры безопасного образа жизни, педагогическими теориями, системами и здоровьесберегающими технологиями, творческими безопасно ориентированными способами практической педагогической деятельности (Е.В. Бондаревская, В.А. Сластенин, Р.М. Асадуллин) [43; 5].

В ходе теоретико-методологического осмысления проблемы становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя [1; 2] обосновано и введено в научный оборот понятие «культура безопасного образа жизни будущего учителя», которое в авторской трактовке рассматривается профессионально-личностным качеством, интегрирующим социально значимые ценности (жизнь, здоровье, защищенность, знание, труд), представления о самосохранении, саморегуляции, самореализации, убеждения и умения их трансформации, демонстрации для обретения учащимися личностных смыслов культуры безопасного образа жизни. Определено, что становление культуры безопасного образа жизни будущего учителя следует понимать социально обусловленным, специально организованным и педагогически сопровождаемым процессом поэтапного изменения социально значимых ценностей, мировоззренческих представлений, индивидуального опыта, образцов профессионального поведения и коммуникации, который обеспечивает нравственно-гуманистическую направленность реализации трудовых функций будущего учителя. Реализация данного процесса в педагогическом вузе безусловно предполагает педагогическое сопровождение профессионально-образовательных практик становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя.

Педагогическое сопровождение профессионально-образовательных практик становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя актуализируется ввиду необходимости изменения содержания образования в переосмыслении его целей, принципов и средств для осмысления будущим учителем профессиональных функций с точки зрения личной значимости, индивидуальной и общественной целесообразности. В свете социокультурной ситуации развития современной молодежи востребован учитель, способный к участию в организации безопасной образовательной среды, регулированию жизнедеятельности обучающихся, индивидуализации образовательного процесса. Такие опасные явления, как насилие в школе, употребление психоактивных веществ, распространение СПИДа, суицидальное поведение, можно предотвратить, если «сменить доминанты воспитательных установок: возвращение добродетелей должно превалировать над профилактикой отклонений и пороков» (В.И. Слободчиков, И.В. Королькова, А.А. Остапенко, М.В. Захарченко) [6]. Востребовано развитие умений будущего учителя предупреждать и

преодолевать негативные ситуации в образовании, определяемые несвоевременностью формирования культуры безопасного образа жизни учащихся на основе целостного педагогического сопровождения овладения знаниями, умениями и опытом нормативно-безопасного поведения.

В исследовании осуществлена классификация профессионально-образовательных практик становления культуры безопасного образа жизни:

- ценностно-мировоззренческие практики нацелены на воплощение и реализацию ценностных смыслов исследуемой культуры;

- профессионально-познавательные практики ориентируют будущего учителя на непосредственное освоение безопасно ориентированного содержания педагогического труда при решении стандартных и творческих образовательных задач в ситуациях самоорганизации, нравственного выбора и самооценки;

- культуросоциальные практики способствуют трансляции опыта и умений организации безопасного образа жизни посредством популяризации духовных традиций и нравственных идеалов культуры безопасного образа жизни, позитивных способов конструктивного взаимодействия и сотрудничества.

В проведении экспериментальной работы предполагалось, что педагогическое сопровождение профессионально-образовательных практик становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя расширит арсенал вариативных форм организации исследуемого процесса, представленных в педагогической науке; будущий учитель в качестве субъекта культуры безопасного образа жизни приобретет способность к регуляции своей квазипрофессиональной деятельности, научится приводить в соответствие свои личностные возможности, устремления, способности требованиям социума, системы образования, запросам работодателей и участников образовательных отношений. Ожидалось, что грамотное педагогическое сопровождение расширит у будущего учителя индивидуальный опыт осуществления профессионально-образовательных практик становления культуры безопасного образа жизни в образовании, способствует формированию его культурной и профессиональной идентичности, стимулирует к проектированию безопасной образовательной среды.

Педагогическое сопровождение связано с такими понятиями, как «педагогическая помощь», «педагогическая поддержка», «сомыслие», «сотрудничество», «сотворчество», организуемых для достижения эффективности и продуктивности совместной деятельности, саморазвития и самореализации участников педагогического взаимодействия как субъектов культуры безопасного образа жизни. То есть, необходима полисубъектная форма его организации, «движение вместе» субъектов педагогического образования в освоении, усвоении, присвоении социально значимых ценностей культуры безопасного образа жизни. Вместе с тем, обретение будущим учителем профессионально-личностных смыслов культуры безопасного образа жизни нуждается в целенаправленной деятельности педагогов вуза как спутника, проводника эффективной профилактики и преодоления барьеров интеграции будущего учителя в профессиональное сообщество, изменения позиции в жизненной перспективе культуросообразного нормативно-безопасного общения, поведения и профессиональной деятельности. В данном контексте целесообразна реализация субъектно-ориентированной формы педагогического сопровождения профессионально-образовательных практик становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя:

- при решении учебно-познавательных, учебно-профессиональных задач по становлению культуры безопасного образа жизни субъектов образования в аудиторных и внеаудиторных формах работы;

- в ходе педагогических практик на базе организаций-партнеров по освоению и расширению опыта самосохранения, саморегулирования и саморазвития в объективных условиях изменений нормативных оснований осуществления профессиональных функций и образа учителя, социально-востребованного в контексте реализации социально-значимых ценностей жизни, здоровья, защищенности, знания и труда в образовании;

- в научном и воспитательном направлениях деятельности педагогического сообщества, индивидуальных и массовых формах конгрессной и грантовой деятельности педагогов вуза и студентов, поддержки молодежных инициатив, волонтерского движения по становлению культуры безопасного образа жизни в образовании.

Для реализации полисубъектной и субъектно-ориентированной форм педагогического сопровождения профессионально-образовательных практик становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя в ходе экспериментальной работы осуществлены следующие мероприятия:

- обеспечение безопасной инфраструктуры педагогического вуза как фактора проектирования будущим учителем безопасной педагогической реальности и самореализации в ней;

- выполнение педагогами вуза норм безопасности к организации образовательного процесса, способствующего реализации будущим учителем стратегий самосохранения, саморегулирования и самореализации в культуре безопасного образа жизни;

- реализация здоровьесберегающих образовательных технологий в педагогическом образовании в воплощении ценности защищенности будущего учителя от внутренних и внешних угроз;

- освоение будущим учителем дисциплин учебного плана, раскрывающих смысловые ориентиры становления культуры безопасного образа жизни в образовании, в профессиональной деятельности;

- осуществление помощи и поддержки студентам педагогического вуза в самостоятельной внеаудиторной работе по формированию представлений о себе как о субъекте культуры безопасного образа жизни в образовании.

Педагогическое сопровождение будущего учителя в реализации им профессионально-образовательных практик для становления культуры безопасного образа жизни включало в себя:

- ориентацию его на воплощение ценности защищенности субъектов образования в обеспечении соответствия осуществления образовательного процесса требованиям к безопасности;

- создание ситуации успеха для каждого студента в освоении им ценностей, смыслов культуры безопасного образа жизни в дисциплинах и практиках на всех этапах исследуемого процесса;

- формирование у будущего учителя как субъекта культуры безопасного образа жизни бережного отношения к своему физическому, психическому и профессиональному «Я» посредством обучения безопасности жизнедеятельности как обязательного содержательного компонента требований ФГОС ВО (Педагогическое образование);

- реализацию специально разработанных программ аудиторной и внеаудиторной работы, направленных на мотивацию к становлению культуры безопасного образа жизни в образовании, профилактику личностных рисков его осуществления;

- обеспечение достижения продуктивности взаимодействия преподавателей и студентов вуза по освоению, усвоению, присвоению социально-значимых ценностей культуры безопасного образа жизни в комфортной психологической и эмоциональной атмосфере сотрудничества и сотворчества.

Логика педагогического сопровождения профессионально-образовательных практик становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя реализована в следующей последовательности:

- анализ актуальной ситуации развития будущего учителя как субъекта культуры безопасного образа жизни, всестороннее выявление личностных рисков становлению культуры безопасного образа жизни, четкое определение источников их возникновения и характера;

- поиск и разработка вариативного модельного спектра путей предупреждения выделенных рисков на основе инновационного проектирования исследуемого процесса с учетом имеющихся ресурсов образовательной среды педагогического вуза;

- определение наиболее рационального педагогического решения управления исследуемым процессом в конкретной социокультурной ситуации развития вуза, педагогического сообщества, будущего учителя, прогностичная оценка его последствий и перспектив коррекции образовательного процесса.

В зависимости от вида и содержания профессионально-образовательной практики становления культуры безопасного образа жизни на разных этапах экспериментальной работы субъектами их разработки и осуществления выступали: группы специалистов педагогического вуза, педагогических работников, субъектов образовательного процесса: педагог-студент, студент-студент, студент-представитель работодателя, педагог вуза – студент-представитель работодателя.

В ходе проведения исследования педагогическое сопровождение профессионально-образовательных практик безопасного образа жизни будущего учителя обеспечивалось деятельностью Лаборатории теории и практики становления культуры безопасного образа жизни субъектов образования с виртуальной информационной поддержкой (www.akimova-labstan.ru):

- в ходе мастер-классов («Создание безопасной образовательной среды в процессе современного урока», «Профилактика современных рисков жизни и здоровья подрастающего поколения», «Проблема буллинга в школе и пути ее решения»); реализации исследовательских проектов («Ценности современной молодежи», «Проблема культуры безопасного образа жизни – проблема обучения и воспитания», «Безопасность в образовании и профессионализм учителя»);

- онлайн-вебинаров («Педагогика здоровья и безопасность жизнедеятельности», «Становление культуры безопасного образа жизни субъектов образования: от теории к практике»);

- творческих марафонов («Культура безопасного образа жизни учителя и учащегося – безопасность и процветание общества», «Здоровье и безопасность – две стороны «одной медали»?»);

- встреч с учеными в режиме онлайн по исследуемой проблеме; конкурсах профессионального мастерства («Безопасный урок», «Пропаганда культуры безопасного образа жизни»); проведения квестов становления культуры безопасности, соревнований по лайфрестлингу.

Студенты в рамках деятельности Лаборатории:

- активно участвовали в дебат-сессиях («Открой для себя мир ценностей Другого», «Безопасность и культура: диалектика формы и содержания», «Басенки-безопасенки», «Безопасность – потребность, норма или ценность?»), «Кто в ответе за риски в образовании?»);

- составляли тематические портфолио презентации обретенного опыта становления культуры безопасного образа жизни;

- разрабатывали тексты копирайтинга и инфографики, популяризирующие данный вид культуры (пресс-релизы, статьи в сети Интернет, рекламные акции, ролики); конструировали профессионально-образовательные траектории становления культуры безопасного образа жизни в аспекте индивидуального вхождения в профессию, выбора темпов освоения содержания изучаемой области, уровня сложности решаемых задач.

Анализ результатов экспериментальной работы позволяет констатировать, что педагогическое сопровождение профессионально-образовательных практик становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя в ценностно-ориентирующем диалоге и взаимодействии позволила ему освоить, усвоить, присвоить социально значимые ценности культуры безопасного образа жизни (жизни, здоровья, защищенности, знания и труда), что проявлялось в успешности освоения им предстоящих педагогических функций в контексте профессиональной безопасности.

Выводы. В ходе экспериментальной работы определено, что педагогическое сопровождение профессионально-образовательных практик становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя правомерно осуществлять условно в двух организационных формах:

- полисубъектной, призванной преодолевать барьеры интеграции будущего учителя в реализацию педагогическим сообществом вуза профессионально-образовательных практик становления культуры безопасного образа жизни в образовании;

- субъектно-ориентированной, обеспечивающей реализацию педагогической помощи и поддержки будущему учителю в преодолении жизненных проблем на основе развития у него умений: идентифицировать опасность по признакам ее проявления, определить возможные пути ее минимизации, осуществить наиболее рациональный выбор профессионально-образовательной практики в имеющихся условиях внешней среды, внутренних ресурсов и возможностей, воплотить в жизнь проектный замысел культуросообразного педагогического решения.

В содержательном плане педагогическое сопровождение профессионально-образовательных практик становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя основано на гармонизации педагогического взаимодействия, соуправления им для активизации его субъектной позиции в исследуемой культуре, обеспечивающей ему успешное разрешение возникающих перед ним проблем и связанных с ними трудностей достижения жизненных и профессиональных целей.

Для реализации логики педагогического сопровождения профессионально-образовательных практик становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя важна независимая экспертиза по следующим направлениям: замысел разрабатываемой практики, процесса ее реализации, ожидаемых

результатов в отношении генеральной цели, перспектив саморазвития будущего учителя как субъекта культуры безопасного образа жизни.

Проведение экспериментальной работы подтверждает необходимость педагогического сопровождения профессионально-образовательных практик становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя в контексте реализации профессиональных функций педагога: охраны жизни и здоровья субъектов образования, участия в проектировании безопасной образовательной среды; формирования культуры безопасного образа жизни учащихся.

Литература:

1. Акимова, Л.А. Матричный анализ понятия «культура безопасного образа жизни будущего учителя» / Л.А. Акимова // Вестник ОГУ. – 2019. – № 5 (223). – С. 6-11.
2. Акимова, Л.А. Нормативная обусловленность и педагогическое обеспечение становления культуры безопасного образа жизни будущего учителя / Л.А. Акимова // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 7. – С. 132-136. – DOI: 10.17513/snt.37601.
3. Бенин, В.Л. Социально-философские проблемы высшего профессионального образования в условиях кризиса культуры / В.Л. Бенин, О.В. Фролов // Образование и наука. – 2014. – № 1 (110). – С. 44-54.
4. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. – 560 с.
5. Слостенин, В.А. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности / В.А. Слостенин, Р.М. Асадуллин // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 5. – С. 3-19.
6. Системный кризис отечественного образования как угроза национальной безопасности: проект / В.И. Слободчиков, И.В. Королькова, А.А. Остапенко, М.В. Захарченко [и др.]. – Москва: Российский ин-т стратегических исслед., 2016. – 142 с.

Педагогика

УДК 378.2

адъюнкт 2 курса Аксенова Елена Георгиевна

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

ФАКТОРЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье обсуждается проблема активизации образовательной деятельности курсантов и слушателей организаций высшего образования МВД России на основе формирования мотивационных начал.

Ключевые слова: активизация познавательной деятельности, мотивация, обучающиеся, активность.

Annotation. The article discusses the problem of activating the educational activities of cadets and students of higher education organizations of the Ministry of internal Affairs of Russia on the basis of the formation of motivational principles.

Keyword: activation of cognitive activity, motivation, students, activity.

Введение. В настоящее время в образовательных организациях системы МВД России в свете компетентного подхода при обучении, в большей части, преподавание производится на уровне информационно-познавательного и поведенческого формата. Представляемые направления обучения можно описать в понятиях «Понимать», «Знать», «Уметь», и наконец, что самое главное «Хотеть». Важно понимать тот факт, что активизировать познавательную деятельность обучающегося с той целью, чтобы он понимал, знал и умел, необходимо просто еще и само желание обучающегося представляемые знания преобразовывать в знания и умения. Это значит, что элементу «Хотеть» в процессе активизации познавательной деятельности обучающихся организаций высшего образования МВД России принадлежит приоритет, поскольку от него зависит личностная вовлеченность в образовательную деятельность. Знания и умения можно привить, а вот «хотение» трудно воспитать извне. Значит в процессе обучения чрезвычайно важно обратить внимание на процесс мотивации учащегося к обучению, для чего при построении образовательного профессионально-ориентированного процесса в организациях высшего образования МВД России профессиональную идентификацию курсантов и слушателей «извне» необходимо еще и превратить в профессиональную самоидентификацию «изнутри». Для процесса активизации познавательной деятельности важно отметить в первую очередь личную активность самого субъекта этой деятельности. О такой активности в своих исследованиях говорили С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, М.М. Силенок, Т.М. Михайлова, Ю.А. Шаранов и др. [1].

Изложение основного материала статьи. Говоря о мотивации обучающихся к активизации своей познавательной деятельности, важно обратить внимание на результаты исследований проректора по учебной работе Федерального научно-клинического центра реаниматологии и реабилитологии», заведующей лабораторией перспективных симуляционных технологий Родионовой Александры Дмитриевны, которая изучала «проблематику образовательного процесса глазами обучающихся». Свои результаты исследователь представила на стратегической проектной сессии для преподавателей и сотрудников образовательных организаций системы МВД России проводимой Санкт-Петербургским университетом МВД России 4-5 декабря 2019 года. В своем выступлении говоря о проблематике организации образовательной деятельности, А.Д. Родионова указала на то, что с учетом развития мировых технологий в различных сферах, система образования, пришедшая к нам еще из прошлого столетия, все больше перестает соответствовать требованиям времени. В условиях постоянного увеличения дидактического объема учебного материала, нарастающего потока научно-практической информации в различных областях, возрастает роль обучающихся в оценке качества образования. То есть речь идет о расширении возможностей, вовлечения обучающихся в процесс организации и ведения занятий. В качестве проблем, которые сами обучающиеся видят в системе образования были перечислены такие [1]:

1. Материально-техническое оснащение образовательного процесса.
2. Кадровый потенциал.

3. Учебный процесс. Построение занятий, соотношение теории и практики.
4. Низкий уровень мотивации.
5. Инновации, как материально-техническое обеспечение.

И если говорить о представленных проблемах, которые видят сами обучающиеся, то можно сделать выводы о том, что материально-техническое обеспечение и сама система организации процесса обучения не вызывает большого желания у последних включаться в данный процесс настолько активно, как хотелось бы принимать участие в нем. Если в перечне проблем обучающиеся ставят мотивацию не на первое место, то в исследованиях, посвященных путям решения выше представленных проблем, обучающиеся на первое место ставят мотивацию как ведущий фактор.

Кроме того, в линейке решений значатся саморазвитие, компетенции успеваемость.

По мнению исследователя, основные проблемные точки обучения курсантов и слушателей возникают из-за несоответствия ожиданиям и действительности. И мотивационный компонент, и саморазвитие имеет наибольшее значение для успешности активизации познавательной деятельности курсантов, а согласно анализа материалов, внедрение инновационных технологий в учебный процесс и активное вовлечение обучающихся в процесс оценки качества образования является основной их потребностью.

Значит процесс активизации познавательной деятельности обучающихся в организациях высшего образования МВД России необходимо организовывать путем повышения мотивационных начал у обучающихся за счет использования в процессе обучения активных и интерактивных методов обучения сопряженных с развитием творческих начал и самостоятельности у обучающихся посредством использования информационно-технических средств обучения.

Таким образом, можно говорить о процессе информатизации педагогических технологий, которые позволяют изменить парадигму образования в организациях высшего образования МВД России. Только новые информационные технологии позволят более широко и эффективно применять педагогические технологии, направленные на развитие самостоятельности и творческих начал у обучающихся и формирующих высокий уровень мотивации к активной включенности в процесс обучения и познания [1].

В своих исследованиях, посвященных проблематике активизации образовательной деятельности обучающихся в организациях высшего образования МВД России на основе использования мультимедийных технологий мы решали проблему поиска условий и методов обучения, которые посредством сочетания с технологиями мультимедиа обучения, позволяют значимо активизировать познавательную деятельность курсантов и слушателей. Исходя из анализа библиографических источников, педагогической практики и своих эмпирических исследований, мы пришли к выводу о том, что активизировать процесс познавательной деятельности курсантов и слушателей возможно посредством внешних развивающихся условий (внешних и внутренних) и изменения личностных позиций относительно принятия и исполнения учащимися своих профессионально-ориентированных ролей.

К внешним условиям отнесём прежде всего создание и предложение образовательными организациями системы МВД России разнообразных ситуаций профессионального развития в процессе учебно-служебной деятельности, а к внутренним – желания и стремления к принятию и исполнению профессиональных ролей, расширению профессионально-ролевого репертуара (см. рис. 1).

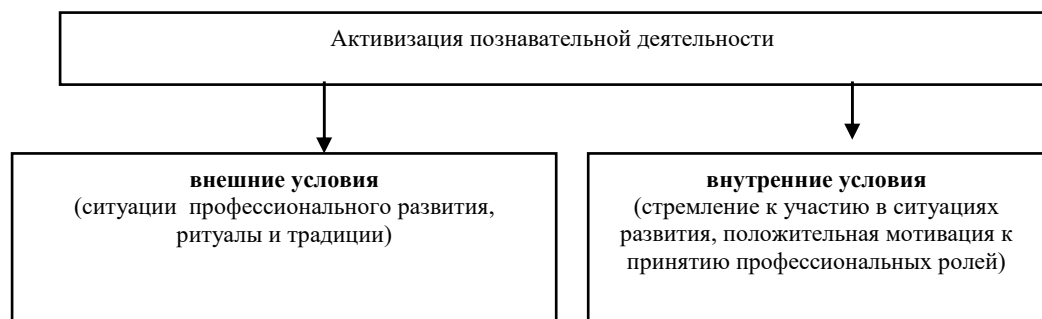


Рисунок 1. Активизация познавательной деятельности

Можно условно выделить следующие формы активизации познавательной деятельности: 1) мотивационно-эмоциональную; 2) познавательно-интеллектуальную; 3) практико-поведенческую.

Представленные три формы активизации познавательной деятельности обучающихся организаций высшего образования МВД России очень тесно между собой взаимосвязаны.

Для начала очень важно сформировать у курсантов и слушателей эмоциональную активность (интерес) к тому что им предстоит изучать, в результате чего и будет формироваться первая мотивационная готовность к познавательной деятельности. Как раз для этого и нужны достижения мультимедийных технологий, которые позволяют наглядно-образно представлять учебный материал. Продолжать процесс эмоционально-мотивационной актуализации становиться возможным посредством применения интерактивных методов обучения через привлечение внимания обучающихся через включение в проигрывание проблемных ситуаций в ходе деловых игр и тренинговых занятий, индивидуальных и групповых консультаций как в учебное, так и внеурочное время.

Дальнейшую познавательно-интеллектуальную активизацию возможно осуществлять путем проблемного обучения и воспитания за счет вовлечения курсантов и слушателей в совместную деятельность по решению достаточно простых задач профессионально-ориентационной деятельности, в результате решения которых требуется обязательное положительное подкрепление со стороны преподавателя (даже если задача решена не совсем верно). После этапа решения простых задач важно включить обучающихся в совместную деятельность, направленную на обсуждение и решение задач сложной формации, но кажущихся вполне доступными. В данном случае обучающийся постоянно вынужден обращаться за консультацией в

силу понимания своей определенной беспомощности. В ходе такой практики у обучающихся вырабатывается способность решать сложные задачи на основе анализа ситуаций, которые рассматривались ранее, что фактически позволяет в дальнейшем предлагать курсантам и слушателям разбираться в игровых ситуациях служебной деятельности и предлагать к их решению свои варианты.

Формирование активности в учебном процессе предполагает управление ситуационно-ролевым учебным поведением. В данном случае очень важно оценивать типическим возрастным особенности обучающихся, то есть учитывать развитость логического мышления и специфику эмоциональной и суггестивной сфер данной категории, а также тренировать их в принятии и проигрывании различных ролей. Большие возможности в этом плане представляют игровые и тренинговые методы, в которых заложен принцип использования и тренировки системы профессиональных ролей [1].

Практико-поведенческая активность формируется с помощью вовлечение обучающихся в самостоятельную творчески-познавательную деятельность путем использования методов проектной деятельности и предоставления дистанционного доступа к учебному материалу в электронной образовательной среде. Важно подтолкнуть курсанта и слушателя к самостоятельным действиям (например, путем постановки конкретных лично-ориентированных задач на самостоятельную работу с последующим контролем выполненного задания. Кроме того, преподавателю просто необходимо использовать любую возможность для включения курсанта в совместную деятельность по анализу и решению возникающих в ходе консультаций проблем и обязательно положительно подкреплять все успешные высказывания и действия курсанта и слушателя. Это должно способствовать формированию у обучающегося чувства уверенности в своих силах и формированию желания к дальнейшему познанию.

Важнейшим и просто необходимым условием активизации познавательной деятельности курсантов и слушателей является их участие в разнообразных ситуациях профессионального-личностного развития, которые можно условно разделить на три группы.

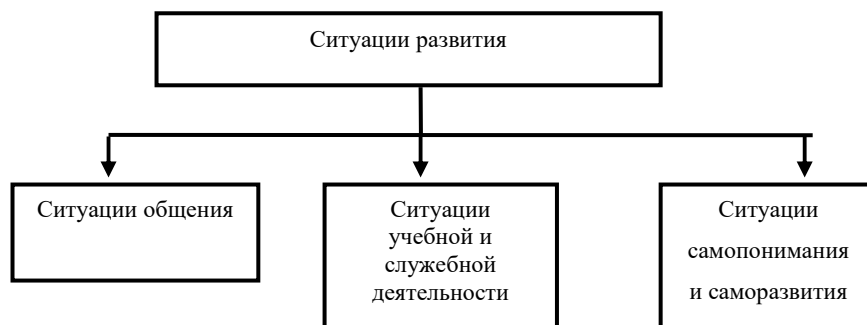


Рисунок 2. Ситуации развития курсантов вузов МВД России

Каждая из ситуаций проигрывается в ходе тренингов, деловых и ролевых игр, методов проектной деятельности и самостоятельных занятий.

В процессе активизации познавательной деятельности обучающихся, происходит процесс перехода с одного уровня активности на другой: с объектного на задачный, а затем на проблемный. Первый уровень характеризуется фиксацией мыслей, чувств и действий. Активность на этом уровне проявляется в форме отражения и позволяет запечатлеть и удержать в сознании пока еще как разрозненные впечатления. Поэтому этот уровень может характеризоваться как этап накопления материала.

Второй уровень характеризуется прояснением причинно-следственных связей и структуры взаимодействия участников ситуации. На этом уровне активность проявляется в виде исследований. После фиксации материала начинается исследование его содержания.

Третий уровень - это проектирование ситуаций и своего ролевого поведения в них. При этом формируется такая форма активности профессионального саморазвития, как проектирование.

Выводы. Подводя итог сказанному следует обратить внимание на следующие особенности процесса активизации познавательной деятельности обучающихся в организация высшего образования МВД России:

Во-первых, основным условием активизации выступает мотивация обучающихся к процессу познания;

Во-вторых, процесс формирования желания к познанию осуществляется путем развития у обучающихся творческих начал и самостоятельности, путем вовлечения их к процессу обучения и оценивания данного обучения с обязательным условием контроля уровня дисциплины среди обучающихся;

В-третьих, важно включать обучающихся в процесс проигрывания различных учебных практико-ориентированных ситуаций в ходе обучения;

В-четвертых, просто необходимо сопровождать весь процесс обучения в том числе и самостоятельного средствами мультимедиа и возможностями информационно-коммуникативных технологий исходя из достижений науки и техники;

В-пятых, обязательное оценивание выполнения заданий на занятиях и в процессе самостоятельной подготовки и мониторинг качества готовящихся материалов;

В-шестых, важно материально-техническое обеспечение процесса познавательной деятельности учащихся посредством создания единого электронно-образовательного пространства, позволяющего получать доступ к базе данных единой образовательной среды.

Литература:

1. Гребенщикова В.Ю. Информационно-образовательные технологии как фактор развития творчества учащихся в проектной деятельности. / Дисс. Канд. пед. наук. Нижний Новгород 2003. – С. 70.

2. Гусева Н.В. Профессионально-ролевое самоопределение курсантов ВУЗов МВД России / Дисс. Канд. псих. наук. Санкт-Петербург 2007. – С. 76-91
3. Мальцева Т.В. Оптимизация использования медийных технологий в учебном процессе образовательных организаций высшего образования МВД России // Материалы всероссийской научно-практической конференции «Педагогика и психология в деятельности сотрудников органов внутренних дел: теория, методика практика». СПбУ МВД России 2018. С. 217-219.
4. Мантуленко, В.В. Использование мультимедийных средств в учебной и профессиональной деятельности / В.В. Мантуленко. - Самара: Изд-во «Самарский университет», 2006. - 36 с.
5. Материалы стратегической проектной сессии для преподавателей и сотрудников образовательных организаций МВД России / Санкт-Петербургский университет МВД России, 2019.
6. Медиаобразование: от теории - к практике: сб. материалов II Всеросс. науч-практ. конф. «Медиаобразование в развитии науки, культуры, образования и средств массовой коммуникации» / Сост. И.В.Жилавская. - Томск: НОУ ВПО ТИИТ, 2008. – 340 с.
7. МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех»: проекты в области медиаобразования // Медиаобразование. - 2007. №3 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.edu.of.ru/mediaeducation>.
8. Осин, А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации / А.В. Осин. - М.: Агентство «Издательский сервис», 2004. - 320 с.

Педагогика

УДК 37.(091)

кандидат педагогических наук, доцент Аксенова Любовь Николаевна
Государственное образовательное учреждение Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ШКОЛ НАЦИОНАЛЬНЫХ РЕГИОНОВ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ (1945-1953 ГГ.)

Аннотация. В статье дан анализ состояния педагогических кадров в Горно-Алтайской автономной области после Великой Отечественной войны, его качественного состава, материально-бытовых условий учителей. Рассматриваются пути решения вопроса о подготовке педагогических кадров для школ региона в решении задач развития школьной сети.

Ключевые слова: учитель, школа, курсы, училище, учительский институт, педагогический институт.

Annotation. The article analyzes the state of teaching staff in the Gorno-Altai Autonomous Region after the Great Patriotic War, its qualitative composition, material and living conditions of teachers. The ways of solving the problem of training pedagogical personnel for schools in the region in solving the problems of developing the school network are considered.

Keywords: teacher, school, courses, college, teacher's institute, pedagogical institute.

Введение. Во все времена для организации обучения детей в школах необходимы были учителя. Вопрос о формировании педагогических кадров в Республике Алтай (до 1992 года автономной области), особенно в период до создания в Горно-Алтайске учительского, а потом и педагогического института, рассматривался в исторической литературе. Основное внимание уделялось проблеме кадров для школы в связи с изучением введения всеобщего в области в 1920-1930-е годы. Послевоенные годы находили упоминание в исторических исследованиях как наиболее сложные в истории образования области, но конкретного исследования по данной теме не проводилось [1]. Именно в послевоенные годы происходит не только восстановление сети школ области, но и изменения, требовавшие все большего количества учителей и более высокого уровня их подготовки, т.е. с высшим и неоконченным высшим образованием. Решить это с помощью имеющегося в области педагогического училища, курсов на его базе, немногочисленных выпускников вузов края и страны, в ближайшие годы было не реально. Поэтому открытие учительского института в Горно-Алтайске стало важной вехой в истории образования и решения педагогических кадров области.

Изложение основного материала статьи. После окончания Великой Отечественной войны народное образование Алтая испытывало те же трудности, что и в стране в целом: неотремонтированные здания школ, недостаток учебников, средств обучения, сокращение контингента учащихся и т.д. Большие проблемы были с кадрами учителей. Как и в других регионах СССР, деятельность учреждений народного образования области в середине 1940-х годов зависела от обеспечения квалифицированными педагогическими кадрами, получившими образование в высших и средних специальных учебных заведениях. К 1 июля 1945 года в области имелось 1079 учителей, а необходимо было 1221 человек. В начальной школе не было закрыто 59 вакансий, по 5-7-10 классам требовалось 83 учителя. Области требовалось 25 учителей математики-физики, 19 - русского языка и литературы, 9 человек по истории и географии, 6 – химии-биологии, 18 человек учителей иностранного языка. Такие предметы, как рисование, пение, черчение преподавали учителя других предметов или начальных классов, не подготовленные к их ведению. В 1945-1946 учебном году вводился новый предмет как физкультура, а у облоно не было ни одного специалиста, - преподавателя для его ведения [2, 41]. Из-за отсутствия кадров, а тем более квалифицированных, не могла развиваться сеть семилетних и средних школ области. Это притом, что в 1941-1944 годах в Ойротской автономной области было 18 средних школ. В 1945-1946 учебном году количество их было сокращено до 10 [2, с. 61]. Из 10 директоров средних школ высшее образование имели 4 человека, незаконченное высшее - 1, среднее - 5 человек. Из 10 заведующих аймоно (районных отделов народного образования) высшее образование имели 2 человека, незаконченное высшее - 3, среднее образование - 5. Из 17 инспекторов высшее образование имел 1 человек, незаконченное высшее - 3 человека, среднее образование - остальные [2, с. 63]. Облоно направил в краевой отдел образования просьбу о направлении на работу в область не менее 40 человек с высшим образованием, выпускников вузов края и страны. Однако заявки облоно выполнялись частично. Так в 1951 году вместо 54 учителей предметников крайоно направило в область 6 учителей с высшим образованием. Школы оставались некомплектованными учителями с высшим образованием [3, с. 18].

Еще хуже было с кадрами для национальных школ. Из 255 учителей алтайцев со средним образованием было 76 человек, с незаконченным средним 173 человека, с незаконченным высшим – 6 [2, с. 41.]. Обучение на родном языке велось с нулевого по 7 класс. Все учебники были переводные, кроме алгебры, геометрии, химии и физики.

Особенно неудовлетворительно были укомплектованы педагогическими кадрами казахские школы. В двух семилетних школах Кош-Агачского аймака (Джазаторской и Казахской) не было учителей даже со средним образованием, работали с 5-7-летним образованием [4, с. 229]. В Министерство просвещения РСФСР в 1947 году была отправлена докладная записка облоно, в которой излагалось положение в казахских школах области и просьба о ходатайстве перед Министерством просвещения Казахской ССР о направлении в областные школы 14 учителей казахов с высшим и незаконченным высшим образованием и 18 со средним образованием. Обращалось внимание на необходимость обеспечить казахские школы учебниками, программами, наглядными пособиями на казахском языке, так как в области литература на казахском языке не издавалась не только из-за слабой технической базы, но и за неимением специалистов [5, с. 85].

Несмотря на нехватку учителей в области 87 человек, имеющих педагогическое образование, работало не по специальности. Причинами ухода учителей из школы были: 1) по семейным обстоятельствам 20 человек; 2) были отозваны на партийную работу 28 человек, 3) тяжелые материально-бытовые условия жизни. Частыми были перебои в снабжении учителей хлебом, так в Онгудайском, Чойском аймаках хлеб давали из овса. По 2 месяца не получали хлеба учителя в Язуле, Саратане (Улаганский аймак). Учителя города получали только хлеб, карточки не отоваривались более чем за полгода. В большинстве аймаков не выдавался керосин, а если выдавали, то вместо положенных 6 литров давали по 1-2 литра. Не во всех районах учителя получали промтовары, например, в Усть-Коксинском, Чойском, Онгудайском районах не получили ни одной пары валяной обуви, вместо кожаной получили резиновую. Из швейных изделий получили по две, три вещи. Из учительского фонда, например, в Онгудайском аймаке в 4 квартале 1947 года было взято райпотребсоюзом и выдано на сторону на 3000руб. хлопчатобумажной ткани, 3 метра шевиота, 25 метров шелка. В 1948 году они так и не были восстановлены, невзирая на запрос прокуратуры области. В некоторых районах, например, в Чойском, Ойрот-Турском существовала задолженность по заработной плате за несколько месяцев [4.178]. На 20 декабря 1948 года задолженность по заработной плате только за ноябрь составляла 192 тыс. рублей [6, с. 209]. Многие учителя не были обеспечены квартирами.

Вопрос о формировании учительских кадрах решался несколькими путями: 1. - за счет выпуска 3 курса Горно-Алтайского педучилища; 2. - за счет 10-месячных курсов при педучилище; 3. - за счет выпуска 4 курса МГПИ и по заявке из крайоно.

В январе 1946 года при Ойротском педучилище начали действовать 10-месячные курсы учителей по некоторым школьным предметам. На отделениях: языка и литературы, физики и математики, физической культуры, истории и географии обучалось 76 человек.

По решению облоно от 11 января 1947 года принято постановление о проведении 9-ти месячных курсов по подготовке преподавателей 5-7 классов для школ области. Курсы проводились по отделениям русского языка и литературы, родного (алтайского) языка и литературы, математики и физкультуры. На каждое отделение набиралось по 30 человек. Комиссия облоно, проверяя проведение курсов, отметила, что при наборе слушателей руководство мало привлекали молодежь коренной национальности, что приняты люди без должных документов и т.д.

Курсы не были укомплектованы кадрами преподавателей соответствующей квалификации. Вследствие этого преподавание отдельных дисциплин не соответствовало учебному плану. Некоторые курсы не преподавались еще и в апреле. Отсутствовала должная дисциплина курсантов. Они часто пропускали занятия следствием чего была низкая успеваемость [4, с. 171].

В приказе облоно от 9 декабря 1947 года отмечалась неудовлетворительная работа по повышению квалификации учителей и работников народного образования «через курсовые мероприятия». Индивидуальные задания учителям носили случайный характер, и их выполнение в большинстве случаев не контролировалось. Кустовые методические объединения и предметные секции собирались редко, содержание занятий было на низком уровне. [5, с. 244.]

Ойротское педучилище выпустило в 1945-1946 учебном году с 3 курса 90 человек, в том числе 11 алтайцев, которые были распределены по школам районов области, а также в детские сады (выпускники дошкольного отделения) [7, с. 49].

В этом же учебном году заочно обучались при Ойротском педучилище 339 человек. Для них в Ойрот-Турском, Онгудайском, Шебалинском районах были организованы консультационные пункты. В феврале 1946 года зав. Шебалинским пунктом организовала сессию заочников, на которой были приняты зачеты по математике, русскому языку, прочитаны установочные лекции. С 25 июня по 1 августа проведена заочная сессия в педучилище для 330 обучающихся.

В целях повышения квалификации с 25 июля 1946 года проводился месячный семинар учителей начальных классов, семинар преподавателей физкультуры в начальной школе.

Для учителей г. Горно-Алтайска (Ойрот-Тура) систематически проводились лекции на «политические и научно-естественные темы», по вопросам методики преподавания предметов. Тексты лучших докладов лекций размножались и отсылались в аймачные отделы народного образования. При областном методкабинете систематически проводились консультации для приезжающих в город учителей, а также директоров школ.

Качественный и количественный состав учителей области изменился и за счет пополнения учительских рядов демобилизованными из армии. К началу 1946-1947 учебного года вернулось в школы 60 человек, из них 3 с высшим образованием, 6 с незаконченным высшим и 51 со средним образованием. По приглашению облоно в школы области прибыло 11 человек, из них 6 с высшим образованием, 4 с незаконченным высшим [7, с. 47].

Открытое при педагогическом институте имени К. Либкнехта, эвакуированным в 1941 году в г. Ойрот-Тура, ойротское отделение позволило подготовить учителей для национальных школ с высшим образованием. Педагогический институт имени К. Либкнехта был объединен и институтом имени В.И. Ленина, при котором сохранилось ойротское отделение и было сделано четыре выпуска учителей (45 человек) для школ Ойротии.

В целях решения вопроса о подготовке учительских кадров для алтайских школ был увеличен прием алтайцев в педагогическое училище и создано при нем подготовительное отделение для представителей коренных народов с полным «пансионом за счет государства». Однако провести курсовую подготовку и переподготовку учительских кадров для национальных школ не смогли из-за отсутствия средств [6, с. 212.]

В 1951-1952 учебном году в области работало 306 школ. Из них начальных - 224, семилетних - 70, средних - 12. В том числе алтайских начальных школ 63, семилетних - 4, средних - 1, казахских начальных - 6, семилетних - 2, смешанных начальных - 20, смешанных семилетних - 17, средних - 2.

Изменения в сети школ области, связанные с сокращением малокомплектных школ, преобразованием начальных школ в семилетние, укрупнение семилетних школ, требовали большего количества учителей. В 1949 году Советским правительством было принято постановление о приеме в этом году всех детей, окончивших четвертые классы, в пятые, что явилось началом повсеместного осуществления в стране семилетнего всеобуча.

Это требовало большего количества учителей с высокой квалификацией, которую не могли решить ни вузы Алтайского края, ни немногочисленные выпускники, направленные из вузов других регионов страны. Надежда была на вуз, который был бы ориентирован на национальные особенности области. В августе 1949 года на основании приказа министра Просвещения РСФСР был открыт учительский институт в Горно-Алтайске. Он начал свою работу с подготовки учителей по двум специальностям: русский язык и литература, физика и математика. Потребности образования области способствовали тому, что в конце 1949 года по приказу Министерства просвещения РСФСР открывается еще одно отделение: естественно-географическое. Общий план набора, который с трудом выполняется, 125 человек [1, с. 52]. В ноябре того же 1949 года в институте было открыто заочное отделение, утверждается план набора 150 человек. Принято было только 120 человек. Учитывая низкий уровень подготовки абитуриентов, принимается решение в 1950 году об открытии двухгодичного подготовительного отделения с набором 50 человек.

Необходимо было здание для института. Выход был найден. Учительский институт начал работу в здании педагогического училища, которое было переведено в здание горкома партии.

Преподавателей в институте было 16 человек. Многие дисциплины вели преподаватели педучилища и учителя школ города. За период своей деятельности Горно-Алтайский учительский институт подготовил для народного образования 356 специалистов. В мае 1953 года учительский институт был реорганизован в педагогический. Совет Министров СССР распоряжением от января 1953 года отнес Горно-Алтайский педагогический институт к высшим учебным заведениям третьей категории. В распоряжении был особо выделен пункт об обеспечении института необходимыми профессорско-преподавательскими кадрами.

Выводы. Открытие института в г. Горно-Алтайске было единственным и рациональным путем в подготовке педагогических кадров для школ региона. Первый выпуск учительского института был в 1951 году. С открытием института в области решался вопрос о педагогических кадрах для семилетних (затем восьмилетних) и средних школ. За сорок лет было подготовлено на очном и заочном отделениях пединститута около 20 тысяч учителей разных специальностей. В 1991-1992 учебном году в школах региона работало около 71% учителей с высшим образованием. Педагогическое училище готовило учителей для начальной школы и дошкольных учреждений. Однако вопрос о подготовке учителей иностранных языков, рисования, труда, физической культуры оставался нерешенным.

Литература:

1. Белоусова Н.В. История развития Горно-Алтайского учительского института (1949-1953г.г.) // Архивы Республики Алтай. Информационно-методический бюллетень. – Горно-Алтайск, 1999. - №7. - С. 52-58.

2. КПДА РА. Ф.1. Оп. 2. Д. 383. Л.41, 61, 63.

3. КПДА РА. Ф. 55. Оп.12. Д.8. Л.18.

4. КПДА РА. Ф. .55. Оп.2. Д.95. Л.229.

5. КПДА РА. Ф. .55. Оп.2. Д. 77. Л.85.

6. КПДА РА. Ф. .55. Оп.2. Д.96. Л.209.

7. КПДА РА. Ф. 55. Оп.12. Д.76. Л.49.

8. КПДА РА. Ф.55.Оп.2.Д.80. Л.3.

Педагогика

УДК 378.046.4

аспирант кафедры управления и экономики образования Алмазова Татьяна Владимировна
Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования (г. Санкт-Петербург)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ЧАСТНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ ДПО (ЧО ДПО)

Аннотация. Концепция управления частными организациями ДПО должна опираться на общие законы, закономерности, принципы организационного управления, педагогические теории и теории систем, основываться на мультидисциплинарном подходе.

Ключевые слова: частные организации дополнительного профессионального образования, организационное управление, управление частными организациями ДПО.

Annotation. The concept of managing private organizations of APE should be based on General laws, laws, principles of organizational management, pedagogical theories and systems theory, based on a multidisciplinary approach.

Keywords: private organizations of additional professional education, organizational management, management of private organizations of APE.

Введение. Разработка современных подходов к управлению в сфере ДПО подразумевает формирование соответствующих программ и концепций на всех его уровнях — от государственного до организационного, постоянное совершенствование теории и практики, учитывающих специфику управления образовательными организациями в сфере ДПО. Подавляющая часть исследований в этой области посвящена государственным

и бюджетным организациям. Вопросы повышения эффективности управления частными организациями ДПО, пока не получили должного освещения, что определило выбор темы исследования и данной статьи.

В различных своих аспектах образование становится предметом исследования многих дисциплин: педагогики, психологии, социологии, экономики и ряда других. Одним из направлений разработки концепции управления организациями ДПО может стать комплексный, междисциплинарный подход, опирающийся на теорию и практику организационного управления, педагогического менеджмента и концепций экономической эффективности деятельности организаций.

Изложение основного материала статьи. «Управление - элемент, функция организованных систем различной природы (биологических, социальных, технических), обеспечивающая сохранение их определённой структуры, поддержание режима деятельности, реализацию программы, цели деятельности» [4].

Выделяют три типа управления: механическое или техническое, биологическое и социальное - управление общественными процессами и людьми. Любое управление в сфере деятельности человека, включая управление коллективами и организациями относится к социальному управлению. Социальное управление имеет свои отличительные особенности. В процессе социального управления формируется будущий результат, разрабатываются программы, создаются специальные организационные структуры и технические средства для его реализации. Оно может быть направлено на совершенствование самой системы, изменение ее качественных особенностей и на приспособление внешней среды к потребностям самой системы. Его основными задачами являются устранение социальных проблем, максимально возможное удовлетворение потребностей людей; создание благоприятных условий жизнедеятельности [3].

Функции социального управления можно разделить на общие и специальные. Общие функции, в отличие от специальных, характерны для любых социальных систем и не зависят от специфики объекта управления. К ним относятся планирование, организация, координирование, контроль, мотивация.

Функции социального управления реализуются через методы управления, которые разделяют на социально-психологические, применяемые для повышения социальной активности людей; экономические, основанные на экономических стимулах; организационно-административные, реализуемые через указания и правила, регулирующих совместную деятельность и самоуправление как разновидность саморегулирования социальной системы, которое соединяет в себе деятельность и управление ею [13].

Социальные системы это упорядоченное целое, представляющее собой совокупность отдельных социальных элементов - индивидов, групп, организаций, институтов. Социальным системам присущи общие системные качества, а также специфические качества, характерные только для социальных систем [9].

Для организации как системы характерно наличие определённой структуры, границ, целенаправленной деятельности и управления. Как открытая система она постоянно взаимодействует с внешней средой. Как динамической системе ей необходимо оперативно получать информацию обо всех изменениях внешней среды, определять их значение, отвечать на них, выбирая реакцию способствующую наиболее эффективному достижению её целей. Организации как социальные системы обладают такими специфическими характеристиками такими как управляемость – целенаправленная координация деятельности сотрудников; социальность – учёт потребностей людей, их привычек, вкусов, культуры и др.

Цели организации реализуются через её миссию и систему целей. Миссия определяет сферу деятельности организации, основные способы деятельности и её результаты, философию организации - ценности и мотивы, лежащие в основе её деятельности. Цель является определяющим системообразующим признаком организации. Организация это целевая общность, где усилия отдельных людей сознательно координируются для достижения общих целей. В организации как системе можно выделить элементы и подсистемы, такие как подсистемы производства, маркетинга, персонала, финансов, управления [1].

Управление организацией (организационное управление) является разновидностью социального управления. Это вид специально организованной управленческой деятельности, осуществляемой специальным персоналом, обладающим необходимыми полномочиями и ответственностью (персоналом управления) и направленной на реализацию функций управления организацией для оптимального решения стоящих перед нею задач. Её продуктами являются управленческие решения и практические действия.

Организационное управление подчиняется определённым законам. К ним относятся: закон синергии, выражающемся в превышении организационного результата суммы индивидуальных вкладов членов организации; закон информированности, заключающийся в том, что социальная система может существовать только при условии её информационного обеспечения; закон развития - способность организаций к развитию, изменению во времени; закон композиции — стремление к объединению для более эффективного достижения целей.

При выборе системы управления ЧО ДПО необходимо учитывать наряду с законами общие закономерности организационного управления такие как: соответствие социального содержания управления формам собственности; подавляющей эффективности сознательного планомерного управления; соотношение управляющей и управляемой систем; усиления процессов разделения и кооперации труда в управлении; изменения функций управления; оптимизации числа ступеней управления; концентрации функций управления; зависимость между количеством подчиненных и возможностями эффективного управления и контроля их действий.

В качестве общих принципов в управлении организациями выступают: принцип научной обоснованности, принцип системного подхода, принципы оптимальности, гибкости, демократизации, регламентации и формализации управления. В качестве специальных определяют принципы характерные для конкретных областей и видов управленческой деятельности.

Организационное управление классифицируют по объектам - разделяют общее управление и функциональное, либо по содержанию - выделяют стратегическое управление и оперативное. В нём выделяют общие функции, характерные для любого вида социального управления и специализированные - управление конкретными сферами деятельности организации - производством, персоналом, маркетингом и т.д. Специализированные функции определяются конкретной сферой деятельности организации, характером её деятельности (предпринимательская, бюджетная, благотворительная) [11].

Современная практика организационного управления ориентируется на применение системного, процессного и ситуационного подходов в управлении, на использование инноваций, являющихся реакцией на сложность, изменчивость непредсказуемость, окружающей среды [2].

Ситуационный подход предполагает, что не существует "наилучшего" способа управления организацией. Применимость конкретных методов и способов управления определяется ситуацией, на которую влияет множество факторов, как в самой организации, так и в окружающей среде. Критерием выбора является наиболее эффективное достижение организационных целей в данном контексте [15].

В управлении организациями, ведущими деятельность в сфере образования необходимо опираться на общие закономерности и принципы организационного управления, использовать в практике современные теории, концепции и подходы к управлению. При этом необходимо учитывать специфику образования как сферы деятельности, опираться на теоретические, концептуальные и методологические основания педагогики [12].

В проблематики управления образованием можно выделить три подхода. Первый подход - «от образования», при котором нормы и методы управления складываются из теории педагогики, являются её дополнением и развитием. Они являются объектом исследования педагогического менеджмента, целью которого являются повышение эффективности управления образовательным процессом, обеспечение его эффективного и устойчивого функционирования [8, 14].

Однако в управлении деятельностью частных образовательных организаций, этот подход оказывается не эффективным, поскольку не учитывает такие показатели экономической и организационной эффективности.

Второй подход к управлению образованием - с позиции наук об управлении опирается на сложившуюся теорию и практику организационного управления производственными предприятиями. Это направление разрабатывается в основном представителями экономических наук и научного менеджмента. Этот подход не учитывает особенности, специфики образования как социального явления, и в интересах экономической эффективности ставит под удар образовательный процесс, являющейся смыслом деятельности образовательных организаций.

Третий - комплексный объединяет оба представленных выше подхода и рассматривает в качестве критериев эффективности управления показатели, отражающие социальную, педагогическую, организационную и экономическую эффективность в комплексе. Социальная эффективность определяет удовлетворённость непосредственных потребителей образовательных услуг - обучающихся, слушателей, персонала организации и других участников образовательных отношений; педагогическая — характеризует достижение образовательных результатов; организационная — определяется качеством принятых управленческих решений их реализацией; экономическая - определяется как соотношение вложенных ресурсов - материальных и финансовых и достигнутых результатов. Именно его следует использовать в разработке концепции управления частными организациями ДПО [12].

Для решения вопросов повышения педагогической эффективности необходимо учитывать особенности взрослых обучающихся, принципы андрагогики: приоритет самостоятельного обучения; обучение в процессе совместной деятельности с другими слушателями и преподавателями; использование социального и профессионального опыта в качестве основы обучения; корректировка существующего опыта и личностных установок, препятствующих интеграции новых знаний; индивидуальный подхода к обучению с учётом личностных потребностей, социально-психологических характеристик личности и ресурсных ограничений - финансовых, временных, физических и пр.; свобода выбора индивидуальной образовательной траектории целей, методов, форм, сроков, места проведения и т.д.; востребованности результатов обучения в практической деятельности обучающегося, актуализации результатов обучения; системность обучение; развитие [5, 7].

Концепция управления организациями ДПО должна учитывать специфику методов и технологий организации учебного процесса. Их выбор определяется образовательной парадигмой. В обучении взрослых широкое распространение получил компетентностный подход, направленный на формирования в процессе обучения трёх групп компетенций: во-первых, личностные, во-вторых, социальные, и компетенции, относящиеся к деятельности. Таким образом, компетентностный подход способствует не только профессиональному совершенствованию, но и активизирует процессы личностного развития - проявляясь в поведении и деятельности человека компетенции трансформируются в его личностные качества [6]. Методы, технологии, организационные формы, приемы, средства обучения, программно-методических комплексы, требования к квалификации преподавателей, формам и методам преподавания влияет на деятельность организации в целом, включая обеспечение ресурсами - человеческими, временными, финансовыми, материально-техническими, определяет набор требований к управлению образовательной организацией.

В инновационных подходах к обучению взрослых преобладают творческие задания, способствующие развитию активности, мобильности личности, нестандартности мышления. Инновационное обучение строится с учетом индивидуальных особенностей личности. В фокусе инновационных подходов к обучению стоит задача развития двух подструктур личности - качеств, необходимых для эффективного выполнения профессиональной деятельности - личность специалиста, и личностных качеств, необходимых для оптимизации процесса обучения - сама личность обучающегося. Специфика организации образовательного процесса отражается на всей деятельности организации ДПО вследствие существования системных связей и отношений между всеми её элементами, что необходимо учесть при разработке концепции управления такой организацией [10].

Социальная и педагогическая составляющие управления организациями ДПО являются определяющими. Организационная, и экономическая эффективность деятельности, как правило, оцениваются через призму педагогического и социального результатов. Однако в случае частных организаций ДПО именно экономическая составляющая имеет приоритет.

Для частных организаций ДПО, которые обеспечивают свою текущую деятельность и развитие исключительно за счёт собственных средств, ключевой показатель эффективности деятельности это рост доходов, который определяет доступ организации к ресурсам - материально-техническим, финансовым и человеческим, является неременным условием конкурентоспособности и развития организации. Рост доходов организации возможен за счёт роста числа её слушателей, либо за счёт повышения цены на услуги. Чем больше ресурсов у организации, тем больше возможностей для привлечения новых слушателей есть у организации, тем более широкий спектр обучающих программ и других возможностей она может предложить своим потенциальным и реальным слушателям, повысить качество услуг, создать потенциал для дальнейшего развития, что должно быть отражено в концепции управления частной организации ДПО.

Для частных организаций ДПО, влияние внешней среды, в которой действует организация, включая действия конкурентов среде, оказывает существенное влияние на поведение организации. Концепция управления должна быть разработана с учётом необходимости постоянного мониторинга конкурентного окружения и реакции на его действия.

Выводы. Проблематика управления деятельностью частных организаций в сфере дополнительного профессионального образования должна базироваться на теоретическом, концептуально-методологическом базисе организационного управления, педагогики, андрагогики. Управление ЧО ДПО должно ориентироваться на современную практику организационного управления, использование системного, ситуационного подхода, применение инноваций. Управление организациями ДПО требует комплексного подхода, т.е. должно учитывать в качестве критериев эффективности управления показатели, отражающие социальную, педагогическую, организационную и экономическую эффективность в комплексе. При этом ключевая роль должна быть отдана критериям экономической эффективности.

Литература:

1. Альтшулер А.И., Кузнецова Ю.В. Особенности системного подхода в теории организации / А.И. Альтшулер, Ю.В. Кузнецова // [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.hse.ru/data/2019/10/23/1222828015/>
2. Антохина Ю.А. Роль лидера в ситуационном управлении // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Экономические науки. - 2013. - № 6-1. - с. 130-134
3. Бахрах Д.Н. Административное право: Учебник для вузов / Д.Н. Бахрах, Б.В. Россинский, Ю.Н. Стариков. — 3-е изд., пересмотр, и доп. — М.: Норма, 2007. — 816 с.
4. Большая советская энциклопедия: в 30 т. / гл. ред. А.М. Прохоров. - М.: Сов. энцикл., 1970-1981. – 30 т.
5. Вылегжанина О.Е. Сравнительный анализ педагогической и андрагогической моделей обучения // Учебный процесс. Журнал ГрГМУ. - 2009. - № 1. - с. 141-144
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Эксперимент и инновации в школе. Высшее образование сегодня. - 2009. - № 2. - с. 7-14
7. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых. — М.: Perse. - 2009. — 438 с.
8. Камнева И.Ю. Становление теории управления в образовательных системах [Электронный ресурс] // Устойчивое инновационное развитие: проектирование и управление. Электронный науч. Изд. - 2010. - том 6 №3 (8) URL: http://www.rpravlenie.ru/wp-content/uploads/2010/11/2_Stanovlenie-teorii-upravlenia_Kamneva.pdf (дата обращения: 07.06.2020)
9. Касьянов В.В. Социология права: Учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / В.В. Касьянов, В.Н. Нечипуренко. - М.: Изд-во Юрайт, 2016. – 380 с.
10. Копылова А.В. Реализация андрагогического подхода в системе повышения квалификации педагогов // Профессиональное образование в России и за рубежом. Современные тенденции развития профессионального образования. - 2013. №3. - с. 75-79
11. Менеджмент. учебное пособие: Учебно пособие [текст, таблицы] / [Е.А. Репина и др.]; Южный федеральный университет. – Ростов н/Д.: Изд-во АкадемЛит, 2015. – 316 с.
12. Панасюк В.П. Управление образованием и образовательными системами: состояние, тенденции, проблемы и перспективы // Образование и наука. - 2017. - т. 19. - № 3. - с. 72-88
13. Репин С.А., Циринг Р.А. Системный подход как методологическое основание управления образовательной системой // Вестник ЮУрГУ. Сер. Образование. Педагогические науки. - 2013. - том 5. - № 1. - с. 34-42
14. Ситаров В.А. Педагогический менеджмент как теория и практика управления образовательным процессом // Образование и образованный человек в XXI веке. - 2014. — №3. - с. 18-24
15. Теория организации: учебник / [Олянич Д.Б. и др.]; — Ростов н/Д: Феникс, 2008. — 408 с. — (Высшее образование).

Педагогика

УДК 378

преподаватель кафедры графического дизайна и медиатехнологий Амчиславская Евгения Юрьевна
ГБОУ ВО Белгородского государственного института искусств и культуры (г. Белгород)

ДОПОЛНЕННАЯ РЕАЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается дополненная реальность как новый метод образования в современном дизайне. Проведен анализ технологии дополненной реальности, рассмотрены её назначение и функции; показаны возможности технологии с точки зрения образовательной основы становления дизайнеров.

Ключевые слова: дополненная реальность, дизайн-образование, виртуальная реальность, технологии, инновации.

Annotation. This article discusses augmented reality as a new method of education in modern design. The analysis of the augmented reality technology is carried out, its purpose and functions are considered; the possibilities of the technology from the point of view of the educational basis for the formation of designers are shown.

Keywords: augmented reality, design education, virtual reality, technology, innovation.

Введение. На сегодняшний день дополненная реальность набирает всё большую популярность тенденций, особенно наглядно прослеживается в разработке веб-дизайна. VR, AR - современные инновационные технологии, которые активно применяются в дизайне.

Повышение мотивации и заинтересованности в обучении постоянно обсуждается, по сей день разрабатывается ряд методик по решению данного вопроса, однако в XXI веке увлечь обучающихся рисунками, просмотром фильмов или чтением устаревшей литературы уже не эффективно. Поэтому сегодня в образовании становятся всё популярнее устройства с поддержкой VR и AR.

Исследуя направленность дополненной реальности в современном дизайн-образовании, важно выявить целостность деятельности образовательной компетенции.

Инновационная технология дополненной реальности стала предметом теоретических и практических исследований в связи с применением не только компьютерных технологий, но и виртуальных возможностей в образовательной системе.

Изложение основного материала статьи. Дополненная реальность относится к ряду технологий, позволяющих усовершенствовать образовательную среду в сфере дизайна. Дополненная реальность представляет собой совмещение реальности и дополнительных данных, создаваемых с помощью компьютерных технологий с использованием «дополненных» элементов воспринимаемой реальности [4].

С точки зрения педагогического подхода к образованию в сфере дизайна рационально применять ряд систем дополненной реальности.

Виды систем дополненной реальности, наиболее актуальные в дизайн-образовании (табл. 1):

Таблица 1

Актуальные виды дополненной реальности в дизайн-образовании

№	Вид (AR)	преимущества
1.	Бизнес каталоги с AR	Подчеркивает достоинства продукта, показывая полное представление о товаре. Пример маркетингового подхода для обучающихся.
2.	Проекция	Имитация физического объекта, возможность его использования.
3.	Маркеры AR	Быстрая идентификация.
4.	Многослойная AR	Возможность применить тот или иной объект в ситуации, быстро понять подходит ли он в данном измерении.
5.	Макет AR	Возможность увидеть при помощи AR физический макет посредством виртуального, макет поддается изменению быстро и удобно.

Так как современная сфера жизнедеятельности не стоит на месте, с разработкой новых инновационных технологий появились новые специальности, новые ветви развития в той или иной профессиональной деятельности. Среда дизайна является наиболее широким масштабом. На сегодняшний день дизайнер должен быть разноплановым, универсален в своей профессиональной деятельности. Дизайнер дополненной реальности – это специалист, который специализируется на создании дизайнерских виртуальных объектов для дополненной реальности (AR) при помощи специальных приложений и программ.

Дополненная реальность создается такими техническими средствами как: планшеты, специальные очки, экраны, смартфоны и др. Главная задача виртуального мира заключается в том, чтобы у человека создалось впечатление реальности.

Характеристики AR-системы:

- Совмещение реального и виртуального.
- Взаимодействие в реальном времени.
- Расположение в трехмерном пространстве [9].

В образовании применение дополненной реальности необходимо, так как позволяет с помощью технического аспекта визуализировать все составляющие будущей профессии. Дополненная реальность не несет только игровой и развлекательный характер. В данном вопросе для дизайнера, который может применять и обучать возможности дополненной реальности важно уметь создавать точные эстетически оформленные виртуальные объекты. Дизайнер должен обладать навыками программиста, владеть программами для создания виртуального мира.

На сегодняшний день, уже существует ряд образовательных учреждений по подготовке дизайнеров дополненной реальности, это новый виток в подготовке дизайнеров, позволяющий развивать мир инновационных и рекламных задач. В дизайн-образовании современная дополненная реальность необходима, так как это соответствует современным требованиям, актуально для нынешней профессиональной среды.

Дополненная реальность активно применяется в полиграфической деятельности, а так же для визуализации рекламы. Для того, чтобы правильно подготовить образовательный процесс в дизайнерской отрасли VR необходимо разработать план обучения. Во-первых, дизайнер должен обладать качествами креатива и способности визуализации, понимание психологии, гибкое мышление.

Так же как и дизайнер одной из отраслей рекламного спектра, будущий дизайнер дополненной реальности должен обладать рядом профессиональных качеств:

- пользоваться 3D-инструментами;
- знать азы проектирования;
- координировать задачи;
- проводить исследование потребностей пользователей;
- разрабатывать технические условия;
- просчитывать затраты на реализацию задачи;
- предлагать собственные варианты достижения задачи от клиента.

Так как дополненная реальность молодая технология получить базу знаний в данной отрасли можно с помощью видеокурсов, онлайн-книг и конференций.

Использование на практике занятий, направленных на получение опыта в сфере дополненной реальности приводит к формированию у студентов умений по использованию и перенесению области знаний в другую реальную плоскость, в частности, в маркетинг.

Использование технологий дополненной реальности выступает как проводник, с помощью которого создается что-то уникальное в реальном мире. В качестве современных приложений для дизайн-образования дополненной реальности можно использовать:

- sketchAR – приложение, с помощью которого возможно любой эскиз или изображение вывести на реальную поверхность, где будет видна виртуальная линия, находящаяся на стене или бумаге, и с помощью телефона или очков можно всё перевести в реальный мир.

- world Brush – приложение, в котором можно совместить игру и творчество. С помощью возможностей данного приложения можно рисовать виртуальное граффити на любом пространстве, с помощью нескольких кистей, цветов и дополнительных инструментов.

- Paig – приложение актуальное для архитекторов и дизайнеров, взявшее в основу технологии дополненной реальности. Удобно для архитекторов и дизайнеров среды своей возможностью добавлять или трансформировать 3D модели предметов мебели и техники в средовом пространстве. Вся трансформация производится с помощью смартфонов на операционной системе IOS. Приложение отличается интерфейсом, большим каталогом предметов интерьера. Каждый день каталог обновляется, предлагая новые предметы. Преимуществом является возможность пользователя перемещаться по комнате, наполненной виртуальной продукцией и рассмотреть визуально ее внешний вид с теми или иными предметами мебели.

В режиме настоящего времени можно применять интерактивные методы обучения, которые в дальнейшем будут развиваться в рекламной индустрии. Что касается образовательного аспекта возможно использование 3-мерных книг, способствующих упрощению учебного процесса. Применение дополненной реальности в учебном процессе может быть обнародовано в виде графики, интерактивных проекций и даже игровых аспектах, всё это способствует мотивации среди будущих дизайнеров, получающих новые и полезные знания, которые в дальнейшем помогут в мире маркетинга.

На данный момент выявлен ряд проблем AR, VR в сфере образования:

- Требуется высокая скорость обработки данных;
- высокие затраты на электронные устройства с AR;
- плохая психолого-педагогическая проработанность, направленная на проектирование и реализацию применения средств обучения с использованием дополненной реальности;
- неправильное представление об эргономических составляющих дополненной реальности в образовании;

- неопределенность восприятия, подмена реальности на виртуальный мир.

Технологии дополненной реальности могут быть реализованы в печатной продукции, где студенты будут ознакомлены с системами разработки приложений дополненной реальности. Студенты получают навыки создания интерактивных приложений для мобильных устройств и печатную продукцию с элементами дополненной реальности.

Целесообразно открыть в высших учебных заведениях факультеты с уклоном на дополненную реальность. Программы могут быть направлены на «Гейм-дизайн и виртуальную реальность», «Фотоискусство и дизайн виртуальной среды», «Печатная продукция в системе дополненной реальности». На сегодняшний день, уже существуют подобного рода программы на бакалавре, но всё ещё под призмой новизны, под экспериментальной составляющей. Необходимо развивать инновационные технологии, важно не только обучаться по ним, но и обучать студентов данному ремеслу.

Форматы AR и VR в дизайн-образовании могут быть различными, однако их преимущества перед очным обучением очевидны. Передача опыта и картинки посредством виртуальной и дополненной реальности в первую очередь обусловлены эффективностью вовлечения студентов в материал, следовательно, усовершенствованием образовательного процесса. По данным исследований компании VRAR lab, более 90 % обучающихся успешно усваивают подобного рода материал, что подтверждает эффективность введения виртуальной и дополненной реальности в образовательный процесс [8].

В дизайн-образовании дополненной реальности цели не меняются. Всё так же конечной целью рекламной программы является качественный продукт. Главное новое правило, чтобы пользователь имел четкое понимание, как пользоваться приложением.

Правила для дизайнера остаются всегда прежними, но с коррективом на современную установку и инновационные технологии:

- верно подобранный масштаб и пропорции объектов;
- хорошая графика;
- целостность объектов.

Ещё одна важная вещь, о которой должен помнить преподаватель при разработке AR, это то, что AR – это среда пользователя и важно правильно донести эту информацию будущим дизайнерам. Не стоит отдавать большую привязку к гаджетам. Для обучения важно подобрать приложения, которые максимально смогут интегрироваться с пользовательской средой.

При разработке приложений для обучения дополненной-реальности и другой образовательной программы преподавателю необходимо взять во внимание следующие критерии:

1. Поверхности. Нужно понять, как будет адаптировано приложение по отношению различного рода поверхностям.

2. Свет. Освещенность, которая очень важна для реалистичности объектов.

3. Необходимое пространство. Это может быть AR трех разных размеров, у пользователя всегда должно быть достаточно места, для того, чтобы наслаждаться опытом и самому принимать верные решения.

4. Однопользовательский или многопользовательский продукт. Если предмет предполагает групповые занятия, конечно же подойдет многопользовательский интерфейс, поэтому необходимо спроектировать продукт так, чтобы все были вовлечены в процесс.

Приложения AR, гарнитуры и умные очки выступают как метод повышения эффективности работы в дизайн-образовании. Не смотря на то, что половина проектов всё ещё находится на стадии разработки и тестирования, использование дополненной реальности активно становится частью нашей жизни. Единственный открытый вопрос, который интересует на сегодняшний день, сколько времени понадобится технологии, чтобы догнать концепции, которые планируется внедрить в процесс дизайн-образования.

Выводы. Таким образом, применение дополненной реальности в образовании дизайнеров выступает как эффективный метод в обучении и практике современных дизайн-технологий. Внедрение приложений в обучении дизайну позволяет снизить затраты времени и ускорить рабочий и образовательный процессы. В условиях современной ситуации, в период COVID-19 использование AR стало востребовано в образовательной системе, так как всё находится в полном доступе со всеми необходимыми ресурсами,

которые можно получить в любое время, в любом месте. Необходимо разработать более широкий охват в образовательной деятельности по дополненной реальности.

Литература:

1. Бижанов, Е.Г. Технологии дополненной реальности в образовательной сфере (обзор) / Е.Г. Бижанов. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2020. — № 31 (321). — С. 10-12.
2. Дементьева А.В., Откупщикова И.А., Реськов К.Н. Дополненная реальность в учебном процессе // Научное сообщество студентов: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: сб. ст. по мат. XLII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 7(42).
3. Дополненная реальность (AR): источник вдохновения и идей для web-дизайна [Электронный ресурс]: <https://wayup.in/blog/augmented-reality-ar-source-of-inspiration-and-ideas-for-web-design>
4. Дополненная реальность – википедия [Электронный ресурс]: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Дополненная реальность](https://ru.wikipedia.org/wiki/Дополненная_реальность)
5. Дополненная реальность как новый инструмент художников и иллюстраторов [Электронный ресурс]: <https://design.sredaobuchenia.ru/sketchar>
6. Иванько, А.Ф. Дополненная и виртуальная реальность в образовании / А.Ф. Иванько, М.А. Иванько, М.Б. Бурцева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2018. — № 37 (223).
7. Степанюк С.А. «Использование технологии «дополненная реальность» в современном образовании» Лесосибирский педагогический институт – филиал ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», Россия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа к статье: <http://www.ARNNext.ru>.
8. Технологии AR и VR в образовании [Электронный ресурс]: <https://habr.com/ru/company/mailru/blog/435996/>
9. Технология дополненной реальности как современный метод обучения [Электронный ресурс]: <https://rosuchebnik.ru/material/tekhnologiya-dopolnenoj-realnosti/>
10. Что такое дополненная реальность? [Электронный ресурс]: <http://arnext.ru/dopolnennaya-realnost>

Педагогика

УДК 378.2

магистрант Арутюнова Полина Вадимовна

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

кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПО МЕТОДУ ЗАМЕЩАЮЩЕГО ОНТОГЕНЕЗА

Аннотация. В данной статье рассматривается теоретический анализ методик развития связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи, а так же представлен теоретический анализ применения нейропсихологической коррекции связной речи по методу замещающего онтогенеза.

Ключевые слова: связная речь, общее недоразвитие речи, дошкольники, метод замещающего онтогенеза.

Annotation. This article discusses the theoretical analysis of methods of development of coherent speech in preschool children with General speech underdevelopment, as well as presents practical experience in the use of neuropsychological correction of coherent speech by the method of substitution ontogenesis.

Keywords: connected speech, General underdevelopment of speech preschoolers, the method of replacement of ontogenesis.

Введение. Известно, что одним из важнейших этапов в коррекционно- педагогической работе с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, является работа над связной речью. У таких детей всегда возникают трудности в построении связного речевого высказывания, а данный навык крайне необходим при дальнейшем обучении в школе. Связная речь выполняет социальную и коммуникативную функции, поэтому так необходима в жизни любого взрослого человека [1, 4, 7].

Изложение основного материала статьи. Во время исследования нами были проанализированы методики развития связной речи. В таблице 1 представлены этапы работы по развитию связной речи разных авторов.

№ этапа	Методика Воробьевой В.К.	Методика Глухова В.П.	Методика Филичевой Т.Б.
1	Формирование ориентировочной основы действий по узнаванию связного сообщения, т.е. рассказа.	Формирование навыков составления отдельных (фразовых) высказываний.	Обогащение словарного запаса.
2	Формирование первоначального навыка связного говорения. Знакомство с правилами смысловой и языковой организации связной речи.	Формирование языковых (лексического, грамматического, синтаксического) компонентов связных развернутых высказываний.	Обучение составлению пересказа и придумыванию рассказов.
3	Закрепление правил смысловой и языковой организации связной речи.	Составление высказываний по наглядному восприятию.	Разучивание стихотворений.
4	Переход к самостоятельной связной речи с опорой на правила смысловой и языковой организации текстового сообщения.	Воспроизведение прослушанного текста.	Отгадывание загадок.
5		Составление рассказа-описания.	Пересказ художественных текстов.
6		Рассказывание с элементами творчества.	

Из таблицы видно, что первый этап во всех трех методиках принципиально различный. Так методика Воробьевой В.К. предлагает в первую очередь дать детям некий эталон связной речи, чтобы они имели представление какой отрезок речи можно назвать рассказом [2].

Глухов В.П. предлагает начинать формирование навыков связных высказываний с обучения детей фразовой речи. Однако следует отметить, что на подготовительном этапе он предполагает развитие направленного восприятия речи логопеда и внимания к речи других детей, а так же усвоения глагольной лексики, слов-определений и других языковых средств [3].

Филичева Т.Б. рекомендует начинать работу с уточнения и обогащения словарного запаса ребенка. По ее мнению, сначала необходима работа над существительным, затем прилагательным и в самом конце нужно обучить ребенка образовывать наречия от прилагательных [7].

На втором этапе работы Воробьева В.К. предлагает формировать первоначальные навыки связной повествовательной речи, потому как такой вид речи более динамичен и не требует создания дополнительной мотивации у ребенка [2].

У Глухова В.П. второй этап описан как, усвоение ряда языковых средств. К таковым автор относит лексические упражнения и лексико-грамматические упражнения, без которых невозможно построить адекватное связное высказывание [3].

Филичева Т.Б. на втором этапе предлагает обучение рассказыванию, включающие в себя рассказы-описания и рассказы по серии сюжетных картинок, для того чтобы помочь ребенку разбираться в последовательности событий [7].

На третьем этапе обучения Воробьева В.К. предлагает обучение навыкам связной повествовательной речи на основе цепного типа текста, опирающуюся на хронологическую последовательность и на динамическое развитие происходящего. Структура самого рассказа представлена в виде графической схемы, что существенно облегчает обучение детей составлению рассказов-описаний [2].

Глухов В.П. третий этап описывает как обучение детей рассказыванию. Пересказ литературных произведений с помощью иллюстративного материала, а так же с использованием план-схемы. Однако в рекомендациях указывается, что перед началом этого этапа следует провести серию занятий по описанию отдельных предметов [3].

На третьем этапе Филичева Т.Б. переходит к разучиванию стихотворений. Подбор материала осуществляется в индивидуальном порядке и зависит от речевых и интеллектуальных возможностей ребенка. Для начала логопед дает речевой образец, четко и с выражением зачитывает стихотворение. Затем происходит объяснение новых слов, и уточнение основной мысли стихотворения [7].

Четвертый этап Воробьевой В.К. характеризуется, как самый сложный и ориентирован на младших школьников. Главной задачей, которого является обучение ребенка в построении наиболее сложного текста, где присутствует несколько смысловых частей. Выделяется два небольших раздела направленные на знакомство с правилами построения сложного текста и формирование навыков и умений создания текстов с опорой на графический план [2].

На четвертом этапе Глухов В.П. предлагает обучение ребенка воспроизведению прослушанного текста. На этом этапе важно обучить детей планированию пересказа без наглядной опоры. Дети вместе с логопедом коллективно составляют развернутый план рассказа с помощью вспомогательных вопросов [3].

Следующий этап по Филичевой Т.Б. работа с загадками. По её мнению отгадывание загадок активизирует словарь дошкольников, помогает укреплению навыка выделять основные признаки предметов. С помощью загадок расширяется кругозор детей, идет активная тренировка памяти, внимания и логического мышления. Если ребенок затрудняется в ответе, то следует задавать ему наводящие вопросы [7].

Пятый этап по Глухову В.П. именуется как обучение рассказу-описанию. Как пишет сам Глухов В.П., описание - особый вид связной монологической речи, характеризующийся специфической коммуникативной направленностью. Во время передачи рассказа требуется обязательный ориентир на слушающего человека. По мнению Глухова В.П. во время обучения данному виду связной речи, оказывается всестороннее влияние на познавательные процессы дошкольников, а так же формирование речемыслительной деятельности [3].

Завершающим пятым этапом по Филичевой Т.Б. является пересказ художественного текста. Сама Филичева Т.Б. пишет, что обучение на данном этапе возможно только при наличии у ребенка фразовой речи. Во время подбора текстов следует опираться на речевые и интеллектуальные возможности дошкольников. В начале работы логопед разъясняет дошкольникам смысл новых незнакомых слов. Далее логопед задает вопросы по прослушанному тексту, в целях выяснения поняли ли его дети или нет. Только пройдя все предшествующие этапы, логопед просит пересказать прочитанное.

У Глухова В.П. описан еще шестой этап, на котором он предлагает обучение детей рассказыванию с элементами творчества. По его мнению, обучение на данном этапе необходимо для воспитания у детей словесно-логического мышления. С помощью творческого рассказывания дошкольники максимально подходят к тому уровню развития монологической речи, который необходим для успешного освоения школьной программы [3].

Как известно, речь это высшая психическая функция. Метод замещающего онтогенеза (МЗО) является ведущим методом по восстановлению высших психических функций в современной отечественной нейропсихологии. Главным образом он ориентирован на деятельность мозга. Метод замещающего онтогенеза опирается на теорию А.Р. Лурия о трех функциональных блоках мозга (ФБМ). Главный принцип метода это соотнесение актуального статуса ребенка с основными этапами формирования мозговой организации психических процессов и последующим воссозданием тех участков онтогенеза, которые по объективным причинам не были действительно освоены. Наиболее оптимальным возрастом для воздействия, является возраст до 9 лет. Потому что основы психомоторной коррекции, заложенные в методе, лучше всего работают с детьми до начала полового созревания. Обусловлено это близостью расположения моторных участков коры головного мозга и сенсорной коры. Не менее важным фактором являются возможности пластичности мозга до определенного возраста. Соответственно данный метод отлично подойдет для коррекции связной речи у детей старшего дошкольного возраста [5].

Принципы метода замещающего онтогенеза:

- последовательность внедрения соответствует законам естественного онтогенеза;
- упражнения направлены на коррекцию всех трех функциональных блоков мозга.

При использовании метода замещающего онтогенеза первым этапом внедряется система упражнений направленная на коррекцию третьего функционального блока мозга, направленная на произвольную саморегуляцию. Объясняется это тем, что лобные системы мозга являются фундаментом. То есть направление коррекции идет от третьего к первому, от первого ко второму и от второго обратно к третьему. Таким образом, работа с третьим ФБМ происходит дважды. Только на первом этапе это происходит в пассивном варианте, когда ребенок только отражает и воспроизводит предложенный модуль, а на последнем этапе в активном варианте, когда ребенок сам осуществляет алгоритмы произвольной саморегуляции.

Итак, первый раздел (3 ФБМ) это формирование смыслообразующих функций психических процессов и произвольной саморегуляции. Оптимизация и абилитация функциональной роли лобных отделов мозга.

В данном разделе предлагается семь видов упражнений, направленных на коррекцию определенных навыков и умений.

1 цикл упражнений направлен на формирование навыков внимания и преодоление стереотипов. Главный принцип упражнений заключается в том, что ведущий задает условный сигнал, при наступлении которого, ребенок должен проявить соответствующую реакцию. В этих играх важен соревновательный момент, поэтому наиболее эффективно проводить работу с группой детей.

2 цикл упражнений направлен на программирование, целеполагание и самоконтроль. Здесь идет работа над ритуалами, правилами игры и ролями. Важно научить ребенка «предвосхищать будущее» самостоятельно. Плавный переход от механической деятельности к совместной, а затем и к самостоятельной.

3 цикл упражнений направлен на формирование коммуникативных навыков. Здесь подключаются не только групповые упражнения, но и парные, формирующие навыки совместной деятельности. Предлагаются игры на двигательные импровизации, а так же игры соревновательного характера, где необходимо разделить на команды.

4 цикл упражнений формирует причинно-следственные отношения и последовательность. Упражнения начинают с анализа ситуаций и событий. Игры что сначала, что потом, составление рассказа по серии картинок, по серии сюжетных картинок.

5 цикл направлен на произвольное внимание и синестезии. Данные здесь упражнения и игры способствуют развития внимания к звукам, буквам, отдельным предметам, движениям и др.

6 цикл представлен упражнениями на формирование представлений об обобщающей функции слова, иерархии понятий и коррекцию интеллектуальных процессов. Игры на понимание пословиц, фразеологизмов, подбор аналогий и т.д.

7 цикл завершающий. Инициации, наказание и поощрение. Важным условием любого коррекционного процесса выступает система наказаний и поощрений. Здесь педагог сам в праве выбрать или придумать свою систему.

Второй раздел стабилизация и активация энергетического потенциала организма. Повышение пластичности сенсомоторного обеспечения психических процессов (1 ФБМ). Оптимизация функционального статуса глубинных образований мозга и базиса для формирования подкорково-корковых и межполушарных взаимодействий.

1 цикл направлен на использование дыхательных упражнений. Имеет общеукрепляющий и общеоздоровляющий эффект. Это базовая составляющая произвольной саморегуляции. Нормализация дыхания успокаивает и способствует дальнейшей концентрации внимания.

На втором цикле используется массаж и самомассаж. Начинать следует только после завершения дыхательных упражнений. Данные упражнения помогают улучшению стато-кинетического уровня психической активности ребенка, а так же увеличению его энергии адаптации.

3 цикл предполагает работу с мышечными дистониями, патологическими ригидными телесными установками и синкинезиями. В данном цикле представлены упражнения на оптимизацию тонуса тела с помощью растяжек и релаксаций. Параллельно ведется работа на расширение сенсомоторного репертуара. Сюда включены глазодвигательные упражнения, артикуляционная гимнастика, работа с отдельными частями тела (ноги, руки, шея, плечи).

4 цикл формирование и коррекция базовых сенсомоторных (одновременных и реципрокных) взаимодействий. Представлен упражнениями на взаимодействие рук и ног, сочетанными движениями правой и левой половин тела.

Третий раздел формирование операционального обеспечения вербальных и невербальных психических процессов (2 ФБМ). Оптимизация и коррекция межполушарных взаимодействий и специализация правого и левого полушарий мозга.

1 цикл формирование соматогностических, тактильных и кинестетических процессов. Это является базой для формирования пространственных представлений. Упражнения на запоминание частей тела и ориентировки в них, игры повтори позу всего тела или отдельных его частей, например рук или ног.

2 цикл направлен на развитие зрительного гнозиса. Так же выступает в роли базы в освоении оптико-пространственных представлений. Здесь представлены игры с разрезными картинками, игры-лабиринты и др.

3 цикл связан с развитием пространственных и «квазипространственных» представлений. Освоение схемы тела, положение тела в пространстве считается одним из важнейших условий развития. На этом этапе необходимо обучить детей таким базовым понятиям как право, лево, верх, низ, выше, ниже, спереди, сзади, ближе, дальше.

4 цикл связан с кинетическими процессами. Здесь ребенок осваивает моторную программу, которую необходимо уметь начать, продолжить и закончить. Этот навык необходим в любой деятельности человека, в том числе при составлении связного речевого высказывания.

5 цикл ориентирован на развитие слухового гнозиса и фонетико- фонематические процессы. Эти процессы играют значительную роль для того, чтобы ребенок научился слушать себя и окружающих.

6 цикл направлен на развитие мнестических процессов. Здесь идет работа над тактильной и двигательной памятью, а так же зрительной и слухо- речевой.

7 цикл связан с активизацией номинативных процессов. Формирование процессов соотнесения образа предмета с подходящим ему словом- наименованием [6].

Выводы. Таким образом, проанализировав различные методики коррекции связной речи, можно сделать вывод о том, что метод замещающего онтогенеза является наиболее продуктивным методом в коррекции связной речи дошкольников.

Во-первых, он является более целенаправленным на причину нарушения. Во-вторых, благоприятно влияет на все стороны речезыкового развития ребенка. В-третьих, психомоторная коррекция наиболее оптимально работает с детьми до полового созревания. В-четвертых, соблюдается принцип онтогенетического развития высших психических функций. В-пятых, метод замещающего онтогенеза является междисциплинарным и затрагивает самые разнообразные стороны развития детей.

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. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. – Астрель, 2009. С. 19-27
3. Глухов В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи – М.: В. Секачев, 2017 - С. 34-56
4. Медведева Е.Ю., Ольхина Е.А. Проблемы формирования связной речи у старших дошкольников с ОНР // Современные проблемы науки и образования. 2018. No. 60 (3) С. 213-216.
5. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста - ИД «Генезис», 2019. 256 с.
6. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза – ИД «Генезис», 2017. С. 110-238.
7. Филичева Т.Б., Мастюкова Е.М., Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у детей - ООО «Книгомир», 2011. С. 234-284.

Педагогика

УДК 376.3

кандидат психологических наук, доцент Афонькина Юлия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск);
кандидат педагогических наук, доцент Кузьмичева Татьяна Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Аннотация. Инклюзивное образование обучающихся с ОВЗ сегодня определяет новый контекст педагогической науки и демонстрирует проблемное поле, требующее существенных трансформаций образовательной среды. Изучение индивидуализации образовательной среды в инклюзивных условиях как педагогического феномена актуально и с теоретической, и практической точки зрения, поскольку позволяет обосновать и разработать подходы для максимального соответствия средовых условий особым образовательным потребностям обучающихся, отражающих особенности их индивидуального психосоциального развития. В статье предложены теоретические основания для понимания данного педагогического феномена с позиции барьеров, возникающих в инклюзивной образовательной среде, и их

причин, которые объективированы посредством анализа конкретных проблемных ситуаций, часто возникающих в педагогической практике, в дихотомии формализованность – индивидуализированность.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, образовательная среда, барьеры, индивидуализация.

Annotation. Inclusive education of students with health limitations defines a new context of pedagogical science and demonstrates a problem field that requires significant transformations of the educational environment. The study of the individualization of the educational environment in inclusive conditions as a pedagogical phenomenon is relevant both from a theoretical and practical point of view, since it allows substantiating and developing approaches to maximize the correspondence of the environmental conditions to the special educational needs of students, reflecting the characteristics of their individual psychosocial development. The article proposes theoretical foundations for understanding this pedagogical phenomenon from the standpoint of the barriers that arise in the inclusive educational environment and their causes, which are objectified through the analysis of specific problem situations that often arise in pedagogical practice, in the dichotomy of formalization - individualization.

Keywords: inclusive education, students with health limitations, educational environment, barriers, individualization.

Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 20-013-00811 «Индивидуализация образовательной среды как фактор развития инклюзивных процессов в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), проживающих на городских и сельских территориях»)

Введение. Сегодня, когда инклюзивные практики получают повсеместное распространение в отечественной образовательной системе на всех ее уровнях, можно сказать, что развитие инклюзивного образования привело к ряду важных, не всегда первоначально спрогнозированных эффектов. В данном смысле следует отметить два из них, в русле которых развивается современная педагогическая теория и практика. Во-первых, это расширение проблемного поля современной педагогики как науки и его обогащение новыми понятиями и ценностями, создающими иную научную парадигму, а во-вторых, - появление нового контекста для осмысления проблем функционирования современной школы как социального института и социальной среды, в которой происходит присвоение обучающимися культурных смыслов, обеспечивающих их вхождение в социум, позитивную социализацию.

Изложение основного материала статьи. Инклюзивное образование сместило акценты в образовательной деятельности с коррекции нарушения/дефекта на актуализацию индивидуальных ресурсов ребенка и обогащение его образовательного потенциала путем стимулирования компенсаторных механизмов и развития его сильных сторон. Такой подход основан на понимании того, что трудности ребенка в освоении образовательной программы не есть прямое следствие нарушений его развития. Их причиной выступают ограничения, которые накладывает на обучающегося образовательная среда в силу своей неадаптированности, иначе говоря, разного рода барьеров, актуализирующих многочисленные проблемы современной школы и общества в целом. Как считают В.Н. Петров и И.Б. Кантемирова [8], именно в образовании раскрываются, то есть становятся видимыми барьеры, которые препятствуют полноценному включению детей с ОВЗ в широкий социум.

В понимании природы таких барьеров перспективным выступает, наряду с другими, психосинергетический подход, развивая который С.А. Калашникова замечает, что система не может жестко следовать внешне заданным требованиям. Она пишет: «Определение извне путей развития системы автоматически делает ее закрытой, выступая, тем самым, условием ограничения» [5, с. 177]. При наличии барьеров не выстраивается инклюзивная система «ребенок с ОВЗ – образовательная среда». Его собственные образовательные цели подменяются целями педагогов и/или родителей, поэтому ограниченные возможности не трансформируются в особые условия развития и продолжают вступать его сдерживающим фактором, порождая вторичные и иного порядка нарушения.

В целом, барьеры образовательной среды обусловлены ее недостаточной гибкостью, ее низкой чувствительностью к разнообразию, восприятием любого отклонения от «должного» в качестве препятствия, часто непреодолимого, в то время, как инклюзивное образование предполагает, что разнообразие воспринимается естественно как неотъемлемая характеристика детской популяции, поскольку право на получение доступного и качественного образования в условиях инклюзии увязано с многообразием возможностей и потребностей обучающихся (С.В. Алексина [1], Н.Г. Сигал [9] и др.).

Средством преодоления и, что не менее важно, профилактики барьеров образовательной среде выступает ее индивидуализация, необходимость которой, равно как и сложности педагогов в ее обеспечении, отражены в ряде современных научных работ, посвященных проблемам инклюзивного образования (И.А. Коробейников, Т.В. Кузьмичева [7]). Тем не менее, данный педагогический феномен требует продолжения его изучения как в теоретическом, так и в практическом плане.

Инклюзия, внедряемая в традиционную образовательную систему, неизбежно влечет за собой глобальные изменения содержания, подходов, структур, стратегий школьной жизни, предполагая многообразие образовательных вариантов. Как справедливо отмечает В.З. Кантор [6], проблема состоит не в том, чтобы интегрировать отдельных обучающихся в эту систему, а так ее трансформировать, чтобы она, следуя принципу дифференциации, отвечала разнообразным потребностям всех учеников, среди которых наряду с общим и специфическими особыми потребностями обучающихся с ОВЗ, выступают их индивидуальные образовательные потребности. На сегодняшний день данную проблему нельзя признать решенной. В качестве причин данного факта в современных исследованиях часто называется неготовность педагога осуществлять свою профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования. Однако в ряде работ отмечается отсутствие готовности образовательной организации в целом к обучению детей с ОВЗ и инвалидностью (например, в исследовании Т.Г. Зубаревой, Д.В. Глаголевой, Л.А. Гараниной, Е.Н. Росийской [4]). Среди разработанных научных подходов следует выделить рефлексивно-деятельностный подход (В.К. Зарецкий, М.М. Гордон []), который позволяет прояснить важные аспекты такой неготовности. Согласно данному подходу, трудности индивидуализации в инклюзивном образовании связаны, в первую очередь, с отдельными особенностями организации образовательного процесса в школе, которые автор квалифицирует как «табуированные элементы». Иначе, по нашему мнению, их можно

определить как формализуемые, что составляет антипод индивидуализируемым элементам. В целом, отметим, что барьеры инклюзивного образования создаются именно в тех элементах школьной среды, которые в наименьшей степени готовы к изменениям, являются наименее вариативными и наиболее ригидными.

В исследованиях Т.А. Соловьевой [10] доказано, что индивидуализация обучения в традиционной системе осложнена фронтальными условиями массовой образовательной среды. Среди «табуированных» элементов в качестве актуальных на сегодняшний день выделим унифицированный темп, ритм, способы и формы освоения образовательной программы, в то время, как обучающийся с ОВЗ нуждается в индивидуальном темпе и разнообразии форм для освоения образовательного содержания.

Ожидания педагога в отношении линейного движения ребенка с ОВЗ по заранее предписанному учителем пути освоения образовательного содержания не оправдывают себя. Данный процесс имеет более сложную динамику и зависит от особенностей индивидуального психосоциального развития обучающегося. При несоблюдении требований индивидуализации по сути игнорируется принцип ориентации обучения на зону ближайшего развития. Образовательные задачи выходят в «зону непосильной трудности для ребенка» (В.К. Зарецкий, М.М. Гордон [3]), заранее обрекая его на низкие образовательные результаты.

Приведем пример. На уроке русского языка во втором классе учитель объясняет новую тему. Евгений К. (обучается по варианту 7.1) листает учебник. Учитель несколько раз обращается к нему с замечаниями, призывая слушать внимательно. Мальчик на мгновение поднимает взгляд на учителя и возвращается к перелистыванию учебника. Уже на этом этапе урока понятно, что ребенок не выполнит правильно задание на закрепление темы, которое последует за объяснениями педагога. Однако учитель, призывая ребенка быть внимательным, не предлагает ему практические способы поддержания внимания, адаптированные к особенностям его учебного поведения, и сам при изложении материала не применяет способы организации деятельности обучающегося.

Отметим также в качестве «табуированных» элементов школы в определенном смысле формализованные отношения учителя и ученика, когда учитель учит, ожидая, что ученик учится лишь только потому, что он - ученик и «должен учиться». Как следствие, проблему составляет недостаток индивидуального внимания к обучающемуся с ОВЗ или необходимость уделять такое внимание в ущерб остальным ученикам.

В современном исследовательском поле инклюзивного образования имеется ряд работ, которые показывают, что с использованием коллективных форм учебной работы, спроектированных на основе сотрудничества учеников, данное противоречие преодолевается. Однако, подчеркнем, что их организация требует от учителя такого тонкого, можно сказать ювелирного, понимания специфики детских взаимоотношений, имеющих у них знаний, умений, доступных им способов их применения, а также особенностей деятельности и поведения каждого, что нередко оказывается мало успешной как с дидактической, так и с психологической точки зрения. Таким образом, неверно выстроенные педагогом отношения учитель-ученик с ОВЗ проецируются на деформацию отношений ученик с ОВЗ-другие ученики. Между тем, исходя из того, что идея инклюзивного образования «...родилась из насущной потребности обеспечить возможность детям с нарушениями в развитии интегрироваться в социум...» (В.З. Кантор, Ю.Т. Матасов, Г.Н. Пенин, А.П. Антропов [6, с. 46]), именно социальный контекст образовательной деятельности нередко становится определяющим фактором включения (Ю.А. Афонькина и др. [2, 11]).

Из наших наблюдений. Обучающиеся первого класса для выполнения коллективной работы - рукописного журнала к Новому году – распределяют обязанности. По настоянию учителя Маше П. – у девочки нарушения зрения - поручается нарисовать и вырезать снежинки (педагог знает, что она любит рисовать). Девочка рисует снежинки разных цветов - не только голубые, но и красные, желтые, оранжевые. Увидев их, дети заявляют, что так не бывает, и предлагают не наклеивать Машины снежинки («Неси домой и дома наклеивай» - одно из детских высказываний), а педагог предлагает Маше нарисовать другие снежинки. Девочка отказывается и выходит из общей деятельности. Другие дети увлеченно продолжают оформлять рукописный журнал. Учитель время от времени пытается предложить Маше поучаствовать, но ребенок не соглашается.

В данном примере продемонстрирован формальный подход педагога к организации взаимодействия детей, который в итоге негативно отразился на их взаимоотношениях (вместо планируемого принятия – отвержение и разочарование), в то время, как условия реализации инклюзивного образования предполагают вовлечение детей в кооперативное обучение и групповое решение разнообразных академических и жизненных задач.

Еще одним «табуированным» элементом школьной жизни сегодня остается оценка деятельности обучающегося. Ее формы и критерии, как правило, настолько формализованные и негибкие, что обучающийся в ОВЗ объективно не может показать высокие результаты.

Приведем пример из наших наблюдений. Виктор Н. обучается во втором классе по варианту 7.1. На переменах он демонстрирует повышенную двигательную активность, вследствие чего к началу урока сильно возбужден. Особенно, если ученик знает, что на следующем уроке будет проводиться контрольная работа. Поэтому на уроке долго не может «войти» в учебную ситуацию, торопится, многое делает, не задумываясь. В итоге большинство заданий не выполнено, а то, что успевает сделать, выполняется с ошибками. По сути, перемена, организованная для него особым образом, обеспечивающая релаксацию и позитивный настрой на последующую, учебную, деятельность, становится частью процедуры контрольной работы, а четкий алгоритм, заданный педагогом ребенку в виде пошаговой инструкции при выполнении контрольной работы, использование наглядных сигналов и практических действий для поддержания внимания помог бы ему гораздо успешнее справиться с заданиями.

Результатом формализованной ситуации с оцениванием образовательных достижений ребенка с ОВЗ выступает два неблагоприятных варианта развития событий. Во-первых, снижение требований к обучающемуся, что становится особенно очевидным при его переходе на уровень основного общего образования в виде системных «образовательных пробелов» не только в отношении знаний, но и учебных умений. Во-вторых, закрепление учебных трудностей как фактора, характеризующего академическую и социальную неуспешность ребенка, – «неуспевающий ученик».

Выводы. Обозначенная проблематика взаимосвязана и образует проблемное поле индивидуализации образовательной среды в условиях инклюзивного образования. В своей основе она имеет единую причину –

неготовность педагогов адаптировать элементы такой среды и соответствующие им ресурсы (предметные, дидактические, пространственные, организационные, социально-психологические) к особенностям обучающегося с ОВЗ, принимая во внимание специфику его индивидуального психосоциального развития и выстраивая гибкие педагогические стратегии.

Необходимо отметить, что индивидуализация образовательной среды выступает для педагогов объективно трудной задачей, поскольку, кроме «табуированности» ее многих элементов, индивидуализированная среда школы характеризуется сложностью и нелинейностью сочетания ресурсов, требует быстрой трансформации, иной акцентировки в отношении воспитания и обучения – не на том, что обучающийся «должен», а на том, что он «может», как самостоятельно, так и с необходимой и достаточной адресной помощью, оказываемой ему педагогами коллегиально.

В заключение подчеркнем, что вовлечение самого обучающегося с ОВЗ, его родителей, широкого круга специалистов школы в решение проблемы индивидуализации образовательной среды является обязательным условием успешного движения в направлении развития инклюзивного образования.

Литература:

1. Алехина С.В. Инклюзивное образование: от политике к практике [Текст] / С.В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. №1. – С. 136-146.
2. Афонькина Ю.А. Социальные аспекты инклюзивного образования. Монография. Мурманск: МАГУ - Мурманск: МАГУ, 2018. - 105 с.
3. Зарецкий В.К., Гордон М.М. О возможности индивидуализации образовательного процесса на основе рефлексивно-деятельностного подхода в инклюзивной практике // Психологическая наука и образование. 2011. №. 3. С. 19-26.
4. Зубарева Т.Г., Глаголева Д.В., Гаранина Л.А., Российская Е.Н. От теории инклюзивного образования к практике (опыт Курской области) // Дефектология. 2018. № 6. С. 3-9.
5. Калашникова С.А. Человек с ограниченными возможностями здоровья: психосинергетический подход к развитию личности в особых условиях // Гуманитарный вектор. 2013. № 1 (33). С. 171-179.
6. Кантор В.З., Матасов Ю.Т., Пенин Г.Н., Антропов А.П. Инклюзия разумная: интеграция и дифференциация // Вестник Герценовского университета. 2012. № 1. С. 44-49.
7. Коробейников, И.А., Кузьмичева Т.В. Интеграционная модель подготовки бакалавров по направлениям «Педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование» // Дефектология. – 2016. – № 5. – С. 82-90.
8. Петров В.Н., Кантемирова И.Б. Феномен социальной эксклюзии/инклюзии в аспекте образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник АГУ. 2019. Вып. 2 (239). С. 129-137.
9. Сигал Н.Г. Инклюзия сегодня: за и против: монография. Казань: Отечество. 2017. 200 с.
10. Соловьева, Т.А. Системный подход к организации включения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательную среду [Текст]: дисс... на соискание ученой степени доктора педагогических наук: специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика» / Соловьева Татьяна Александровна. – М., 2018. – 372 с.
11. Теория и практика инклюзивного образования в России и за рубежом: [коллективная монография] / М.А. Акопян, Ю.А. Афонькина, Т.В. Кузьмичева и др.; под ред. О.П. Чигишевой. – Ростов-на-Дону: Общество с ограниченной ответственностью Международный исследовательский центр «Научное сотрудничество». 2016. – 202 с.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Баканова Ирина Геннадьевна
ФГБОУ ВО Самарский государственный университет путей сообщения (г. Самара);
кандидат педагогических наук, доцент Елизарова Евгения Анатольевна
ФГБОУ ВО Самарский государственный технический университет (г. Самара)

ОРГАНИЗАЦИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

Аннотация. Данная статья акцентирует внимание на положительных сторонах применения электронного обучения. Внедрение ЭО в образовательный процесс предоставляет новые возможности, обеспечивает всех желающих получением необходимых знаний, развивает компетенции цифровой грамотности. Статья обобщает некоторые теоретические вопросы применения LMS Moodle как с положительной стороны, так и с отрицательной, и предлагает практические предложения по качественной интеграции электронного обучения в процесс преподавания и обучения в образовательном учреждении высшего образования «Самарский государственный университет путей сообщения» на основе эффективного управления процессом электронного обучения и хорошем менеджменте. Разработана система управления электронным обучением в СамГУПС на основе метода моделирования, главной целью которой является применение современных электронных образовательных технологий в образовательном процессе, в подготовке методической базы электронных образовательных ресурсов, усовершенствовании электронных образовательных технологий в формате электронного обучения.

Ключевые слова: электронное обучение, управление процессом электронного обучения, система управления электронным обучением, LMS Moodle, электронные образовательные технологии, метод моделирования.

Annotation. This article focuses on the positive aspects of using e-learning. The introduction of EL in the educational process provides new opportunities, provides everyone with the necessary knowledge, and develops digital literacy competencies. The article summarizes some theoretical issues of LMS Moodle application both on the positive the negative sides, and offers practical suggestions for the qualitative integration of e-learning in the process of teaching and learning in the higher education institution "Samara state Transport University" on the basis of effective e-learning management and good management. The system of e-learning management in "Samara state Transport University" is developed based on the modeling method, the main purpose of which is to apply modern

electronic educational technologies in the educational process, to prepare the methodological base of electronic educational resources, and to improve electronic educational technologies in the e-learning format.

Keywords: e-learning, e-learning process management, e-learning management system, LMS Moodle, e-educational technologies, a modeling method.

Введение. В педагогическом сообществе сегодня активно дискусируется вопрос о системе образования в «поствирусную эпоху». Согласно экспертной оценке ректора ВШЭ Я. Кузьмина произошла тотальная переход университетского образования и офисной работы в онлайн формат [4]. Принимая во внимание более широкие возможности передачи материалов в электронном виде, трудно не согласиться с изменениями, ожидающими классическую модель, которая транслирует знания аудиторно.

При этом акцентируется внимание на смещении вектора в сторону позитивных возможностей, которые ранее были недостаточно освоены. Таким образом, мы являемся свидетелями новой реальности, в основе которой лежит технологическая революция и достижения индустрии 4.0 и сели раньше электронное обучение (ЭО, e-learning, с англ. electron learning) было одной из возможных форм образовательного процесса, то теперь становится одной из ведущих функциональных технологий. Так, согласно данным Similarweb, российская образовательная онлайн-платформа Учи.ру в апреле 2020 года вошла в десятку лучших в мире сайтов в категории «Образование». По данным сервиса для видеоконференций Zoom, количество ежедневных платных и бесплатных пользователей в марте 2020 года превысило 200 млн, в то время как в декабре 2019 года максимальное количество пользователей в день составляло 10 млн [5].

Следовательно, в ближайшем будущем развитие электронного образования будет во многом зависеть от качества работы информационных технологий. Согласно докладу «State of Technology in Education», представленным аналитиками Promethean, в последующие 1-3 года лидирующую позицию займут облачные инструменты для организации и проведения занятий (35,8%). Далее следуют ресурсы онлайн-оценивания студентов (31,4%), третье место занимает виртуальная и дополненная реальность (25,3%), затем идут технологии программирования и робототехники (21,8%) и замыкающим звеном является дистанционное обучение (21,6%). Исследователи убеждены, отсутствие границ будет характерной особенностью образования будущего [10].

Целью исследования является акцентирование внимания на положительных сторонах использования ЭО в отличие от традиционного формата в современном вузе, а также на необходимости эффективного управления электронным обучением в целях улучшения качества образования.

Изложение основного материала статьи. На совещании по текущей ситуации в системе образования 21 мая 2020 г. В.В. Путин отметил колоссальные возможности, которые открывают цифра» и телекоммуникации: «Мы все приобрели уникальные опыт. И он должен работать на повышение качества, доступности образования, на развитие передовых дистанционных образовательных технологий. Чтобы дети, где бы они ни жили, могли слушать лекции, уроки ведущих преподавателей. Чтобы учитель мог индивидуально работать с учениками, которым необходима дополнительная поддержка. В этой связи необходимо ускорить нашу работу по развитию современной информационной инфраструктуры в образовании» [7]. Принимая во внимание данные недавнего опроса, выполненного Houghton Mifflin Harcourt, большая часть преподавателей, а именно более 85%, рассматривают потенциал технологий, помогающих им сделать процесс обучения более доступным и расширить его возможности, очень позитивно [10].

Особую значимость ЭО приобретает в условиях введения ФГОС ВО 3++, для которого актуальным является увеличение самостоятельного контента обучающихся и сокращение аудиторной работы. Согласно ФГОС ВО 3++, ЭО видится одной из ведущих функций электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) вуза [8].

В последние годы актуальны площадки с открытым исходным кодом для создания онлайн-курсов. С помощью EdX, Google course builder, Coursera, Udacity, и т.д. преподаватели могут создать массовые открытые онлайн-курсы MOOCs и BOOCs - площадки открытых электронных курсов на базе ведущих вузов Европы, США, России, позволяющих получать образование дистанционно при помощи глобальной сети Интернет. MOOC могут быть интегрированы как часть ЭО в LMS. Большинство таких курсов бесплатны, что позволяет любому человеку во всем мире записаться на эти курсы, посещать их онлайн и получать сертификаты об образовании [2].

Одной из самых значимых онлайн платформ, созданной на государственном уровне и университетами, является Coursera, на которой уже представлено более 3800 программ бесплатного онлайн-обучения, 65 миллионов обучающихся, в том числе 1,8 миллиона в России, более 4000 курсов от ведущих мировых университетов и отраслевых преподавателей, поэтому Coursera располагает одним из крупнейших датасетов для выявления современных тенденций в сфере компетенций. Согласно последним показателям (июль 2020) Глобального индекса компетенций (Global Skills Index, GSI) от Coursera, Россия занимает лидирующие позиции по компетенциям в рейтинге 60 стран в сфере технологий, а именно: человеко-компьютерное взаимодействие, программирование, защиту информационных систем, создание системного ПО, навыки работы с компьютерными сетями и базами данных, а также по компетенциям в сфере науки о данных (data science), включающие: статистическое программирование и статистику, управление данными, машинное обучение, визуализацию данных, математику. Первое место в сфере технических навыков Россия занимает благодаря высококачественному техническому образованию в университетах Москвы, Санкт-Петербурга, Новосибирска и Томска [2].

Однако, одной из самых больших проблем данных онлайн курсов является поддержание мотивации студентов. Так только 30% обучающихся на платформе Coursera, завершают процесс обучения успешно. Другой важной проблемой видится эффективная оценка знаний студентов, а также создание и управление продуктивной средой сотрудничества (Zheng et al., 2015). Существует также проблема для студентов ознакомиться с несколькими системами, поскольку разные преподаватели могут использовать разные системы.

Образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный университет путей сообщения» использует LMS (Learning Management System) Moodle, являющейся частью ЭИОС СамГУПС.

Данная система управления учебным контентом имеет ряд положительных особенностей, основными из которых являются возможность выдавать права доступа (администратор, создатель курса, учитель с правом редактирования и без него, студент, гость), вести счет обучающихся, показывать аналитическую отчетность,

результаты выполнения заданий и тестирования, использовать внешние информационные системы и применять механизмы как синхронного, так и асинхронного общения, организовывать персонализацию.

Данная он-лайн платформа обладает большими возможностями для организации теоретических и практических занятий, обеспечивает индивидуальную и групповую учебную деятельность студентов.

Более того, для LMS Moodle характерен удобный интуитивно понятный интерфейс, который предоставляет преподавателям возможность самим наполнять электронный курс необходимым контентом, прибегая только к помощи справочной системы, и управлять данным курсом. Различные элементы курса: задание, лекция, wiki, глоссарий, форум, чат, блоги и т.д. - добавляются в электронный курс достаточно просто. Преподаватель может структурировать курс как календарно, так и тематически.

Кроме того, LMS Moodle предоставляет большой инструментарий для создания тестов и проведения обучающего и контрольного тестирования, что особенно актуально для электронного обучения, при котором тестирование является важной формой контроля знаний [1]. Несмотря на ряд положительных сторон, в LMS Moodle имеются некоторые отрицательные моменты, не позволяющие качественно обучать студентов СамГУПС и, следовательно, полноценно реализовать образовательные программы.

Одним из негативных моментов относительно внедрения ЭО в СамГУПС рассматривается не совершенная система обеспечения техническими ресурсами. Нельзя также сказать, что данные ресурсы достаточно активно задействуются в образовательном процессе.

Другая существенная отрицательная сторона – это инертность образовательной системы в вузе, которая не готова эффективно откликаться на вызовы современности, а также неспособность преподавателей организовывать работу электронного образовательного контента с методической точки зрения. Следует отметить и возрастные особенности большей части преподавательского состава вуза – это люди третьего возраста, которые не сомневаются в том, что учебный процесс возможен и без применения современных технологий. Однако, в связи с быстро изменяющейся ситуацией в современном мире, в системе образования востребованы специалисты грамотные в применении цифровых технологий, способные задействовать новые образовательные технологии для создания разнообразных электронных ресурсов.

Усугубляет ситуацию по созданию полноценных электронных контентов в Самарском государственном университете путей сообщения отсутствие временных ресурсов у преподавателей в связи с их высокой нагрузкой. Более того, требуется не только создание качественного контента, но и своевременное его обновление для поддержания в надлежащем состоянии в связи с постоянными изменениями. Однако, вносить вовремя изменения очень сложно, что, в свою очередь, требует создания сетевого взаимодействия вузов, которое сегодня достаточно трудно предположить, когда оно будет реализовано.

Более того, отдел технических и электронных средств обучения, призванный помогать преподавателям осуществлять техническую поддержку, эффективно организовывать и администрировать он-лайн обучение на платформе LMS Moodle, не располагает достаточным количеством специалистов. В итоге, большая часть курсов, разработанных преподавателями, представляют из себя хранилища материала в pdf формат. Однако замена живой лекции электронным учебником является грубейшим нарушением требований государственных образовательных стандартов. Очевидна необходимость в пересмотре учебных планов и, как итог, внесении изменений в федеральные государственные стандарты.

Кроме того, изучение учебных пособий вместо «живых» лекций, электронных учебников вызывает большую сложность в освоении материала у обучающихся, так как самостоятельное изучение дисциплины требует прилагать усилия.

Низкая мотивация обучающихся также существенным образом снижает качество обучения в условиях онлайн-среды, где существует гораздо меньше внешних факторов, способствующих хорошей успеваемости. Во многих случаях обучающиеся предоставлены сами себе во время учебной деятельности, и никто систематически не мотивирует их к достижению целей обучения. В результате соблюдение дедлайна во время онлайн-обучения может стать трудным для студентов, которые не имеют сильной самомотивации и навыков управления временем [1].

Принимая во внимание тот факт, что промежуточная и итоговая аттестация обучающихся проходит в формате тестов, то еще одним каверзным моментом электронного обучения является некомпетентность многих преподавателей в составлении корректных тестов, способных эффективно оценивать результат освоения дисциплин студентами.

Поэтому активное использование не качественных онлайн технологий вызывает большую обеспокоенность в связи с ухудшением уровня подготовки обучающихся в данный момент времени, ведь даже обучающиеся заочной формы имеют значительно более высокий уровень подготовки, чем студенты дистанционной формы обучения. Следовательно, существует опасение относительно не востребованности выпускников учреждений высшего образования на рынке труда в связи с не качественной подготовкой. Данная ситуация не удовлетворит ни общество, ни государство, ни обучающихся.

Таким образом, предоставление качественного образования, а следовательно, и реализация приоритетной цели системы высшего образования, обозначенной в ст. 69 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» – «подготовка высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» [8] сопровождается рядом сложностей в образовательном учреждении высшего образования «Самарский государственный университет путей сообщения». Исключительно эффективное управление процессом электронного обучения и хороший менеджмент способны содействовать качественному внедрению электронного обучения. Нами была разработана система управления электронным обучением в образовательном учреждении высшего образования «Самарский государственный университет путей сообщения» на основе метода моделирования. В научной литературе под моделированием рассматривается «процесс в ходе которого происходит изучение интересующих исследователя сторон объекта (в том числе и его скрытых свойств) и построение модели, отражающей признаки, свойства, связи объекта изучения в виде простой и наглядной формы удобной для анализа» [3]. Основой разработанной системы управления электронным обучением в СамГУПС является системный подход, при котором процесс управления электронным обучением видится как система, включающая совокупность элементов.

Проектируемая система управления электронным обучением в образовательном учреждении высшего образования «Самарский государственный университет путей сообщения» имеет следующие функции управления: планирование, организация, мотивация, координация, контроль и состоит из трех взаимосвязанных элементов: организационно-управленческого; технологического; документационного.

Функция планирования подразумевает создание концептуальной базы для управления электронным обучением, разработку стратегических и тактических планов профилактических мероприятий, развитие ресурсов для реализации технологии управления электронным обучением.

Функция организации предполагает создание отдела по управлению электронным обучением и делегированию полномочий по управлению ЭО, а также за такие ресурсы как персонал, денежные средства, материал, оборудование.

Функция мотивации видится как совершенствование информационных навыков у преподавателей, заведующих кафедрами, деканов, директоров институтов и создание располагающей обучающей среды; инициирование внутриуниверситетских конкурсов по проектированию электронных учебных курсов; развитие эффективной организационной культуры у штата сотрудников учебного заведения, создание технологий экономического и морального стимулирования работы по управлению электронным обучением.

Функция координации рассматривает анализ аналитических материалов по управлению электронным обучением; дискурс проблем относительно системы управления электронным обучением на таких мероприятиях, как семинары, тренинги, курсы повышения квалификации, совещаниях; а также помощь пользователям и ответственным структурных подразделений при регистрации к ресурсам системы ЭО; работа над утверждением локальных нормативных актов, подтверждающих экспертизу онлайн-ресурсов, разработка открытых онлайн-курсов (МООК и МООК- формата) для размещения их на различных платформах, в том числе на платформах Университета; обсуждение с учебно-методическими советами институтов оценки качества электронных учебных ресурсов; написание методических рекомендаций для организации эффективных электронных учебных курсов; разработка методик и технологий учебных занятий с применением ЭО.

Под функцией контроля рассматривается учет и анализ организации всех программ и мероприятий по управлению электронным обучением в образовательном учреждении высшего образования «Самарский государственный университет путей сообщения»; уточнение обстоятельств невыполнения плана мероприятий по управлению электронным обучением; контролирование плана информационного наполнения ЭИОС; маркетинг образовательных онлайн программ; диагностика частоты и продолжительности обращений к курсу и его модулям обучающимися и преподавателями; администрирование баз данных, программного обеспечения, резервного копирования; установление экспертизы, разработанных онлайн-курсов; написание отчетов по внедрению ЭО в СамГУПС; внесение исправлений в систему управления электронным обучением.

Выводы. Основной целью разработки системы управления электронным обучением в образовательном учреждении высшего образования «Самарский государственный университет путей сообщения» видится развитие инновационного образования, активное применение электронных форм обучения в современном образовании согласно мировым стандартам, распространение научных знаний благодаря применению современных образовательных технологий в образовательном процессе, популяризация вуза на рынке образовательных услуг, конкурентоспособности его выпускников.

В основе системы управления электронным обучением в образовательном учреждении высшего образования «Самарский государственный университет путей сообщения» должна лежать диагностика уровня развития электронного обучения в вузе, оценивание имеющихся в организации методов, форм и элементов системы управления электронным обучением, оценивание уровня навыков разработки программ по развитию системы электронного обучения. Система управления ЭО в СамГУПС должна быть ориентирована на развитие образовательной организации и управления ЭО, разработке модели информационной компетентности преподавателей; определении целей и задач по разработке и внедрению электронного обучения; становлении принципов и стратегических направлений электронного обучения; анализе результатов и корректировке системы управления электронным обучением и строится на высоко-профессиональном штате сотрудников.

Таким образом, система управления электронным обучением в образовательном учреждении высшего образования «Самарский государственный университет путей сообщения» рассматривается как информационно-управляющая система, главной целью которой является применение современных электронных образовательных технологий в образовательном процессе, в подготовке методической базы электронных образовательных ресурсов, усовершенствовании электронных образовательных технологий в формате дистанционного образования.

Литература:

1. Бикмухаметов И.Х., Колганов Е.А., Шайхисламов Р.Б., Сагманова Н.Р. Факторы обеспечения качества электронного обучения в вузе // Электронный науч. журнал «Управление экономическими системами». – 2012. – № 11. – С. 62.
2. Глобальный индекс компетенций Coursera 2020: Россия — самая высококвалифицированная страна в области технологий и науки о данных. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.cossa.ru/news/270829/> (дата обращения 4.08.2020).
3. Землянская Е.Н. Моделирование как метод педагогического исследования. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-kak-metod-pedagogicheskogo-issledovaniya-1/viewer> (дата обращения 13.08.2020).
4. Кузьминов Я. Вирусная революция: как пандемия изменит наш мир. 2020. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rbc.ru/opinions/society/27/03/2020/5e7cd7799a79471ed230b774> (дата обращения 20.05.2020).
5. Ольховская Т.А., Приходько О.В. Организация электронного обучения в современном вузе [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29860> (дата обращения 4.08.2020).
6. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 11.01.2011 N 1н Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел "Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного

профессионального образования <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minzdravsotsrazvitija-rf-ot-11012011-n-1n/> (дата обращения 4.08.2020).

7. Совещание по текущей ситуации в системе образования 21 мая 2020 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/63376> (дата обращения 4.08.2020).

8. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.05.2020).

9. Disadvantages of E-learning. [Электронный ресурс]. URL: <https://e-student.org/disadvantages-of-e-learning/> (дата обращения 12.08.2020).

10. Houghton Mifflin Harcourt. 5th Annual Educator Confidence Report 2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hmhco.com/educator-confidence-report> (дата обращения 26.05.2020).

Педагогика

УДК 378.146, 378.147

кандидат педагогических наук Бахлова Наталья Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

кандидат педагогических наук, доцент Львова Инна Алексеевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области Московский государственный областной университет (МГОУ) (г. Мытищи)

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИСТОРИЯ КОСТЮМА И КРОЯ»

Аннотация. В статье рассматриваются особенности проектирования фондов оценочных средств в современной высшей школе. Предложена структура ФОС по дисциплине «История костюма и кроя». Выполнен анализ оценочных средств по дисциплине: рабочая тетрадь, альбом эскизов «Костюмы разных эпох и народов», интерьерная кукла в историческом костюме, исследовательская работа, мастер-класс.

Ключевые слова: фонд оценочных средств, оценочные средства, рабочая тетрадь, альбом эскизов, исследовательская работа, мастер-класс.

Annotation. The article discusses the design features of assessment funds in modern higher education. The structure of the FOS in the discipline «history of costume and cut» is proposed. The analysis of evaluation tools for the discipline was performed: a workbook, an album of sketches «Costumes of different eras and peoples», an interior doll in a historical costume, research work, a master class.

Keywords: Fund of evaluation tools, evaluation tools, workbook, sketchbook, research work, master class.

Введение. На сегодняшний момент вузы получили права и возможности в проектировании как новых высокоэффективных образовательных программ, так и в создании и внедрении оптимальных контрольно-оценочных средств, позволяющих в полной мере раскрыть уровень сформированности компетенций обучающегося [3, С. 41-45.]. Именно эта позиция определяет актуальность формирования фонда оценочных средств, в частности, по направлению подготовки «Дизайн». Необходимо также указать, что существующие требования ФГОС ВО, направленные на результаты освоения образовательных программ, требуют от педагогов не только выполнения работы по формированию фондов оценочных средств (ФОС), но, прежде всего, решения проблемы разработки оценочных средств внутри конкретной дисциплины.

Изложение основного материала статьи. Фонд оценочных средств определяется сегодня как комплекс методических и контрольно-измерительных материалов, которые необходимы для оценки сформированности компетенций студентов на каждом этапе обучения по программе высшего образования.

Проектирование фондов оценочных средств требует соблюдение ряда требований: проведение последовательно все видов контроля (текущего, рубежного, промежуточной и итоговой аттестации); последовательность проведения оценки на основе матрицы формирования компетенций; многоступенчатость оценки, позволяющей сочетать оценку и самооценку, обязательная «работа над ошибками»; соблюдение сопоставимости результатов оценивания для всех студентов [9].

Крылышкова Л.Ю., Кутепова Л.И. выделили факторы, которые необходимо учитывать при создании фонда оценочных средств. Прежде всего, они указали на зависимость формирования компетенций обучающихся не только от усвоения содержания образовательной программы, но и от образовательной среды вуза и используемых в ней образовательных технологий, они отметили обязательную оценку этих параметров. Объективная оценка сформированности компетенций обучающихся может быть получена только при создании условий, максимально имитирующих профессиональную деятельность. Кроме этого, наравне с индивидуальной оценкой возможно использовать и групповое оценивание, когда идет оценка обучающимися работ друг друга, а также оценка внешних оппонентов. При выполнении оценки должна проходить «работа над ошибками» - анализ положительных и отрицательных сторон результата, после чего, идет обсуждение планов на дальнейшее развитие [4, С. 261-264].

Представленный перечень факторов можно дополнить. Так, отметим, что на формирование компетенций в достаточно большой степени влияют практические и самостоятельная работы обучающегося [2, С. 31-34]. Для построения эффективного процесса оценки компетенций в вузе необходимо придерживаться в ее организации единой методологической основы, учитывающей показатели процесса оценивания образовательных результатов: валидности, надежности, справедливости, развития, своевременности, эффективности [5]. Методики по проведению контроля и оценки компетенций обязательно должны включать подробное описание структурных элементов, которые позволят составить полное представление «о готовом продукте»: основные требования к готовому продукту; образцы выполненных заданий; критерии оценки их выполнения.

Процесс оценки должен строиться, исходя из интересов обучающегося, путем объективной и регулярной демонстрации уровней его подготовленности. Объективность оценки обеспечивается ее системностью и

циклическостью, а также путем привлечения внешних экспертов к разработке надежных и валидных оценочных средств [8, С. 221].

Возрастает роль самооценки учебно-профессиональной деятельности обучающегося, превращаясь в регулярное оценочное средство.

Перечисленные факторы позволяют нам говорить о том, что процесс оценки уровня освоения компетенций обучающимися нуждается в создании новой инновационной технологии комплексного оценивания.

На сегодняшний момент типовую структуру ФОС для конкретной дисциплины можно представить, включив следующие элементы: перечень компетенций – планируемых результатов освоения ОПОП; матрицы компетенций и программы оценивания компетенций в соответствии с уровнями обучения и профилем направления подготовки; виды и формы контроля, критерии и шкалы оценивания; совокупность методических материалов, определяющих процедуру оценивания.

Главная задача ФОС - контроль и оценка компетенций, при этом выбор средств оценки в достаточной степени диктуется направленностью подготовки и отчасти креативным подходом самого преподавателя.

Нам бы хотелось представить сценарий построения ФОС на конкретном примере. Для этой цели нами была выбрана дисциплина «История костюма и кроя». Дисциплина «История костюма и кроя» относится к вариативной части образовательной программы «Дизайн» профиль «Дизайн костюма». В соответствии с учебным планом по направлению подготовки «Дизайн» дисциплина изучается студентами на втором курсе в течении двух семестров. Переоценить значение данной дисциплины для будущих модельеров невозможно, поскольку в ходе изучения дисциплины у будущего бакалавра дизайнера костюма формируются представления о генезисе костюма в контексте истории, предпосылок возникновения и развития индустрии моды, взаимосвязи стиля и моды; прогнозировании современных направлений развития моды. Всесторонний анализ исторических костюмов серьезно помогает в создании современных коллекций одежды.

Работа над содержанием ФОС начинается с определения планируемых результатов обучения по дисциплине. Принимая во внимание поуровневое развитие компетенций, можно предложить следующие уровни их сформированности: когнитивный – «знать», формирующий – «знать-уметь», творческий – «знать-уметь-владеть». Тогда в ФОС дисциплины оценочные средства проще всего выстроить в трех блоках (с учетом 3 уровней сформированности компетенций). Задания первого блока строятся с учетом того, что они контролируют степень владения обучающимся материалом дисциплины на уровне «знать», при этом оценивание происходит по шкале «правильно – неправильно». Задания второго блока направлены на оценивание уровня «знать и уметь», а задания третьего блока - на уровне «знать- уметь - владеть» [1].

Таким образом, можно предложить последовательность контроля и оценки уровня сформированности компетенций внутри дисциплины «История костюма и кроя»: знания (когнитивный уровень) выявляются через заполнение рабочей тетради по дисциплине; выполнение альбома с зарисовками моделей костюмов разных эпох; знания - умения (формирующий уровень) – через выполнение исследовательской работы по выбранной эпохе; выполнение элементов одежды исторического костюма; создание интерьерной куклы согласно выбранной эпохе; знания - умения - владение (творческий уровень) – разработка мастер-класса по выполнению элемента одежды исторического костюма; разработка эскизов современной одежды на основе исторического костюма; участие в выставках (интерьерная кукла, эскизы моделей); анализ портфолио [7].

Поскольку мы ограничены объемом статьи, остановимся лишь на некоторых оценочных средствах ФОС дисциплины «История костюма и кроя».

Так, заполнение рабочей тетради, в нашем случае, выступает альтернативой общепринятому тестированию студентов. Разделы рабочей тетради по дисциплине «История костюма и кроя» соответствуют темам рабочей программы дисциплины. Задания в ней включают вопросы как по дисциплине, так и вопросы на общую эрудицию (вопросы по истории, истории искусств). Структура каждого раздела едина: тестовые задания открытого и закрытого вида; задания, связанные с выполнением небольших зарисовок деталей и аксессуаров одежды, выбор цветовой гаммы композиции костюма и т.д. Тетрадь заполняется в течении изучения всего курса и проверяется преподавателем в конце каждого семестра (дисциплина изучается два семестра).

Зарисовка эскизов исторических костюмов - стандартное задание для данной дисциплины, но без него достаточно сложно построить эффективный образовательный процесс в дальнейшем. Для более четкого представления композиции костюма в целом, конфигурации отдельных элементов костюма, а также лучшего запоминания названий элементов, выполняется зарисовка исторических костюмов. Небольшая ремарка. Дисциплина «История костюма и кроя» имеет особенность - при ее изучении сталкиваешься с огромным количеством различных названий элементов костюма. Это одна из тех дисциплин, которая в большой степени способствует формированию «профессионального лексического запаса» будущего специалиста. Именно поэтому, работы рекомендуется выполнять в виде рабочего эскиза, т.е. эскиз предполагает сопроводительные и разъяснительные надписи непосредственно в поле рисунка. Задание для выполнения эскизов предлагается в начале изучения темы. Технику исполнения эскизов студент может предложить любую. Эскизы выполняются в цвете на листах формата А4. На листе обычно располагают два костюма - мужской и женский. По завершению изучения темы преподавателем совместно со студентами проводится просмотр работ и в соответствии с разработанными критериями эскизы оцениваются. При необходимости студент повторно выполняет задание. По завершению курса формируется альбом «Костюмы разных эпох и народов».

Выполняя исследовательскую работу, студент может продемонстрировать умение систематизировать и правильно излагать имеющиеся у него знания по дисциплине, работать со справочной литературой и другими источниками (журналы мод прошлых эпох), раскрывать основные термины и понятия по истории костюма. Наиболее важным моментом при выполнении работы можно назвать возможность обоснования собственной точки зрения по избранной тематике.

Характер исследовательской работы может быть различным. Так, работа может представлять собой обзор литературных источников, раскрывающих особенности построения костюма определенной эпохи или включать разработку эскизов костюмов по литературному произведению. Это может быть анализ исторических костюмов в отечественных и зарубежных художественных фильмах, например, «Исторический костюм в художественном фильме «Влюбленный Шекспир» Джона Мэддена (1998 г.) (премия Оскар - лучший дизайн костюма) или сравнительный анализ костюмов в разных художественных фильмах, снятых по

одному литературному произведению, например, «Сравнительный анализ костюмов в художественных фильмах «Гамлет» Григория Козинцева (1964 г.) и «Гамлет» Франко Дзеффирелли (1990 г.) (номинация на премию Оскар - лучший дизайн костюма)». Основным критерием выбора темы для нас остается интерес студента к данной тематике не только на данный момент, но и на перспективу, т.е. тема может быть реализована в имеющихся условиях (курсовая или дипломная работа, проектирование и отшив костюма для музея, театра и т.д.). Работа может носить реферативный характер, а может быть выполнена в форме эссе, статьи. Исследовательская работа может быть представлена внутри институтской конференции с участием работодателей, преподавателей кафедры, студентов старших курсов.

В качестве, своего рода, продолжения исследовательской работы мы выделяем создание интерьерной куклы или выполнение элемента одежды исторического костюма согласно выбранной эпохи. Остановимся на первом виде заданий.

Создание авторской интерьерной куклы - отчасти погружение в историческую профессиональную среду. Объясним свою позицию. Первые модельеры для пропаганды моды занимались изготовлением кукол. Дело в том, что до появления журналов Мод фасоны модной одежды «попадали в массы» благодаря специальным куклам Пандорам, которых облачали в модные туалеты портные. Для создания куклы студентам предлагаются инструкционно-технологические карты, включающие основные этапы ее изготовления. Кроме этого, в разделе самостоятельной работы запланированы регулярные посещения кукольных галерей и выставок («Кукольная Галерея ВахтановЪ», ежегодная Московская международная выставка «Искусство куклы» в Гостином дворе и выставки «На Тишинке» и т.д.), где студенты могут «вживую» пообщаться с мастерами по изготовлению кукол.

Формат куклы позволяет представить исторический костюм без относительно больших затрат. В тоже время при работе над куклой у студентов формируются определенные навыки работы с различными материалами, отрабатываются приемы технического моделирования и декорирования. И, конечно, интерьерная кукла в историческом костюме - это арт-объект, с которым начинающий дизайнер может заявить о себе на профессиональном конкурсе или выставке.

В начале второго семестра изучения дисциплины студенту предлагаются темы для подготовки им мастер-класса. Обычно темы мастер-класса связаны с предыдущей работой, но возможно и другая тема. Здесь инициатива должна идти от студента, поскольку на этом этапе студент уже делится своими наработками и достижениями.

Понятие мастер-класс широко используется в дизайнерской среде. Мастер-класс – это особый вид обобщения и распространения профессионального опыта. Для дизайнеров такая форма трансляции опыта особо ценна в виду того, что в процессе его проведения идет непосредственное обсуждение предлагаемого проекта и поиск творческого решения проблемы, как со стороны участников мастер-класса, так и со стороны Мастера (под Мастером подразумевается дизайнер, ведущий мастер-класс).

Характерными чертами мастер-класса обычно называют методы самостоятельной работы в малых группах, позволяющие вести непринужденный обмен мнениями, что благоприятствует созданию условий для включения всех участников мастер-класса в активную деятельность [6].

При подготовке мастер-класса особенно важно обратить внимание студентов на то, что данная форма направлена на демонстрацию конкретного дизайнерского приема, метода, технологии. В помощь студентам предлагается примерная схема проведения мастер-класса, включающая описание каждого этапа. При подготовке мастер-класса по дисциплине студенту рекомендуется придерживаться определенного плана (продолжительность мастер-класса составляет 0,5-1 ч.): тема мастер-класса выбирается согласно теме; составляется перечень оборудования и материалов, по заявленной теме выполняется технологическая схема изготовления продукта мастер-класса; изготавливается материализованный продукт; выполняется презентация мастер-класса и его видеозапись.

Мы уже указывали, что на этом этапе изучения дисциплины студент должен показать себя как Мастер, виртуозно владеющий определенными приемами. Но студенты в ходе проведения мастер – класса получают множество полезных навыков, не имеющих прямого отношения к дизайну, но без которых сложно представить компетентного специалиста, в частности, в искусстве общения (способность к педагогическому вниманию, эмпатии); в навыках педагогической импровизации (умение работать по плану «в голове», привлекать личный опыт, управлять незапланированными ситуациями; в коммуникативной культуре (умение вести диалог, дискуссию; чувство времени и т.д.). Форма взаимодействия через сотворчество и совместный поиск стимулирует процессы глубокого погружения в профессиональную дизайнерскую среду.

Представление студентами мастер-классов рекомендуется проводить как серию итоговых занятий по дисциплине.

Для всех оценочных средств внутри ФОС выполнены подробные описания показателей и критериев оценивания знаний, умений и навыков, предложены шкалы оценивания. В качестве примера в Таблице 1 представлены критерии и показатели оценивания мастер-класса.

Критерии и показатели оценивания мастер-класса

Критерии	Показатели
Эксклюзивность	Ярко выраженная индивидуальность (высокий уровень реализации идеи). Полнота и оригинальность решения инновационных идей...
Знания о средствах, методах технологий, применяемых при изготовлении продукта мастер-класса	Знание терминологии, используемой при изготовлении продукт мастер-класса; Последовательное раскрытие методов и средств технологий, применяемых при изготовлении продукта мастер-класса...
Владение навыками, необходимыми при изготовлении продукта мастер-класса	Свободное применение на практике приемов, необходимых при изготовлении продукта мастер-класса...
Технологичность	Четкий алгоритм занятия, наличие оригинальных приемов актуализации, мотивации; Умение адекватно анализировать результаты своей деятельности...
Артистичность	Способность к импровизации, высокая степень воздействия на аудиторию, высокая степень готовности к распространению и популяризации своего опыта...
Общая культура	Эрудиция, нестандартность мышления, владение определенным стилем изложения; Умение слышать других; Корректное ведение диалога...

Выводы. Мы можем резюмировать, что предложенный ФОС по дисциплине «История костюма и кроя» был организован с соблюдением последовательности проведения оценочных процедур, учитывающих поуровневое развитие компетенций; с сочетанием традиционных и аутентичных оценочных средств (в контексте современного оценивания под аутентичным понимается процесс, когда обучающийся помещается в условия, максимально приближенные к требованиям реальной профессиональной жизни); с выбором оценочного инструментария, исходя из особенностей изучаемого материала, конкретной ситуации, а, главное, исходя из особенностей контингента студентов; с учетом многоступенчатости оценки (участие работодателей; взаимооценка; самооценка студента); с использованием индивидуальных и групповых оценок (экспертные оценки группами из студентов, преподавателей и работодателей и др.); с выработкой четких критериев оценивания.

В заключении хотелось бы сказать, что проектирование ФОС, а, главное, разработка средств оценивания контроля качества подготовки студента при реализации программ высшего образования, все еще остается сложной задачей, требующей дальнейшего детального обсуждения, осмысления и реализации.

Литература:

1. Бахлова Е.В., Интеграция как фактор построения процесса оценки профессиональных компетенций будущих дизайнеров / Н.А. Бахлова, Е.Н. Ковешникова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Научный журнал: - Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. № 56 -1 – С. 102-110
2. Ваганова О.И., Вебинар как средство организации самостоятельной работы студентов в условиях дистанционного обучения / О.И. Ваганова, М.Н. Гладкова, А.В. Гладков, М.О. Сундеева, М.А. Татаренко // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. - Т. 5. № 2 (15). С. 31-34.
3. Колдина М.И., Проектирование оценочных средств при реализации основной образовательной программы высшего профессионального образования нового поколения / М.И. Колдина // Научно-методический электронный журнал Концепт, 2015. - № 5. С. 41-45.
4. Крылышкова Л.Ю. Профессионально-важные качества личности специалиста в области ЖКХ / Л.Ю. Крылышкова, Л.И. Кутепова // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2013. - № 1 (5). С. 261-264.
5. Кутепов М.М. Технология формирования профессиональных умений у будущих специалистов в области физической культуры: автореф. дис....канд. пед. Наук / М.М. Кутепов - Нижний Новгород, 2003. 24 с.
6. Львова И.А. Внедрение мастер-классов в процесс обучения дизайну / И.А. Львова, Н.С. Львова // Дизайн-образование XXI век: Материалы заочной международной научно-практической конференции. Москва, 2017. - С. 43-48.
7. Мальцева В.А. Практико-ориентированный подход в региональном художественном образовании / В.А. Мальцева // Региональная культура как компонент содержания непрерывного образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 70-летию ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2019. - С. 18-22
8. Прохорова М.П. Социальное партнерство как механизм инновационного развития профессионального образования / М.П. Прохорова, А.М. Петровский // Интернет-журнал Науковедение, 2015. - Т. 7. №5 (30). С. 221.
9. Хижная А.В. Педагогические условия подготовки аспирантов в системе дополнительного образования по направлению «Преподаватель высшей школы»: автореф. дис. канд. пед.наук / А.В. Хижная. - Н. Новгород, 2005. 19 с.

УДК 378.146

кандидат педагогических наук Бахлова Наталья Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

кандидат психологических наук, доцент Кряжева Елена Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МОНИТОРИНГА ТЕХНОЛОГИЧЕСКИ ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье раскрываются вопросы построения мониторинга по выявлению уровня сформированности технологически важных качеств современного школьника и их связей между собой. Мониторинг построен на основе методики П. С. Самородского. Особое внимание в статье уделяется анализу результатов проведенного эмпирического исследования.

Ключевые слова: технологическое образование, мониторинг, технологически важные качества личности.

Annotation. The article deals with the issues of building monitoring to identify the level of formation of technologically important qualities of a modern schoolchild and their connections with each other. Monitoring is based on the procedure P. S. Samorodskaya. Special attention is paid to the analysis of the results of the conducted empirical research.

Keywords: technological education, monitoring, and technologically important personal qualities.

Введение. В современных социально-экономических условиях наряду с сокращением и реструктуризацией рынка труда резко изменились требования к уровню и содержанию технологической подготовки обучающихся, основа которой закладывается системой общего образования. При этом этапы технологического образования строятся с учетом возрастных и общеобразовательных возможностей обучающихся, решением задач профессионального самоопределения.

В отечественных педагогике и психологии на сегодняшний момент существуют различные подходы к изучению сущности и процессов функционирования технологического образования (П.Р. Атутов, Л.И. Видеркер, Г.И. Кругликов, Е.М. Муравьев, В.П. Овечкин, П. С. Самородский, В.Д. Симоненко, Ю.Л. Хотунцев и др.).

Так, В.Д. Симоненко определяет основную цель технологического образования как подготовку молодежи к успешному и гармоничному функционированию в современном информационно – технологическом мире [6].

В.П. Овечкин расширяет цели технологического образования, согласно его подходу, целями технологического образования, прежде всего, являются формирование у обучающегося готовности к жизнедеятельности в условиях переменчивой, неустойчивой среды, и, второе, цели должны быть направлены на «развитие способностей к изменению этой среды в направлении повышения уровня её прогнозируемости, степени определенности» [4]. Т.е. цель технологического образования должна иметь упреждающий характер, который бы учитывал не только непрерывно чередующиеся циклы перемен социокультурной ситуации, но и потребности человека в получаемом им образовании.

Опираясь на мнение В.П. Овечкина, можно сказать, что технологическое образование – это средство овладения обучающимися преобразовательной деятельности по созданию материальных и духовных ценностей, а также средство обретения учащимися индивидуального стиля мышления и деятельности, являющегося их собственным продуктом познания и освоения технологической действительности [4].

Для П.С. Самородского технологическое образование - это целенаправленный процесс обучения и воспитания, учитывающий интересы личности, общества, государства, и ведущий к достижению обучающимися установленных государством образовательных уровней [5].

По мнению ряда ученых (Атутова П.Р., Кожина О.А., Овечкина В.П., Симоненко В.Д., Хотунцева Ю.Л.) основной целью технологического образования можно определить процессы формирования технологической культуры, которую, в свою очередь, определяют как систему «методов и средств преобразовательной деятельности по созданию материальных и духовных ценностей» [2].

Подытожив, можно сказать, что анализ подходов позволяет увидеть связь между содержанием современного технологического образования с прогрессивными тенденциями развития российского общества, его производством, изменениями, происходящими в социальной сфере, а также с процессами развития личности обучающегося, его индивидуального стиля мышления, комплекса технологических способностей, способствующих формированию готовности к профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Так, В.Д. Симоненко к общими компонентам технологического образования причисляет: технологические знания; технологические умения и навыки; технологически важные качества личности [6]. При этом авторами концепции технологического образования технологические знания были определены как знания о способах преобразовательной деятельности, которые включают в себя знания о средствах, предметах и результатах этой деятельности; технологические умения как освоенные обучающимся способы преобразовательной деятельности, в основе которых лежат приобретенные знания в соответствии с достигнутым уровнем научно-технологического прогресса [2].

Технологически важные качества трактуются как потенциальные или актуальные свойства человека, необходимые для успешного овладения преобразовательной деятельностью. Взгляды же на структурную принадлежность технологически важных качеств личности несколько разнятся. Так, наиболее известное описание состава технологически важных качеств личности включает: гибкость мышления; самостоятельность при решении задач; сформированность адекватного профессионального самоопределения; предприимчивость; высокая профессиональная компетентность и мастерство; трудолюбие, разносторонние интересы и склонностей; высокая ответственность и дисциплинированность; эмоциональная устойчивость, коллективизм; развитие эстетических чувств и вкусов; стремление к и тому образованию [2]. При этом, как можно заметить, что психологическая основа у предложенных качеств различна, можно выделить две группы: качества, отражающие индивидуально-психологические особенности личности (гибкость мышления,

способность творчески решать технологические задачи, эмоциональная устойчивость); качества, формирующиеся в различных видах деятельности (высокая профессиональная компетентность и мастерство, предпринимчивость, коллективизм и др.).

Мы остановили свой выбор на классификации технологически важных качеств личности, предложенной П.С. Самородским. Данный подход позволил выделить следующие группы технологически важных качеств личности: проектно-технологическое мышление, пространственное представление и воображение, дизайнерские качества личности, компьютерная грамотность. Рассмотрим их подробнее.

Проектно-технологическое мышление по П.С. Самородскому, понимается мыслительной способностью к отражению в сознании техносферы и к рациональному преобразованию материального мира посредством приобретения необходимых знаний для умений создания полезных изделий с целью повышения качества жизни.

Пространственное воображение, согласно П.С. Самородскому, - это умение мысленно моделировать и «представлять» различные проекты или конструкции, что возможно при усвоении обучающимися знаний как о пространстве, так и пространственных свойствах предметов. Вследствие этого мы можем сказать, что пространственные представления и пространственное воображение учащегося являются предпосылками для формирования его пространственного мышления и обеспечиваются различными психическими процессами, такими как восприятие (первоосновой которого являются ощущения), внимание, память, воображение при обязательном участии речи. Ведущую роль при этом играют логические приемы мышления: сравнение, анализ, синтез, классификация, обобщение, абстрагирование.

Дизайнерские качества личности следует определить творческим методом, процессом и результатом художественно-технического проектирования изделий, создаваемых с целью удовлетворения утилитарных и эстетических потребностей человека.

Компьютерная грамотность - понимание основ информатики и ее значения в жизни современного общества; владение определенным набором навыков, позволяющих использовать средств вычислительной техники в своей работе; владение знаниями и навыками работы на компьютере [5]. В свете последних событий, мы можем сказать, что уровень компьютерной грамотности обучающегося – это не только показатель его развития, но и показатель «возможности к обучению, потенциальному росту».

Для каждой из групп технологических качеств личности П.С. Самородским был предложен перечень общих требований к формированию качеств согласно уровню образования (1-4 кл., 5-7 кл., 8-9 кл., 10-11 кл.). Фрагмент многоуровневых требований к формированию технологических качеств личности представлен в Таблице 1.

Таблица 1

Многоуровневые требования к формированию технологических качеств личности

Технологические качества личности	Уровень образования	Содержание
Дизайнерские качества личности	1-4 классы	Понятие о потребительской ценности изделий.....
	5-7 классы	Понятие о строении и текстуре древесины; понятие о проектировании, конструировании и дизайне изделия (дизайн-спецификация, дизайн-анализ).....
	8-9 классы	Выполнение дизайнерских ремонтно-строительных работ в доме; понятие о дизайне бытовой техники.....
	10-11 классы	Понятие об основах технологической культуры и технологической эстетике.....

Предложенные многоуровневые требования послужили основой для построения сценария развернутого мониторинга по выявлению уровня сформированности технологических качеств личности обучающихся, определения вида связей между заявленными качествами личности. Мониторинг проводился на базе школ города Калуги (МОУ СОШ №4, МОУ СОШ №21, МОУ СОШ №45) в период 2016-2019 г., в нем приняли участие обучающиеся с шестого по восьмой класс. Результаты проведенного эмпирического исследования представлены в Таблицах 2-4. В Таблице 2 приведены значения всех компонентов технологически важных качеств личности по методике П.С. Самородского.

Таблица 2

Уровень развития технологических качеств личности по методике П.С. Самородского

	6 класс		7 класс		8 класс	
	X	σ	X	σ	X	σ
ПТМ	7,97	2,21	6,30	2,63	8,45	2,22
ППиВ	1,94	1,24	3,14	1,36	3,55	1,53
ДКЛ	3,38	1,21	2,75	1,58	1,58	0,98
КГ	0,82	0,38	0,14	0,35	0,17	0,38

Примечание. Здесь и далее: ПТМ – Проектно-технологическое мышление, ППиВ – Пространственное представление и воображение, ДКЛ – Дизайнерские качества личности, КГ – Компьютерная грамотность

Обратимся к анализу полученных результатов (данные представлены в Таблице 2).

В 6 классе наибольшую выраженность имеет компоненты: проектно-технологическое мышление ($X=7,97$, $\sigma=2,21$), дизайнерские качества личности ($X=3,38$, $\sigma=1,21$). Обучающиеся могут раскрывать связь от отдельного к общему и от общего к отдельному, также свободно оперируют на уроках такими мыслительными операциями как синтез, анализ, абстракция, конкретизация и обобщения. Школьники могут

на уроках без труда устанавливать сходства или различия между предметами и явлениями, и их отдельными признаками. Они умеют составлять технологический процесс изготовления изделий, создавать декоративно-прикладные изделия. Также у учеников 6 класса доминирует художественно-техническое проектирование. У них сформированы знания о дизайне и проектировании различных изделий. Они могут конструировать, проектировать и моделировать их, изготавливать художественные изделия из древесины и металлов. Дизайнерское проектирование - это процесс творческий. Данные результаты свидетельствуют о том, что у личности, обладающей дизайнерскими качествами, заложены знания о таких понятиях как золотое сечение, симметрия, эргономичность [1]. При создании изделий из древесины или металла обучающиеся знают оперируют этими понятиями, чтобы создавать различные декоративные и художественные изделия.

В 7 классе наибольшую выраженность имеют компоненты: проектно-технологическое мышление ($X=6,30$, $\sigma=2,63$), пространственное представление и воображение ($X=3,14$, $\sigma=1,36$). Таким образом, по результатам нам понятно, что у обучающихся доминирует мыслительная деятельность, связанная с раскрытием связи от отдельного к общему и от общего к отдельному. Они также способны мысленно разлагать целое на части (анализ); умеют мысленно объединять в единое целое части, свойства, действия (синтез); устанавливать сходства или различия между предметами и явлениями (сравнения); умеют мысленно объединять предметы и явления по их существенным признакам (объединение). Также помимо мыслительных операций обучающиеся могут проектировать (создавать) технологический процесс изготовления изделий и умеют создавать декоративно-прикладные изделия, предварительно проанализировав все операции по его изготовлению. У обучающихся 7 класса также выражено умение мысленно моделировать и представлять различные проекты или конструкции. У них достаточно сформировано мысленное представление о расположении формы в пространстве, о видах и проекциях, представление о многообразии вариантов и форм изделий, понятие о способах соединения деталей, сечениях, разрезах. Они могут мысленно представлять различные проектируемые изделия в пространстве и видеть конечный результат своего изделия.

Между 6-7 классами выявлены значимые отличия по всем компонентам (критерий Манна-Уитни).

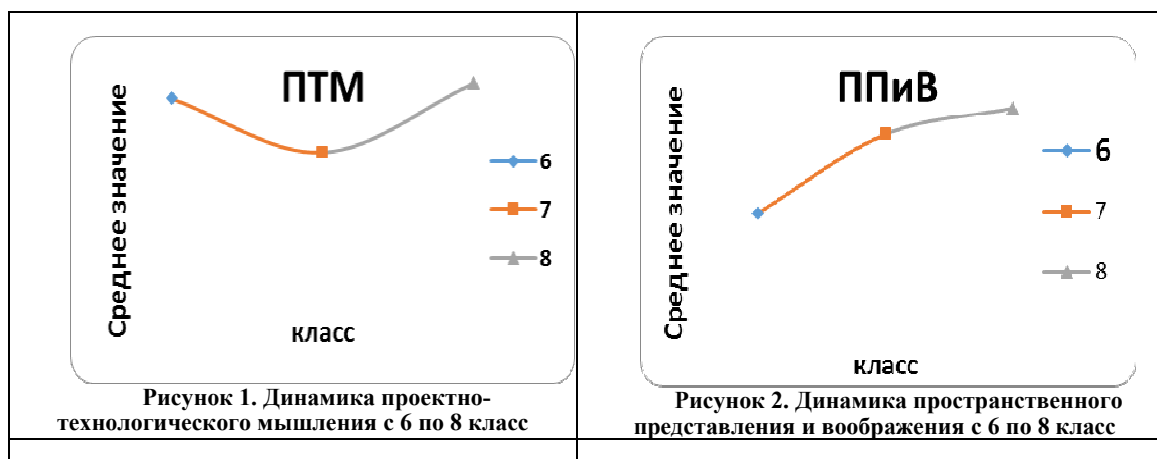
В 8 классе наибольшую выраженность имеют компоненты: проектно-технологическое мышление ($X=8,45$, $\sigma=2,22$), пространственное представление и воображение ($X=3,55$, $\sigma=1,53$). Эти же компоненты наиболее выражены и у обучающихся в 7 классе. Таким образом, мы можем сказать, что у обучающихся 8 классов так же как и в 7 классах доминирует мыслительная деятельность, связанная с раскрытием связи от отдельного к общему и от общего к отдельному. Они оперируют такими мыслительными операциями как синтез, сравнение, абстракция, конкретизация и обобщение. Способны проектировать технологический процесс изготовления изделий, могут создавать декоративно-прикладные изделия, предварительно составить последовательность технологического процесса его изготовления. Также у обучающихся 8 класса доминирует умение мысленно моделировать различные проекты или конструкции. У них достаточно сформировано представление о расположении формы в пространстве, о видах и проекциях, представление о многообразии вариантов и форм изделий, понятие о способах соединения деталей, сечениях, разрезах. Обучающиеся могут мысленно представлять различные проектируемые изделия в пространстве и видеть конечный результат своего изделия. Ими без труда могут быть выделены пространственные взаимосвязи между предметами и явлениями. Они также хорошо ориентируются в пространстве [3].

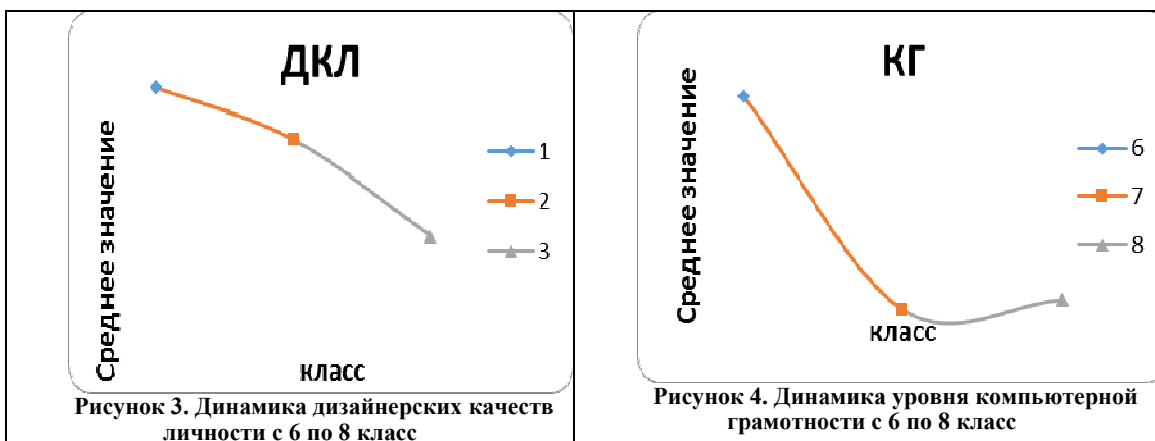
Между 7-8 классами выявлены значимые отличия по компонентам ПТМ ($p \leq 0,01$) и ДКЛ ($p \leq 0,01$). По критерию Краскала-Уоллеса значимые отличия между 6-8 классами выявлены по всем компонентам.

В Таблице 3 на Рисунках 1-4 представлена динамика отдельных технологических качеств личности с 6 по 8 кл.

Таблица 3

Динамика отдельных технологических качеств личности



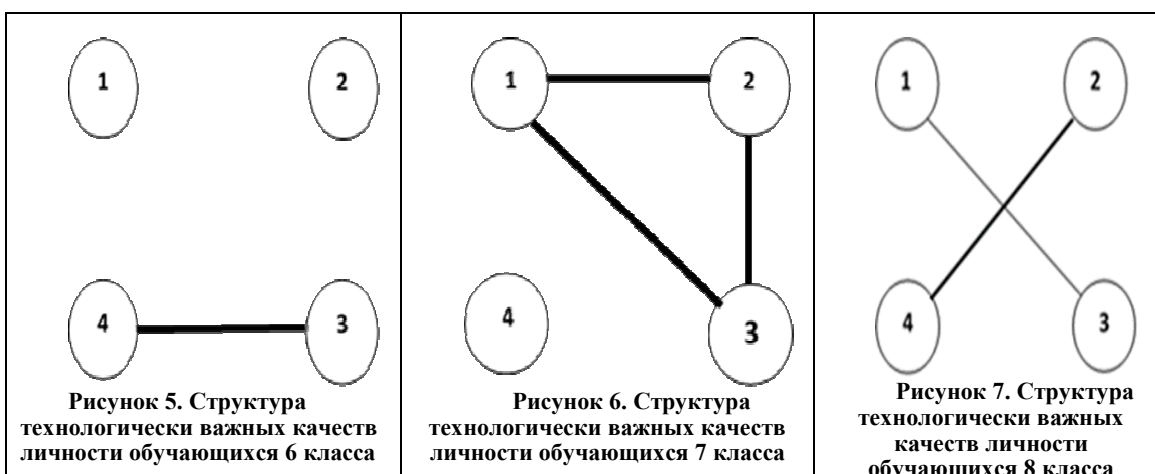


Видим, что для каждого класса наблюдается своя динамика технологических качеств.

Качественные изменения структуры технологически важных качеств учащихся 6-8 класса представлены в Таблице 4 на Рисунках 5-7.

Таблица 4

Структура технологически важных качеств личности



Примечание: 1 – Проектно-технологическое мышление, 2 – Пространственное представление и воображение, 3 – Дизайнерские качества личности, 4 – Компьютерная грамотность

У обучающихся 6 классов выявлена положительная корреляционная связь средней силы между компонентами структуры технологических качеств личности ДК и КГ ($r_s = 0.37, p \leq 0.001$). У обучающихся 7 классов положительная корреляционная связь средней силы ($r_s = 0.466; r_s = 0.453$ соответственно) между компонентами ПТМ и ППВ; ППВ и ДК ($p \leq 0.001$); и между компонентами ПТМ и ДК структуры технологических качеств личности ($r_s = 0.594, p \leq 0.001$).

У обучающихся 8 классов слабая положительная корреляционная связь между компонентами ПТМ и ДК ($r_s = 0.239, p \leq 0.05$); положительная корреляционная связь средней силы связь между компонентами ППВ и КГ ($r_s = 0.346; p \leq 0.05$).

Выводы. Технологическое образование школьников, прежде всего, направлено на формирование и развитие технологически важных качеств личности, что осуществляется в деятельности (трудовой или учебной). Технологические качества по своей природе имеют различную психологическую основу. Одни качества являются отражением имеющихся индивидуально-психологических особенностей личности, а другие качества формируются в процессе учебной, профессиональной и других видов деятельности.

К основным технологически важным качествам личности относятся (П.С. Самородский): проектно-технологическое мышление, пространственное представление и воображение, дизайнерские качества личности, компьютерная грамотность. На разных этапах обучения в школе большую выраженность имеют различные технологические качества: 6 класс – проектно-технологическое мышление, дизайнерские качества; 7-8 классы – проектно-технологическое мышление, пространственное представление и воображение. Это можно объяснить изменением содержания обучения в разных классах.

Проведенный мониторинг выявил, что в разных классах ведущими в структуре технологически важных качеств являются разные компоненты. В 6 классах это ДК и КГ; в 7 классах – ППВ, ПТМ и ДК; в 8 классах ПТМ, ДК, ППВ и КГ, т.е. все четыре компонента интегрированы в структуру. По мере обучения система технологически важных качеств накапливает компоненты и связи, которые необходимы для решения поставленных задач на данном этапе обучения. Как отмечают Д.А. Ошанин и В.Д. Шадриков, каждый компонент системы на таком этапе получает свою прагматическую оценку с точки зрения влияния на конечный результат, между всеми компонентами устанавливаются связи, фактически это связи взаимодействия и взаимовлияния.

Литература:

1. Бахлова Е.В. Интеграция как фактор построения процесса оценки профессиональных компетенций будущих дизайнеров / Н.А. Бахлова, Е.Н. Ковешникова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Научный журнал: - Ялта: РИО ГПА, 2017. – Вып. № 56 -1 – С. 102-110
2. Дидактика технологического образования / Ч. 1, 2. / Под ред. П.Р. Атутова. - М.: ИОСО РАО, 1998. – 230. – 176 с.
3. Кряжева Е.В. Анализ психологической структуры творческого технического мышления / Е.В. Кряжева, М.Ю. Виноградская // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Научный журнал: - Ялта: РИО ГПА, 2020. – Вып. № 64 -4 – С. 323-326
4. Овечкин, В.П. Содержание технологического образования: основания, принципы, условия проектирования / Монография. — Москва-Ижевск: НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика». 2005. — 220 с.
5. Симоненко, В.Д. Технологическая культура и образование (культурно-технологическая концепция развития общества и образования) / В.Д. Симоненко. - Брянск: Издательство БПТУ, 2001. - 214 с.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии **Бекова Марина Руслановна**
ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» (г. Магас)

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассмотрены различные способы формирования профессиональной рефлексии: самоанализ практики, анализ видео своей работы с детьми, рефлексия практики с опорой на вопросник, заполнение бланка «профессиональные очки» по итогам просмотра видео, документирование, протоколирование, ведение записей наблюдения за детьми. Выявлено, что рефлексия позволяет педагогу стать субъектом своей деятельности, понимать, что и зачем он делает, совершая педагогическое действие, как это может повлиять на развитие ребёнка. На основе этого рефлексивного понимания педагог определяет будущие стратегии своего взаимодействия с ребёнком, родителями и коллегами. Это понимание позволяет ему осуществлять выбор задач развития для каждого конкретного ребёнка на основе его индивидуальных особенностей, интересов, инициатив и возникающих во взаимодействии ситуаций. То есть, профессиональная рефлексия позволяет педагогу строить гибкое профессиональное действие в зависимости от культурных норм и возможностей конкретного ребёнка.

Ключевые слова: профессиональная рефлексия, рефлексия, студент, педагог.

Annotation. The article discusses various ways of forming professional reflection: self-analysis of practice, analysis of videos of their work with children, reflection of practice based on a questionnaire, filling out the "professional glasses" form based on the results of watching a video, documenting, logging, keeping records of observation of children. It was revealed that reflection allows a teacher to become a subject of his activity, to understand what and why he is doing, performing a pedagogical action, how it can affect the development of a child. On the basis of this reflective understanding, the teacher determines the future strategies of his interaction with the child, parents and colleagues. This understanding allows him to make a choice of development tasks for each specific child based on his individual characteristics, interests, initiatives and situations that arise in interaction. That is, professional reflection allows the teacher to build flexible professional action, depending on the cultural norms and capabilities of a particular child.

Keywords: professional reflection, reflection, student, teacher.

Введение. Современные требования к подготовке специалистов качественно меняются. Рефлексия обеспечивает развитие человека, даёт возможности обнаружения и преодоления противоречий в решении возникающих задач развития, а, следовательно, нуждается в формировании и развитии у любого человека.

Изложение основного материала статьи. Рефлексия в современной педагогической практике явление очевидно-необходимое, но не всегда используемое. Рефлексия помогает оценить качество профессионального действия. В свою очередь, профессиональное действие – это те умения, которые нужны взрослому для установления взаимодействия с ребёнком в педагогической деятельности. На современном этапе, при оценке своих действий, качества и соответствия побранных задач собственной педагогической деятельности, исходя из развития детей, при поиске новых форм и линий взаимодействия с детьми для их развития, педагогу необходима профессиональная рефлексия.

Совершенно очевидно, что для характеристики рефлексии в педагогической деятельности необходим специальный конструкт – профессиональная рефлексия. Этот конструкт существует достаточно давно и детально изучен и описан в теории психологии и педагогики. Между тем существует необходимость в определении эффективных стратегий формирования профессиональной рефлексии.

Данный термин анализируется в трудах Дж. Дьюи. Он описывает рефлексия педагога как особую форму мышления. В деятельности педагога есть две составляющих: «рутинная» (деятельность под влиянием традиций и внешних обстоятельств) и «рефлексивная» (деятельность, продиктованную необходимостью решить проблему и предполагающую осмысление оснований своих действий) [5, с. 16].

По мнению Дж. Дьюи, для рефлексии необходимо время, чтобы понять и переосмыслить совершённое действие. Для этого человеку необходимо посмотреть на событие со стороны, занять внешнюю позицию по отношению к этому событию. Все эти действия приводят к тому, что человек начинает понимать о знании и о том, где его можно практически применить. Это и есть результат рефлексии.

Таким образом, Дьюи дал начало изучению профессиональной рефлексии педагога, она стала очень важным предметом исследования в педагогическом образовании и в современных исследованиях.

В понимании профессиональной рефлексии педагога большую роль сыграла работа Д. Шон «Рефлексивный практик» [5]. «В отличие от Дьюи, Schon определял рефлексия как тип познания, носителем которого является практик или группа практиков, и который превращает имплицитное знание в

эксплицитное. Schon выделял два вида рефлексии: «в действии» (разворачивается в момент совершения действия) и «по поводу действия» (требуется некоторое время после действия для его осмысления). Schon полагал, что в фокусе внимания рефлексивного практика должен находиться он сам и его собственные действия (педагогические действия фиксируются посредством записи видео или ведения дневника). Подробный анализ события и самоанализ позволяет педагогам принимать осознанные решения, улучшающие их практику» [5, с. 16].

Д. Колб создал модель обучения на опыте, к которой часто обращаются при описании рефлексивного процесса. В данной модели рефлексия собственного действия обеспечивает осмысление/концептуализацию полученного опыта и для перехода к следующему шагу [5].

Э. Лемперт-Шепель в обосновании рефлексивного мышления педагогов одновременно учитывает концепции Дж Дьюи и Л.С. Выготского. Общим основанием, по её мнению, является то, что обе эти концепции описывают социальную природу рефлексивного мышления, то есть оно формируется только в социо-культурном поле. Рефлексия – это то, что позволяет педагогу увидеть, как его действия отражаются на действиях, поведении и развитии ребёнка [8].

В отечественной науке понятие рефлексии разрабатывала научная школа Г.П. Щедровицкого. В московском методологическом кружке (ММК) считали, что необходимость в рефлексии появляется у человека при возникновении проблем в деятельности проектирования, когда возникающие проблемы решить знакомыми способами невозможно. Рефлексия даёт возможность приостановить свою деятельность и выйти за её пределы - такое действие Г.П. Щедровицкий называл «рефлексивным выходом» [6, 7].

Совершая рефлексивный выход, по отношению к ситуации человек занимает внешнюю позицию. Это даёт возможность увидеть собственные ограничения в ходе анализа ситуации. Таким образом, появляются два слоя: само действие и собственное понимание действия. За счёт изменения понимания человек может выстроить новое действие. Для рефлексии необходимо критическое мышление и умение сомневаться в наличном описании реальности.

О рефлексивном преодолении проблемной ситуации и его влиянии на развитие писал в своих работах В.К. Зарецкий [3, 4]. Он предложил рефлексивно-деятельностный подход в образовании, задача педагога в котором состоит в том, чтобы создать такие условия, в которых ребёнок или подросток сам преодолет проблемную ситуацию. То есть, задача педагога в помощи для самостоятельного действия. Такое действие является субъектным, оно позволяет ребёнку или подростку справиться с синдромом выученной беспомощности, который сформировался в опыте, и выйти на уровень субъектности действия, что, в свою очередь, приносит ребёнку радость и уверенность в своих возможностях.

В профессиональной подготовке педагогов применение рефлексивно-деятельностного подхода предложили использовать Е.И. Булин-Соколова и А.С. Обухов. Они считали, что очень важно, чтобы педагоги сами получили такой опыт, который они в дальнейшем будут формировать у детей: «один осознает, как он учит, другой - как и чему он учится» [1]. Этот опыт позволяет субъекту осознать культурные и личностные смыслы своей деятельности: «Я понимаю, зачем я действую». Это ключевая позиция в создании субъективного смысла деятельности. Если человек не понимает, зачем он действует, он не может быть субъектом своей деятельности, не может понимать и оценивать деятельность, не может перестраивать её в соответствии с изменяющимися условиями, потребностями, интересами и инициативами детей, собственным профессиональным ростом и изменениями. Моделирование в работе с педагогами ситуаций, которые можно в дальнейшем воссоздавать с детьми, и постоянная фиксация внимания на их собственных процессах, стратегиях учения, позволяет студентам осознать, как они меняются в ходе обучения, как они учатся, что именно позволяет им понимать, усваивать материал, какие стратегии, технологии применяет к их обучению преподаватель, как они могут использовать эти стратегии, технологии с детьми [2].

В отечественной практике подготовки специалистов педагогического звена можно так же выделить разные способы развития профессиональной рефлексии: самоанализ практики, анализ видео своей работы с детьми, рефлексия практики с опорой на вопросник, заполнение бланка «профессиональные очки» по итогам просмотра видео, документирование, протоколирование, ведение записей наблюдения за детьми. Уже на этапе подготовки студентов используются некоторые инструменты профессиональной рефлексии и её формирования и развития. Дадим краткое описание этих способов.

Самоанализ. Эта форма рефлексии проводится устно или письменно, итогом являются записи студентов в дневнике практики после проведения деятельности с детьми во время педагогической практики. Обучение самоанализу включено в программу практики подготовки педагогов. Оно состоит из двух этапов. На первом этапе проводится обучение студентов анализу педагогической деятельности. Студенты наблюдают за работой специалистов в учреждениях, анализируют их работу с опорой на вопросники и пишут анализ. На втором этапе студенты учатся анализировать свою деятельность, то есть пишут уже самоанализ, но с опорой на вопросники.

Анализ видео. Эта формы работы несёт в себе очень мощный рефлексивный потенциал. При просмотре видео человек видит себя со стороны. У него есть возможность увидеть в своей практике сильные стороны и дефициты, на которые он может работать, изменяя свою деятельность в соответствии с увиденным со стороны в записи. Этот инструмент позволяет более тонко корректировать собственную педагогическую деятельность. При обучении анализу видео обязательно нужен наставник, который помогает студенту тем, что обращает внимание на положительные моменты в видео, на дефициты и на то, что можно поменять в деятельности. Данный инструмент помогает быстрее понять, что так, а что не совсем так, и как поменять свою деятельность, потому что студент реально видит картинку: как он осуществляет деятельность с детьми, минимум искажений, не надо припоминать и вспоминать. При использовании этого инструмента тоже есть свои сложности. Одна из них связана с преодолением барьера «меня будут оценивать», и переходом на уровень анализа «мне помогают увидеть, как сделать мою работу с детьми более качественной», а в дальнейшем – на рефлексивный уровень «я могу соотнести свою цель/замысел с тем, что получилось и сделать лучше/по-другому/ более качественно и так далее, то есть – рефлексивный выход». Самое сложное в этом инструменте – это психологический барьер. И связан он с системой оценивания обучения в течение школьной жизни, отношением общества к ошибкам и недочётам в работе, как следствие - боязни ошибки, неумения использовать ошибку, как точку профессионального роста и развития.

Рефлексивный анализ видео. Рефлексивный анализ видео по своей сути очень похож на самоанализ практики студентов тем, что тоже представляет собой оценивание своей деятельности с опорой на вопросы.

Но есть существенное отличие. В основе сопоставление замысла-результата, что, на взгляд студента, получилось – не получилось, пути решения/устранения дефицита и рефлексивный выход. Не смотря на универсальность, здесь тоже есть свои сложности. И эти сложности очень похожи на сложности в самоанализе практики. Здесь так же возможно простое перечисление действий, без соотнесения с целью деятельности, зачастую нет соотнесения действий педагога /студента с изменениями в поведении детей, нет выхода на решение возникших в ходе деятельности сложностей или решение формальное, зачастую прописываются сложности студента при организации деятельности, а не сложности при решении поставленных задач.

«Профессиональные очки». Разработанный «Лабораторией развития ребёнка» инструмент «Профессиональные очки» позволяет настроить фокус восприятия педагогической деятельности, направлен на работу с аргументацией. То есть, надо не только отметить в бланке, что ты видишь, но и аргументировать, как ты это увидел. Данный инструмент предназначен как для анализа реальной педагогической деятельности, так и для анализа видео педагогической деятельности. При обучении, например студентов педагогического колледжа, или педагогов при повышении квалификации, работе с этим инструментом так же, как и при обучении самоанализу, необходимы два этапа. Первый этап – оценка деятельности или видео других специалистов с использованием бланка «Профессиональные очки». Второй этап – оценка своего видео с использованием этого бланка. При настройке фокуса внимания очень важна работа с аргументом. Данный инструмент позволяет натренировать умение выделять наблюдаемое в деятельности. Сложности при использовании данного инструмента связаны, в основном, с аргументированием. Часто педагог или студент отмечает наблюдаемое верно, но как он это заметил, сказать не может. Либо приводит нерелевантный аргумент. В этом процессе очень важно использовать рефлекссию, чтобы понять, как отметить наблюдаемое, на что обращается внимание, что выделяется в качестве аргумента.

Обзор зарубежных и отечественных способов развития профессиональной рефлексии дал нам основание для определения собственной стратегии исследования данного феномена у студентов педагогического колледжа. Мы остановили свой выбор на анализе видео своего профессионального действия и рефлексивном отчёте на основе видео. Данное исследование направлено на установление связи между качеством профессионального действия и профессиональной рефлексии у студентов, выбранные нами способы развития профессиональной рефлексии изучались во время прохождения практики студентами педагогического колледжа с детьми дошкольного возраста.

Есть ряд трудностей, препятствующих формированию рефлексии педагогов. Среди них такие, как ограниченные, жёсткие временные рамки внутри режима детского сада. Что проявляется, например, в том, что ребёнку не даётся достаточно времени на формулирование и озвучивание своих мыслей. В этом случае взрослые торопят детей, говорят за детей, дают слово тем детям, которые умеют говорить и быстро формулируют свои мысли. Дети, которые думают дольше, говорят хуже, таким образом исключаются из дискуссии. Одной из самых больших трудностей в этой работе для нашей педагогической реальности является как раз невмешательство взрослого в детскую деятельность до того момента, пока дети не попросят помощи или есть угроза безопасности ребёнка в деятельности. То есть, западает умение наблюдать. А взамен есть взрослая уверенность и возможность делать за ребёнка, предлагать помощь и помогать, когда решает взрослый, а не когда просит ребёнок. Ещё один момент – устоявшееся представление в педагогической среде, что воспитатель постоянно должен быть включён в деятельность, игру ребёнка, а если он просто наблюдает, не участвуя в деятельности детей, то значит не работает. Эти позиции очень сильно мешают в освоении метода педагогического наблюдения, как одной из основ профессиональной рефлексии.

Выводы. Рефлексия понимает педагогу зафиксировать противоречие, которые возникают в педагогическом взаимодействии с ребёнком, установить и понять связь между тем, что делает педагог, и какую реакцию у ребёнка это вызывает, а также для развития ситуации или выхода за её пределы. Рефлексия возникает в диалоге, когда разные участники процесса представляют своё видение ситуации. Рефлексия позволяет педагогу стать субъектом своей деятельности, понимать, что и зачем он делает, совершая педагогическое действие, как это может повлиять на развитие ребёнка.

На основе этого рефлексивного понимания педагог определяет будущие стратегии своего взаимодействия с ребёнком, родителями и коллегами. Это понимание позволяет ему осуществлять выбор задач развития для каждого конкретного ребёнка на основе его индивидуальных особенностей, интересов, инициатив и возникающих во взаимодействии ситуаций. То есть, профессиональная рефлексия позволяет педагогу строить гибкое профессиональное действие в зависимости от культурных норм и возможностей конкретного ребёнка.

Таким образом, можно подчеркнуть, что при обучении студентов необходимо строить педагогический процесс таким образом, чтобы получаемые знания были использованы в целостной системе на практике, а не фрагментарно, чтобы практика была ориентирована на развитие профессиональной рефлексии и, как следствие, на формирование качественного профессионального действия.

Литература:

1. Булин-Соколова Е.И. Будущее педагогическое образование. Направление движения и первые практические шаги / Е.И. Булин-Соколова, А.С. Обухов, А.Л. Семенов // Психологическая наука и образование. - 2014. - Т. 19. - № 3. - С. 207-225.
2. Булин-Соколова Е.И. Рефлексивно-деятельностная модель подготовки педагогов для образования будущего / Е.И. Булин-Соколова, А.С. Обухов // Наука и школа. - 2015. - №6. - С. 22-27.
3. Зарецкий В.К. О возможности индивидуализации образовательного процесса на основе рефлексивно-деятельностного подхода в инклюзивной практике / В.К. Зарецкий, М.М. Гордон // Психологическая наука и образование. - 2011. - №3. - С. 19-26.
4. Зарецкий В.К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода / В.К. Зарецкий // Консультативная психология и психотерапия. - 2013. - № 2. - С. 8-37.
5. Шиян О.А. Средства развития профессиональной рефлексии педагогов дошкольного образования / О.А. Шиян, А.Н. Якшина, С.А. Зададаев, Т.Н. Леван // Современное дошкольное образование. - 2019. - №4(94). - С. 14-35.
6. Щедровицкий Г.П. Рефлексия и ее проблемы / Г.П. Щедровицкий // Рефлексивные процессы и управление. - 2001. - №1.

7. Щедровицкий Г.П. Рефлексия (фрагмент работы «Коммуникация, деятельность, рефлексия» / Г.П. Щедровицкий // Исследование речемыслительной деятельности, - Алма-Ата, 1974.
8. Lampert Shepel E. (1999) Reflective Thinking in Educational Praxis: Analysis of Multiple Perspectives // Educational Foundations, Summer.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент **Бортник Александра Федоровна**
Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск);
студентка **Максимова Валерианна Валерьевна**
Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск)

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ И МОЛОДЕЖЬ

Аннотация. В данной статье рассмотрены вопросы влияния социальных сетей на жизнь молодежи.

Ключевые слова: молодежь, социальные сети, комфорт.

Annotation. This article examines the impact of social networks on the lives of young people.

Keywords: youth, social networks, comfort.

Введение. В последнее время социальные сети и интернет стали неотъемлемой частью жизни многих людей и начали сильно влиять на нашу жизнь, особенно на жизнь молодых людей. Исходя из этого в нашем разговорном лексиконе появились новые слова: «интернет», «социальная сеть», «WhatsApp», «Instagram», «Facebook», «YouTube», «TikTok» и многие другие слова.

Многие молодые люди не представляют свою жизнь без интернета и социальных сетей. Сегодня для молодых людей нет ничего важнее чем жизнь связанная с социальными сетями. И это касается не только личной жизни, но и учебы, работы, общения. Есть примеры, когда молодые люди знакомятся через социальные сети, много общаются, дружат и даже создают семьи. Но некоторым молодым «виртуальная» жизнь заменяет настоящую.

Изложение основного материала статьи. Социальная сеть (сокращенно соцсеть) — онлайн-платформа, которую люди используют для общения, знакомств, создания социальных отношений с другими людьми, которые имеют схожие интересы или офлайн-связи, также развлечения (музыка, фильмы) и работы [5].

Популярность в Интернете социальные сети начали завоевывать с 1995 года с появлением американского портала Classmates.com.

Проект оказался весьма успешным, что в следующие несколько лет спровоцировало появление не одного десятка аналогичных сервисов. Но официальным началом бума социальных сетей принято считать 2004 год, когда появился в США – «Facebook».

В 2005 году появился самый из популярных приложений в наше время «YouTube» (США).

В 2006 году были зарегистрированы «Twitter» (США), «ВКонтакте» и «Одноклассники» в России.

Социальная сеть «Мой мир» в России появился в 2007 году.

Популярное у нас приложение «Instagram» появилось в 2010 году. А такое приложение для обмена интересными идеями как «Pinterest» зарегистрировано в 2011 году.

И с тех пор мы не можем представить свою жизнь без социальных сетей.

Социальные сети имеют и положительную и отрицательную стороны. Положительные стороны – это получение быстрой информации, мобильность, быстрая связь, общение с людьми на расстоянии, обмен мнениями, информацией и многое другое.

Отрицательные стороны – это зависимость от социальных сетей, трата личного времени на общение через социальные сети, замена контактного общения на виртуальное общение.

Сейчас появилось новое определение - киберзависимость. Молодые люди начинают терять связь с реальным миром, с головой окунаясь в мир виртуальный, не понимая, что, уходя от социальных проблем в киберпространство, они их тем самым не решают, а лишь ненадолго отвлекаются от тяжелой действительности. И в дальнейшем их возвращение в реальность будет все тяжелее и тяжелее [1].

Исследование по данной теме проводилось на базе Педагогического института Северо-Восточного федерального университета. В исследовании приняли участие студенты I–III курсов в возрасте от 18 до 25 лет. Для достижения цели исследования была использована анкета, состоящая из 10 вопросов.

Вопросы анкеты:

1. Ваш возраст:

А) 18 лет

Б) 19 лет

В) 20 лет

Г) 21 год

Д) 22 года

2. Ваш пол:

А) Мужской

Б) Женский

3. Подписаны ли Вы на социальные сети?

А) Да

Б) Нет

4. На какие?

А) WhatsApp

Б) Instagram

В) Facebook

Г) YouTube

Д) Одноклассники

Е) ВКонтакте

- И) TikTok
 К) Другие
 5. На какие другие сети Вы подписаны?
 6. Сколько времени Вы тратите в день на эти сети?
 7. Какие сети часто посещаете?
 8. Есть ли у Вас друзья-онлайн?
 9. Пользуетесь ли Вы приложениями в интернете?
 А) Да
 Б) Нет
 10. Какими приложениями Вы пользуетесь чаще всего?
 В результате нами получены следующие результаты.

Таблица 1

Возраст респондентов (в %)

Возраст	Респонденты
18 лет	10
19 лет	10
20 лет	20
21 год	20
22 года	40

Как видно из таблицы 1, возраст респондентов старше 20 лет преобладает.

Среди респондентовобладают лица женского пола, которые составляют 70 % от всех опрошенных.

На вопрос № 3 «Подписаны ли Вы на социальные сети?», результат составил 100 %, т.е. все принявшие участие в опросе подписаны на социальные сети.

Таблица 2

Подписка на социальные сети (в %)

Социальные сети	Респонденты
А) WhatsApp	100
Б) Instagram	100
В) Facebook	80
Г) YouTube	60
Д) Одноклассники	20
Е) ВКонтакте	90
И) TikTok	30
К) Другие	20

Как видно из результатов опроса, молодые люди подписаны все подписаны на такие приложения как WhatsApp и Instagram, 90 % респондентов подписаны на приложение «ВКонтакте», 80 % респондентов подписаны на Facebook, 60 % респондентов смотрят YouTube, на набирающее популярность приложение TikTok подписаны 30 % респондентов, на приложение «Одноклассники» подписаны лишь 20 % респондентов, на другие менее популярные также подписаны 20 % опрошенных.

На вопрос № 5 «На какие другие сети Вы подписаны?», получили следующие ответы. Кроме этих наиболее популярных социальных сетей, молодые люди подписаны на такие приложения как Twitter, Weibo, Telegram.

Нам всем известно, что сейчас многие люди, и малые дети, и школьники, и молодые люди много времени тратят на социальные сети. Поэтому нас интересовал такой вопрос.

На вопрос № 6 «Сколько времени Вы тратите в день на эти сети?» получили следующие результаты:

Таблица 3

Время на социальные сети в день (в %)

Время	Респонденты
менее 1 часа	10
от 1 часа до 2 часов	10
от 2 часов до 3 часов	20
от 3 часов до 4 часов	30
от 4 часов до 5 часов	10
Более 5 часов	20

Из таблицы 3 видно, что ежедневно менее 1 часа в социальных сетях сидят 10 % респондентов, от 1 часа до 2 часов – 10 % опрошенных, от 2 часов до 3 часов сидят в сети 20 % респондентов, от 3 часов до 4 часов на социальные своего времени тратят 30 % опрошенных, от 4 часов до 5 часов – 10 % респондентов и более 5 часов – 20 % опрошенных молодых людей.

Часто посещаемые сети (в %)

Социальные сети	Респонденты
А) WhatsApp	70
Б) Instagram	100
В) Facebook	10
Г) YouTube	10
Д) Одноклассники	0
Е) Вконтакте	10
И) TikTok	10
К) Другие	20

Как видно из ответов, чаще всего пользуются Instagram, WhatsApp, наименее популярны такие социальные сети как Facebook, YouTube, Вконтакте, TikTok и другие.

На вопрос «Есть ли у Вас друзья-онлайн?» получили следующие данные: в социальных сетях друзья имеют 50 % опрошенных.

Таблица 5

Часто используемые приложения

Социальные сети	Респонденты
А) 2ГИС	100
Б) Погода	75
В) Почта электронная	100
Г) Мобильный банк	100
Д) inDriver	100
Е) Meet	75
И) Zoom	100
К) Другие	20

Как видно из таблицы 5, молодые люди кроме популярных приложений используют в своей жизни и такие полезные и необходимые для активной жизни приложения: 2ГИС, Погода, Почта электронная, Мобильный банк, inDriver, Meet, Zoom и другие.

Прежде всего это – приложение «Мобильный банк». Это приложение очень удобен в использовании, ведь многие наши студенты приехали учиться из отдаленных районов республики. Родители и родственники отправляют им деньги через Мобильный банк.

Для того чтобы быть в курсе дел, удобно на телефоне установить синхронизацию своей электронной почты. Это очень удобно, особенно в учебное время, когда студент пишет Реферат, Курсовую работу или Выпускную квалификационную работу и всегда находится на связи со своим научным руководителем.

Так как наши респонденты – это студенты кафедры «Технология», будущие учителя технологии, руководители творческих студий и поэтому многие из них подписаны на приложение «Pinterest». «Pinterest» - это приложение, где люди, увлекающиеся декоративно-прикладным искусством, творчеством обмениваются своими изделиями. В этом приложении можно познакомиться с изделиями творческих людей, подсмотреть идеи для творчества, вязания, рисования.

В нашем регионе в последние годы популярно приложение inDriver, это мобильное приложение вызова такси, по ценам, которые назначает сам пассажир. Это приложение, созданное нашими земляками, в последнее время набирает популярность не только в России и во всем мире.

Такие приложения как Meet и Zoom стали популярными для студентов и преподавателей в результате перехода на дистанционное обучение в связи с последними событиями в нашей жизни.

Также для молодых людей удобны в пользовании приложения 2ГИС и Погода. Приложение 2ГИС – это карта какого-либо населенного пункта удобна для поиска нужного адреса. А погода интересует всех, особенно в зимнее время года, так как в нашем регионе зима бывает очень холодной. И поэтому прогноз погоды актуален всегда.

Выводы. Таким образом, нами получены следующие результаты:

- 100% респондентов подписаны на социальные сети;
- молодые люди подписаны все подписаны на такие приложения как WhatsApp и Instagram, 90% респондентов подписаны на приложение «ВКонтакте», 80% респондентов подписаны на Facebook, 60% респондентов смотрят YouTube, на набирающее популярность приложение TikTok подписаны 30% респондентов, на приложение «Одноклассники» подписаны лишь 20% респондентов, на другие менее популярные также подписаны 20% опрошенных.
- ежедневно менее 1 часа в социальных сетях сидят 10% респондентов, от 1 часа до 2 часов – 10% опрошенных, от 2 часов до 3 часов сидят в сети 20% респондентов, от 3 часов до 4 часов на социальные своего времени тратят 30% опрошенных, от 4 часов до 5 часов – 10% респондентов и более 5 часов – 20% опрошенных молодых людей.

Литература:

1. Викторова А.С., Свертков И.А. Социальные сети и молодежь // Территория науки, 2013. №3.
2. Ефимов Е.Г. Социальные Интернет-сети (методология и практика исследования). — Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2015. — 168 с.
3. Сидоров А.И., Мухарлямова А.Ю. Социальные сети и их влияние на молодежь // Современные наукоемкие технологии. – 2013. – № 7-2. – С. 219-219

4. Социальные сети и виртуальные сетевые сообщества / отв. ред. Верченев Л.Н., Ефременко Д.В., Тищенко В.И. — М.: ИНИОН РАН, 2013. — 360 с.
5. <https://ru.wikipedia.org/wiki>

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Бортник Александра Федоровна
Северо-Восточный федеральный университет (г. Якутск);
кандидат педагогических наук, доцент Манасытова Марианна Алексеевна
Чурапчинский государственный институт физической культуры и спорта (с. Чурапча)

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОЕННО-ПОЛЕВЫХ СБОРОВ ЮНОШЕЙ КАК УСЛОВИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассмотрены вопросы организации военно-полевых сборов юношей как условие патриотического воспитания.

Ключевые слова: учащиеся, патриотическое воспитание, военно-полевые сборы.

Annotation. This article deals with the organization of military field training for young men as a condition of patriotic education.

Keywords: students, patriotic education, military field training.

Введение. В последнее время престиж армии намного вырос. Если раньше многие молодые люди отказывались служить в армии, то сейчас это не так, большинство юношей проходят службу по желанию. В связи с этим и в школах военная подготовка приобрела «новое дыхание».

Сегодня, в военно-патриотическом воспитании старшеклассников важное значение имеет их участие в военно-полевых сборах. Такие военно-полевые сборы проводятся ежегодно после окончания 10 класса и в основном ориентированы на юношей. Так как военно-полевые сборы – это создание наиболее оптимальных условий для формирования у обучающихся патриотизма и гражданственности, развития профессионально значимых качеств и умений, подготовка личности их активному проявлению в различных сферах жизни общества, верности конституционному и воинскому долгу, высокой ответственности и дисциплинированности.

Изложение основного материала статьи. Патриотическое воспитание, являясь составной частью общего воспитательного процесса, представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность органов государственной власти и общественных организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

Составной частью патриотического воспитания является военно-патриотическое воспитание, направленное на формирование готовности к военной службе как особому виду государственной службы [1]. Военно-патриотическое воспитание характеризуется специфической направленностью, глубоким пониманием каждым гражданином своей роли и места в служении Отечеству, высокой личной ответственностью за выполнение требований военной службы, убежденностью в необходимости формирования необходимых качеств и навыков для выполнения воинского долга в рядах Вооруженных Сил Российской Федерации, других войск, воинских формирований и органов. Патриотическое воспитание военнослужащих организуется и проводится в рамках единой системы воинского воспитания военнослужащих.

Цель патриотического воспитания - развитие в российском обществе высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, становление граждан, обладающих позитивными ценностями и качествами, способных проявить их в созидательном процессе в интересах Отечества, укрепления государства, обеспечения его жизненно важных интересов и устойчивого развития [2, С. 29].

Ежегодно, с 25 по 29 мая, в соответствии с Федеральным законом 28.03.1998 года № 53-ФЗ «О воинской обязанности и военной службе», и рекомендации Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации № 714/11-12 от 14.05.1999 г., и совместного приказа Министра Обороны Российской Федерации и Министра Образования Российской Федерации №203/1936 от 3 мая 2001 г. «Об утверждении инструкции об организации обучения граждан Российской Федерации начальным знаниям в области обороны и их подготовки по основам военной службы», постановлением Правительства Российской Федерации № 1441 от 31.12.1999 г., постановления Главы Чурапчинского улуса (района) «Об утверждении положения по подготовке граждан к военной службе». Согласно данного постановления, военно-полевые сборы проводятся на базе муниципального бюджетного учреждения «Улусный детского эколого-оздоровительный центр «Кустук» для юношей 10 классов общеобразовательных школ района.

Целью военно-полевых сборов является теоретическая и практическая подготовка юношей к военной службе. Для участия в военно-полевых сборах привлекаются молодые люди, годные по состоянию здоровья. Продолжительность сборов - 5 дней. В течение этих дней юноши познают армейскую жизнь в учебном лагере, знакомятся с основами военной службы, проходят физическую подготовку.

Ежегодно, перед военно-полевыми сборами проводятся медицинские освидетельствования в школах среди юношей-учащихся 10 классов, а так же исключаются из списка граждане ранее освобожденные от занятий ОВС (Объединенные вооруженные силы) по состоянию здоровья (с наличием хронических заболеваний сердечно-сосудистой, костно-мышечной, дыхательных систем в стадии обострения) и юноши, у которых есть ограничение по результатам медицинского освидетельствования.

Перед военно-полевыми сборами начальник управления образования на основании Распоряжения главы администрации района проводит совещание с директорами школ и ответственными за военно-полевые сборы.

На этом совещании назначаются руководители сборов, определяется порядок проведения инструктажей по охране труда и технике безопасности до проведения занятий, выполнения хозяйственных работ, утверждается учебный план. Учителя «Основ безопасности жизнедеятельности» общеобразовательных школ

района на местах работают с родителями и медицинскими учреждениями по вопросу приема юношей, готовят необходимую документацию, готовят юношей к этому событию. Они знакомят юношей с правилами техники безопасности.

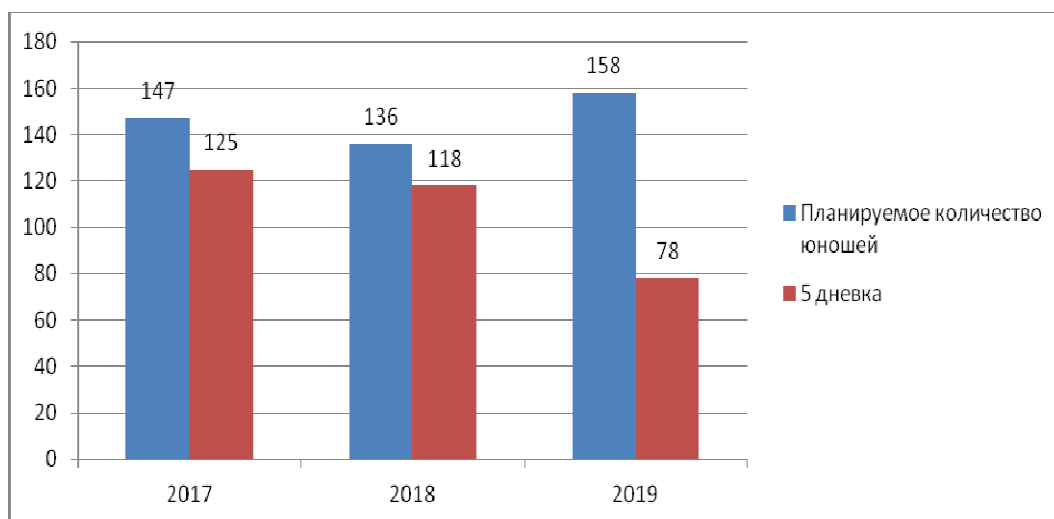


Рисунок 1. Планируемое количество участников и принявшие участие в военно-полевом сборе

Из рисунка 1 видно, что в 2017 году планируемое количество учеников для участия в военно-полевых сборах составляло 147 юношей, из них приняли участие в военно-полевых сборах 125 юношей, что составило 85%. В 2018 году планируемое количество юношей для участия в военно-полевых сборах было 136 юношей из них приняли участие 118 юношей, что составило 86,8%. А в 2019 году планируемое количество юношей для участия в военно-полевых сборах составляло 158 юношей, из них приняли участие всего 78 юношей, что составило 49,4%.

Если в 2017 году количество не прибывших на военно-полевые сборы учащихся составило 15% от планируемого, в 2018 году количество не прибывших на военно-полевые сборы учащихся составило 13,2%, то в 2019 году оно составило 50,5%. После таких результатов мы решили узнать причины не явки на военно-полевые сборы. Для этого нами было проверено сколько юношей были освобождены от учебно-полевых сборов по состоянию здоровья, сколько родителей написали отказ от участия в пятидневных учебно-полевых сборах и сколько юношей не явились по уважительным причинам.

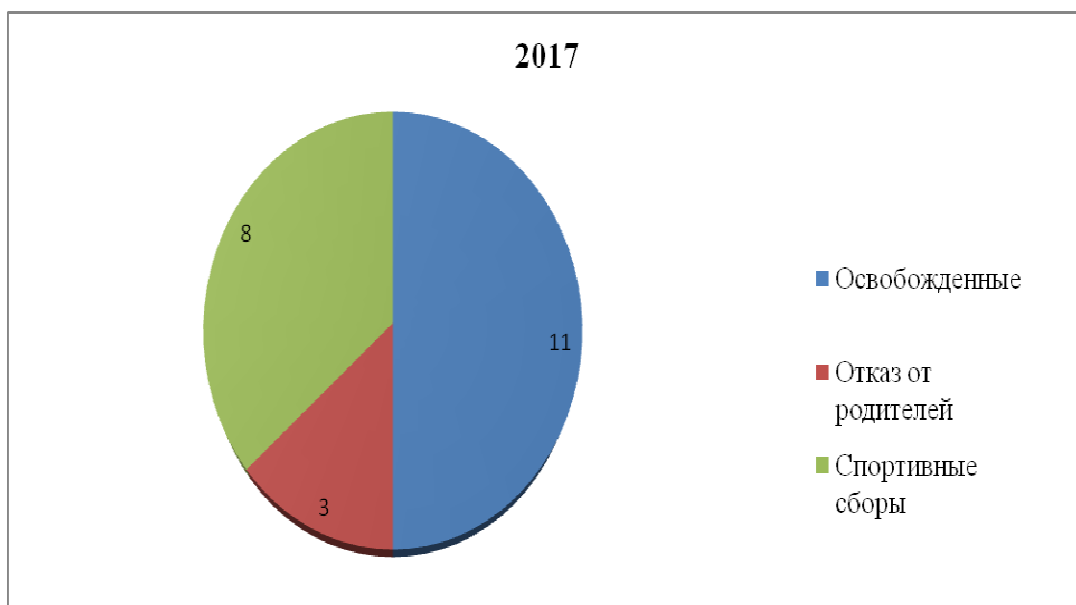


Рисунок 2. Количество не прибывших юношей в 2017 году на военно-полевые сборы

В 2017 году освобожденных по состоянию здоровья составило 11 юношей, т.е. 50% от количества не прибывших. Трех детей освободили от сборов по заявлениям родителей об отказе принимать участие в военно-полевых сборах, что составило 13,6% от количества не прибывших и 8 юношей были на спортивных сборах, что составило 36,4% от количества не прибывших на военно-полевые сборы. Так как в Чурапчинском улусе (районе) находится республиканская спортивная школа-интернат, то ее ученики постоянно находятся в разъездах, на спортивных сборах и соревнованиях.

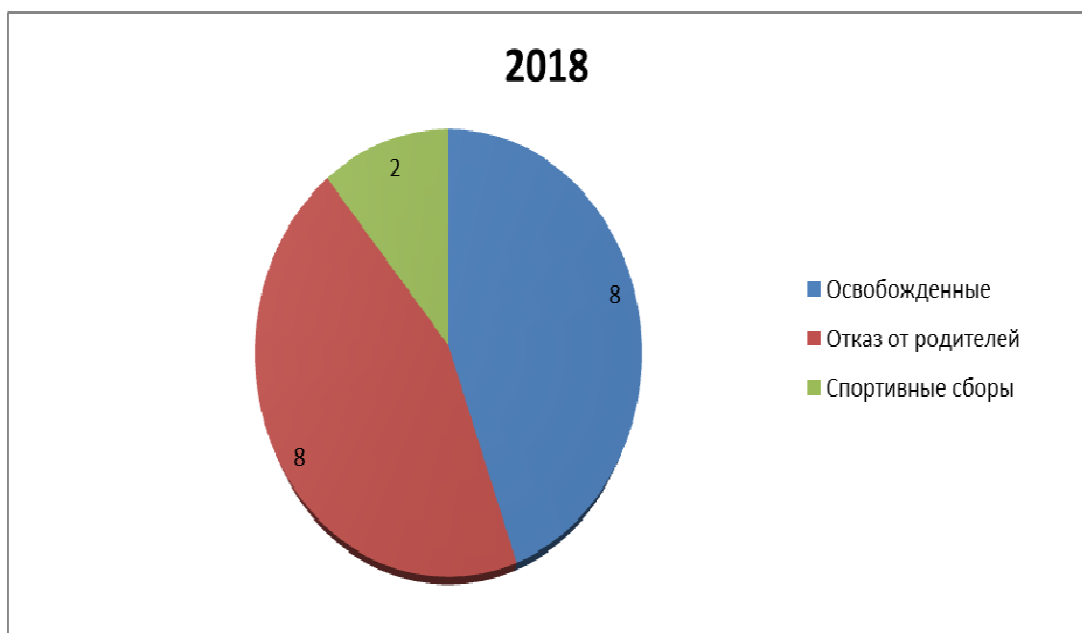


Рисунок 3. Количество не прибывших юношей в 2018 году на военно-полевые сборы

В 2018 году освобожденных по состоянию здоровья составило 8 юношей, т.е. 44,4% от количества не прибывших. По заявлению родителей об отказе принимать участие в военно-полевых сборах были освобождены 8, что составило 44,4% от количества не прибывших и 2 юношей были на спортивных сборах, что составило 11,2% от количества не прибывших на военно-полевые сборы.

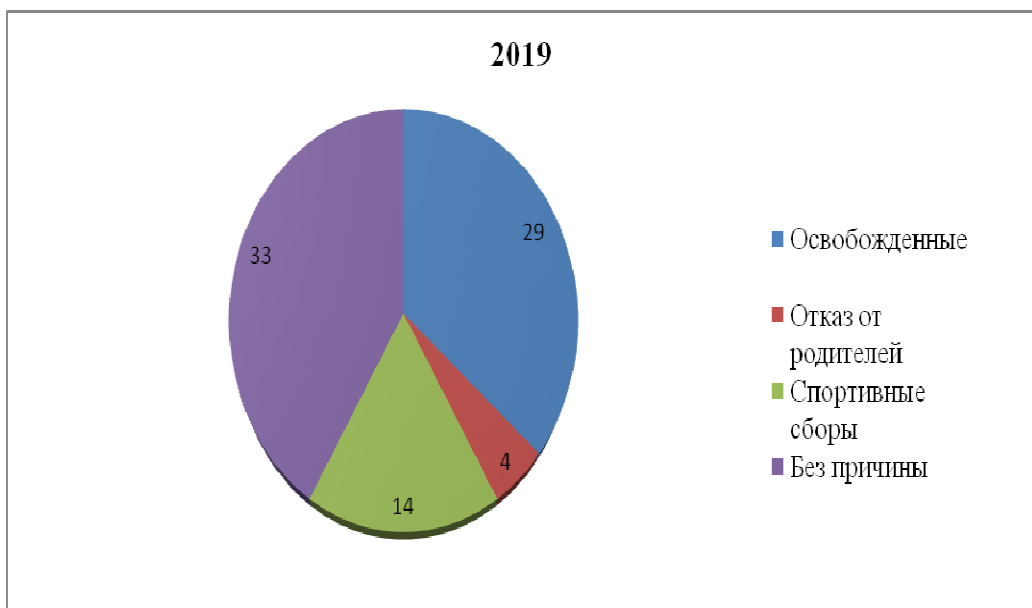


Рисунок 4. Количество не прибывших юношей в 2019 году на военно-полевые сборы

В 2019 году освобожденных по состоянию здоровья составило 29 юношей, т.е. 36,35% от количества не прибывших. По заявлению родителей об отказе принимать участие в военно-полевых сборах были освобождены 4, что составило 5% от количества не прибывших и 14 юношей были на спортивных сборах, что составило 17,5% от количества не прибывших на военно-полевые сборы и 33 юноши не явились без уважительной причины, что составило 41,25% от количества не прибывших.

Если в 2017 и 2018 годах в военно-полевых сборах принимали участие все школы района, то в 2019 году не приняли участие 5 школ из 20.

В ходе исследования мы уточнили причины отказа родителей. Всего за три года 15 родителей написали отказ от участия их детей в военно-полевых сборах. Изучив их письменные отказы, мы выявили основные причины:

- они считают, что здоровье их ребенка ослабленное, хотя не имели медицинской справки;
- по семейным обстоятельствам;
- родители уверены, что их детям навязывают идеологию патриотического воспитания;
- юноши собираются пойти на альтернативную службу.

Таким образом, можем сделать вывод о том, что родители воспользовались своими правами, согласно постановлению Правительства Российской Федерации от 31 декабря 1999 года №1441 «Об утверждении положения о подготовке граждан Российской Федерации к военной службе».

Во время прохождения военно-полевых сборов с целью выявления уровня патриотического воспитания нами была проведена анкета Д. В. Григорьева «Отечество моё - Россия».

Данное анкетирование было проведено среди юношей, участников военно-полевых сборов 2018 года и 2019 года. По результатам анкетирования были выявлены юноши с «высокими», «хорошими», «низкими» и «крайне низкими» показателями патриотизма.

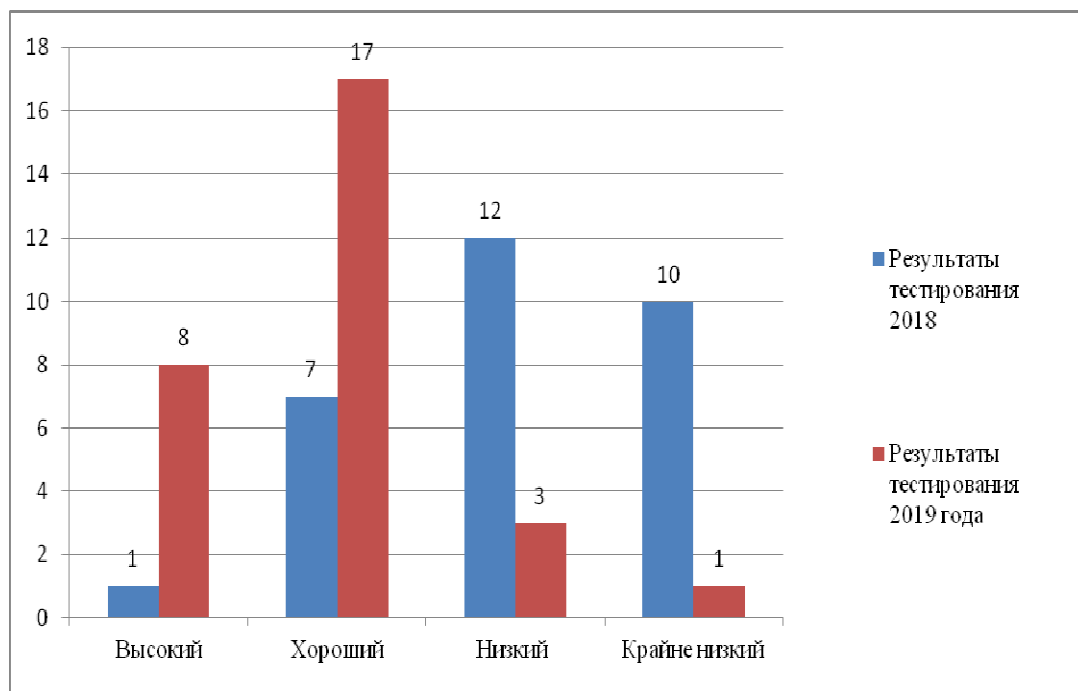


Рисунок 5. Итоги анкетирования юношей за 2018 год и 2019 год

Если в 2018 году только у 3% испытуемых показатели были «высокими», то в 2019 году они выросли в девять раз (27%), а так же показатели «хороший» выросли от 23% до 57%. В конечном анкетировании нас ждали не только повышение показателей, но и его снижения. В 2018 году у 40% учеников показатели были низкими, а в 2019 году они сократились в четыре раза 10%. Показатели «крайне низкий» упали с 33% до 3%.

Несомненно, что такие военно-полевые сборы повышают личностные патриотические качества юношей, будущих защитников нашей страны. И с каждым годом увеличивается количество молодых людей, желающих служить в рядах Российской Армии.

Выводы. В процессе данного исследования нами были изучены теоретические основы патриотического воспитания, психолого-педагогическая литература и нормативно-правовые документы по данной теме. Мы ознакомились с документацией по военно-полевым сборам общеобразовательных школ Чурапчинского улуса (района) Республики Саха (Якутия) за три года (2017, 2018, 2019). Нами были предложены тематическое планирование, учебно-тематический план и учебный план прохождения военно-полевых сборов общеобразовательных школ Чурапчинского района. Также нами была предложена Программа проведения военно-полевых сборов. Сделан анализ прохождения военно-полевых сборов улуса за три года.

Литература:

1. Инструкция об организации обучения граждан Российской Федерации начальным знаниям в области обороны и их подготовки по основам военной службы в образовательных учреждениях среднего (полного) общего образования, образовательных учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования и учебных пунктах.
2. Лутовинов, В.И. Военно-патриотическое воспитание российской молодежи: учебнометодическое пособие / В.И. Лутовинов, С.В. Смольский. – Москва, 2010. – 170 с.
3. Примерная учебная программа курса «Основы безопасности жизнедеятельности для общеобразовательных учреждений 10-11 классы». – Москва, 2018. – 56 с.
4. Распоряжение Правительств Российская Федерация от 03 февраля 2010 года №134-Р «Концепция федеральной системы подготовки граждан Российской Федерации к военной службе на период до 2020 года».

УДК 316.35

**старший преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки,
подполковник полиции Братусин Алексей Радиславович**

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

КИБЕРБУЛЛИНГ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ДЕСТРУКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ПРОБЛЕМНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к изучению проблем деструктивного общения современной молодежи в глобальной сети Интернет, определяемой как кибербуллинг, приведены данные статистики и ряда исследований, посвященных данному негативному феномену современного социума.

Ключевые слова: кибербуллинг, социальные сети, агрессивное поведение, буллинг, феномен психологического преследования, меры противодействия кибербуллингу.

Annotation. The article discusses approaches to the study of the problems of destructive communication of modern youth on the global Internet, defined as cyberbullying, provides statistics and a number of studies devoted to this negative phenomenon of modern society.

Keywords: cyberbullying, social networks, aggressive behavior, bullying, the phenomenon of psychological harassment, measures to counter cyberbullying.

Введение. Кибербуллинг - это одна из форм преследования, травли запугивания, насилия подростков и младших детей при помощи информационно-коммуникационных технологий, а именно Интернета и мобильных телефонов. Чтобы лучше понять, что такое кибербуллинг («cyber bullying»), необходимо обратиться к происхождению данного термина. Если его первая часть понятна, то вторая часть названия этого вида виртуального террора происходит от английского слова «bull» – бык. Отсюда идут все родственные по сути значения: агрессивно нападать, придирается, провоцировать, терроризировать, донимать, травить и проч.

Самым большим минусом виртуального пространства является то, что процесс общения происходит при отсутствии межличностного контакта как такового. Люди не видят человека, соответственно, не могут со 100% уверенностью утверждать, кем он является в действительности. Получается, что каждый человек может себе придумать новую жизнь, новое амплуа, новое поведение. Ведь крайне маловероятно, что правда рано или поздно выяснится. Таким образом, человек не боится, что рано или поздно ему придется отвечать за поступки, высказывания, действия, поэтому он ведет себя как угодно, как правило, совсем плохо, некорректно. Это подробный ответ на вопрос о том, что такое кибербуллинг. Подростки часто пользуются такой возможностью, «примеряют» на себя другие роли, причем делают это с удовольствием. Есть и взрослые люди, которые осведомлены, что такое кибербуллинг, они используют это ради забавы или вследствие психологических заболеваний.

Изложение основного материала статьи. По данным, представленным лабораторией Касперского «Каждый десятый родитель в России знает об кибербуллинге, а доля самих детей, которые знают об онлайн-травле или сталкивался с ней, доходит до 33%», - говорится в исследовании. Такая разница могла образоваться из-за того, что дети не посвящают родителей в свою сетевую жизнь [1].

По рекомендациям психологов, занимающихся оказанием психологической помощи подросткам, подвергшимся кибербуллингу, родителям стоит чаще проводить мониторинг страницы детей в социальных сетях и знать, кого они добавляют в друзья.

В рамках исследовательских проектов в сентябре 2019 года были опрошены 1057 респондентов в возрасте от 10 до 18 лет из 52 регионов России. Более половины российских школьников в возрасте от 7 до 18 лет получают в социальных сетях предложения дружбы от незнакомцев, в 34% случаев это взрослые. При этом, каждый шестой школьник не побоялся встретиться с незнакомцами, с которыми познакомился в социальных сетях. По мнению подростков, в возрасте от 16 до 18 лет, школьников чаще всего травят за их внешний вид (43,8%) или принадлежность по национальности (33,6%). Каждый пятый опрошенный (19,7%) говорит о случаях агрессии со стороны учителей. 22% респондентов заявили о буллинге учителей учениками. При этом 65% подростков считают атмосферу в своей школе дружелюбной [2].

Столкнувшись с агрессией в школе, 63% подростков расскажут об этом родителям, 29,9% - друзьям, 19,2% - учителю, а 15,2% предпочтут не говорить о произошедшем. В полицию обратятся только 0,5% российских школьников. В свою очередь школьники посоветуют тому, кто стал жертвой травли, рассказать об этом родителям (56,3%), обратиться за помощью к друзьям (23,6%) или учителям (20,2%), проявить агрессию в ответ (17,1%) или вообще никак не реагировать (24,8%) [3].

Буллинг - это психологическое преследование, когда цель - это уничтожение, унижение личности и взятие контроля над ней. Обычно буллинг распространяется, когда структура социальной группы элементарная и люди думают, что так нормально, так было и будет всегда. Агрессия детей в отношении учителей, - это случаи чаще всего инструментальные: подростки провоцируют взрослого, снимают на смартфон унижающее или нелепое положение учителя и выкладывают его в Сеть. Им чаще всего эта манипуляция доставляет удовольствие. Позже многие начинают понимать, что унижают человека. Такие данные представлены в ряде исследований, проведенных научными сотрудниками Психологического института Российской Академии Образования.

Основными интернет-площадками, где чаще всего встречается травля в сети, по ее словам, остаются "ВКонтакте" и "YouTube". Данные социальные сети также ведут работу по очистке подобного контента и активно сотрудничают с профильными государственными органами.

К основным характеристикам буллинга и кибербуллинга: можно отнести следующие: умышленность, регулярность, неравенство сил, групповой процесс (затягивается широкий круг участников), процесс не заканчивается сам по себе, негативное психологическое воздействие ситуации на всех участников.

Нельзя сказать, что в России вообще не пытаются бороться с кибербуллингом. Роскомнадзор регулярно удаляет из сети информацию, где явно прослеживается травля и оскорбления других пользователей (по

состоянию на 13 апреля ведомство избавилось от 6 тысяч страниц с подобным содержанием). Однако, прямой ответственности за буллинг в сети российское законодательство не предусматривает.

В законодательстве есть инструменты, позволяющие бороться с травлей. Уголовный кодекс предусматривает наказание за оскорбление религиозных чувств верующих (статья 148 УК РФ), за доведение до самоубийства (статья 110 УК РФ), оскорбление представителя власти (статья 319 УК РФ). Есть ответственность за клевету (128.1 УК РФ), шантаж и вымогательство (163 УК РФ). В Административном кодексе тоже есть ответственность за оскорбление (5.61 КоАП). Тем не менее весь этот арсенал не позволяет на сегодняшний день предотвратить кибербуллинг в интернете.

Новые подходы в борьбе с киберпреступлениями развиваются в направлении противодействия хищениям денег, защиты критически важной инфраструктуры, покушения на государственную безопасность. Защита чести и достоинства, защита от психологической травмы часто оказывается на обочине внимания, вне правового поля.

Проблема кибербуллинга совсем не нова, и особенно остро она затрагивает детей. Еще в 2016 году Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) признала Россию лидером Европы по жалобам школьников на травлю в сети. 11 процентов опрошенных девочек и 8 процентов мальчиков в возрасте 11 лет рассказали, что подвергались подобному влиянию как минимум 2-3 раза за месяц. Однако поделаться с этим дети ничего не могут [4].

Эксперты сходятся во мнении, что отсутствие подобных законодательных инициатив, которые бы защищали жертв интернет-буллинга, обусловлено тем, что многие просто не подозревают о существовании какой-либо проблемы. Многих эта проблема еще не коснулась. Освещение случаев насилия в СМИ, как правило, оказывается не в интересах пострадавших. Сама по себе травля в сети отдаленно похожа на "суд Линча", работает психология толпы, объединенной ненавистью к жертве, уверенность в безнаказанности конкретного действия.

Некоторые эксперты считают, что до сих пор не было резонансных дел о кибербуллинге, которые бы придавались широкой огласке. Интернет всегда рассматривался с точки зрения ответственности пользователей, а не их защиты. До этого законодательные инициативы были направлены на то, что пользователь должен платить, пользователь обязан, и так далее. Принятию соответствующих поправок препятствует лобби со стороны социальных сетей и мессенджеров, на плечи которых может лечь дополнительная модерация.

Во многих развитых государствах меры по противодействию кибербуллингу закреплены законодательно. В Южной Корее закон против травли в сети был принят еще в 2007 году. Уголовное наказание за интернет-травлю есть и в Германии. Некоторые страны ведут борьбу на уровне школ. Во Франции учителя следят за блогами учеников и помогают жертвам, агрессорам же грозит исключение из школы.

Например, в США нет Федерального закона о кибербуллинге, но ответственность за травлю закреплена законодательно в некоторых штатах. В 1999 году закон приняли власти Джорджии, - там запрещено использовать гаджеты в целях травли. Позже подобные меры применили и в Неваде, где за устные или письменные угрозы школьникам грозит уголовное наказание.

В Америке работает общественная организация Bully Police USA, которая защищает детей от травли, поддерживает пострадавших и обращает внимание на неточности в принятых законах. Борьба с запугиванием детей в сети в США также помогает некоммерческая организация The Fight Crime: Invest In Kids. В нее входят около пяти тысяч полицейских, шерифов, юристов и других людей, которые тщательно изучают стратегии предупреждения преступности, а также информируют общественность и политиков о сделанных выводах.

Целая система по борьбе с кибербуллингом функционирует в Канаде. Разработкой методики предотвращения интернет-травли среди школьников занимается крупная организация Promoting Relationships and Eliminating Violence Network (PREVNet). В нее входят 130 ученых-исследователей и 62 национальные молодежные организации. Кроме того, в 2015 году власти страны обновили уголовный кодекс: он стал наказывать тех, кто отправляет интимные фотографии человека без его согласия.

Чтобы уберечь школьников от травли, в Великобритании внесли изменения в закон об образовании. Обязанность предотвращать все формы буллинга среди школьников легла на учителей. Для этого педагогов проходят специальную подготовку. За хорошее поведение в сети для учеников предусмотрено поощрение.

Сегодня борьбу с кибербуллингом можно назвать международным трендом. Есть прогрессивный опыт Германии и США. Похожий законопроект принимается во Франции, но он касается использования недостоверной информации.

Сравнивать Россию с другими странами в данном контексте некорректно. Меры должны приниматься с оглядкой на то, что в России иная система образования, у россиян другое воспитание и другая культура, другой менталитет.

Многие современные педагоги не считают кибербуллинг проблемой. Можно ли предотвратить агрессию в сети на ранних стадиях, чтобы не бороться с ее последствиями? Это возможно, если повышать в России информационную культуру: учить нормам человеческого общежития в информационном обществе в школах, объяснять, что в интернете тоже есть правила, нарушать которые нельзя. Нужно быть вежливыми, помогать слабым, бороться за добро и чистоту. Интернет-площадки должны вводить автоматизированные алгоритмы, выявляющие «кибертравлю». В принципе, при размещении негативного, агрессивного контента система могла бы спрашивать "уверен ли пользователь в цели своих действий?". Однако, дополнительную проблему может создавать то, что большинство школьных педагогов даже не подозревают о существовании кибербуллинга. Для значительной части учителей проблема существует, если она происходит в режиме формата «офлайн».

Поэтому в первую очередь в качестве превентивных мер нужно обучать педагогов. Чтобы педагоги на родительских собраниях тоже рассказывали о существовании такой проблемы, как травля в интернете.

Выводы. Применение технологий и платформ социальных сетей в недоброжелательных целях и называется "кибербуллинг" (травля в Интернете). Исследование, проведенное Анти-Буллинговым Союзом Великобритании, показало, что почти половина (45%) родителей обеспокоены тем, что их дети подвергаются травле в сети Интернет.

И их беспокойство не беспочвенно, согласно данным, более половины подростков подвергались кибербуллингу. Как и в случае травли в реальной жизни, жертвы кибербуллинга чувствуют себя крайне неловко, и в большинстве случаев не рассказывают родителям о случившемся.

Травля известна человечеству с древних времен, но у нынешнего молодого поколения есть в распоряжении ряд новых средств, которые они могут использовать с данной целью".

Последствия кибербуллинга весьма плачевны. Одним из основных различий между травлей в сети и издевательствами в реальной жизни является то, что жертвам кибербуллинга негде скрыться, этот факт делает травлю в Интернете особенно коварной. Быть жертвой издевательств - это тяжелое жизненное испытание. Наряду с физическим и моральным страданием, которые приносит травля, существует постоянный страх нового нападения агрессора и нанесения нового удара по уверенности и самооценке личности.

Раньше дом, в частности спальная комната ребенка, служила ему убежищем от подобного вида издевательств. Но сейчас, в том месте, где ребенок должен чувствовать себя в наибольшей безопасности, он все еще остается в зоне досягаемости киберагрессора, посредством текстовых сообщений, электронных писем, публикаций в социальных сетях или унижительных видео на YouTube.

Другим важным отличием является тот факт, что травля в Интернете позволяет обидчику действовать анонимно благодаря экрану, который разделяет киберагрессора и его жертву. Это означает, что насмешки и издевательства могут зайти куда дальше, чем допустимо в реальной жизни.

В мире Интернета киберагрессоры часто ведут себя менее осмотрительно, это явление, известное как "расторможенность", подразумевает выполнение действий, которые человек никогда бы не реализовал, будь он лицом к лицу с оппонентом. Так как обидчик не видит последствий своих слов и насмешек, а также может избежать ответной реакции со стороны жертвы, это позволяет ему быть еще более агрессивным.

Кибербуллинг также подразумевает то, что насмешки могут попасть во внимание большего количества наблюдателей, и их сложнее контролировать. Какая-нибудь неудачная фотография, которая могла быть дополнительно обработана в фоторедакторе, может стать достоянием огромной аудитории, если будет размещена в социальной сети или на веб-сайте".

Как известно, кибербуллинг наносит серьезный удар по представителям молодого поколения и может привести жертву к депрессии, употреблению наркотиков и, в особо трагичных ситуациях, к самоубийству.

Родители и педагоги должны осознавать особую опасность, которую несет кибербуллинг, а также потенциальный риск, который грозит ребенку.

Литература:

1. <https://www.kaspersky.ru/> Официальный сайт лаборатории Касперского
2. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий // Психология. Журнал ВШЭ. 2014. №3. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 20.06.2020).
3. Волкова Е.Н., Волкова И.В. Кибербуллинг как способ социального реагирования подростков на ситуацию буллинга // Вестник Мининского университета. 2017. №3 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 03.05.2020).
4. Макарова Е.А., Макарова Е.Л., Махрина Е.А. Психологические особенности кибербуллинга как формы интернет-преступления // Российский психологический журнал. 2016. №3. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 27.07.2020).
5. Нестерова А.А., Гришина Т.Г. Предикторы школьной травли в отношении детей младшего подросткового возраста со стороны сверстников // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. 2018. №3. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 21.08.2020).

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 Чеснокова Полина Николаевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема педагогической межкультурной коммуникации в вузе. Обозначается возрастающее значение межкультурной коммуникации в образовании, выделяются механизмы реализации профессионального поведения педагога в условиях межкультурной коммуникации. Определены особые требования к формированию содержания педагогического сообщения в условиях межкультурной коммуникации. Разработаны и обоснованы предпосылки формирования профессионального поведения педагога в условиях межкультурной коммуникации в вузе, выделены принципы отбора информации педагогических сообщений для иностранных студентов.

Ключевые слова: коммуникация, педагог высшей школы, профессиональное поведение, межкультурная коммуникация, межкультурное взаимодействие, культурные различия.

Annotation. The article deals with the actual problem of pedagogical intercultural communication in the university. The increasing importance of intercultural communication in education is recognized, the mechanisms for the implementation of the teacher's professional behavior in the context of intercultural communication are identified.

Specific requirements for the formation of the content of a pedagogical message in the context of intercultural communication are determined. The prerequisites for the formation of professional behavior of a teacher in the conditions of intercultural communication at a university are developed and substantiated, the principles of selection of information from pedagogical messages for foreign students are highlighted.

Keywords: communication, high school teacher, professional behavior, intercultural communication, intercultural interaction, cultural differences.

Введение. Социально-экономические условия в системе высшего образования диктуют серьезные требования к содержательности профессиональной деятельности педагога в вузе.

Нормативные требования к профессиональному поведению имеют всегда практический историко-конкретный характер и формируются в соответствии с требованиями к его жизнедеятельности.

Основа содержания профессионального образования должна диктовать требования к профессиональному поведению педагога, тем самым определяя социально-экономические отношения, национально-культурные традиции в нашей стране. Учитывая современную ситуацию в системе высшего образования на педагога накладываются новые сложности, которые требуют от него проявления эффективного творческого профессионального поведения, осуществляющее качественное обучение в условиях межкультурной коммуникации. Важно принять во внимание тот факт, что существуют трудности и в студенческой группе: уровень образованности и воспитанности, уровень коммуникации и межкультурные различия.

В этом случае профессиональная деятельность и профессиональное поведение педагога в вузе – это многофункциональный, многоканальный, межкультурный процесс, объединяющий виды деятельности, мотивы поведения, профессионально важные качества личности.

Кроме основных многочисленных функций и каналов взаимодействия в процессе обучения, необходимо учитывать культурные различия студентов, построение и предъявление педагогически значимого содержания в системе межкультурной коммуникации.

Формулировка цели статьи – теоретически обосновать и выделить предпосылки формирования профессионального поведения педагога в условиях межкультурной коммуникации в вузе.

Изложение основного материала статьи. Термин «межкультурная коммуникация» начал свое распространение в 1950-х гг. в работах Д. Трагера и Э. Холла «Культура как коммуникация» и «Немой язык» [1].

Межкультурная коммуникация – это многогранный процесс, включающий разнообразные формы отношений и общения, взаимодействие между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам. Характерной чертой межкультурной коммуникации является не только принадлежность отправителя и получателя сообщения к разным культурам, но и осознание ими, принятие в различных ситуациях культурных отличий друг от друга [3]. При таком условии принцип культуросообразности обучения и воспитания переходит в плоскость межкультурного диалога.

Эффективность профессиональной деятельности педагогов вуза обусловлена пониманием природы межкультурной коммуникации, определяющей специфику субъектов: народности, этносы. Формирование профессионального коммуникативного поведения часто определяется национальной принадлежностью его носителей, вырабатывающий свой индивидуальный (групповой) тип общения.

В этом случае участникам межкультурного взаимодействия необходимо обобщение некоторых видов знаний: знание символической системы; знания социально-личностного опыта; знания, сформулированные в результате образования и воспитания; специфические знания национальных, этнических, религиозных и профессиональных традиций. Следует учитывать и национальный характер речевого поведения участников образовательного процесса. Проявление его реализуется в активном участие в коммуникантов в общении, в степени эмоциональной вовлеченности употребления традиционных оригинальных речевых форм, в желании обозначить свою принадлежность к определенной культуре, социальной группе.

Межкультурная коммуникация в вузе и в любой социальной общности имеет ритуальные способы передачи культурной информации. Система приветствий, обращений, запретов, извинений, публичных коммуникативных реакций – ритуальные атрибуты, отвечающие не только требованиям национальных традиций, но и условиям системы высшего образования. При этом эти требования должны сочетать в себе профессионализм педагога и принятие норм поведения иностранных студентов.

Противоречивыми и неустойчивыми оказываются межкультурные различия в сфере воспитания. Процесс воспитания в рамках коммуникативной культуры реализуется через единство семейного воспитания и религиозных традиций. Решением такой проблемы может стать формирование общедоступных ценностей в условиях реального социального взаимодействия. Общие принятые требования вуза; традиционные формы обучения; привлекательные виды внеучебной деятельности – все это должно быть значимо для студенческой группы в условиях межкультурной коммуникации.

Одним из важных и смыслообразующих аспектов профессионально-личностного поведения педагога в системе межкультурной коммуникации является признание правомерности существования различных педагогических культур в образовании. Здесь вступают в силу демократизация и гуманизация образования. Эти направления влияют на профессиональную личность педагога, провоцируя развитие профессионально-значимых качеств, индивидуальности студентов, этики поведения, социальных и национальных качеств.

Спокойное восприятие чужой культуры и правильная реакция – залог эффективного профессионального поведения педагога в системе межкультурной коммуникации. Да, конечно научить и научиться культуре другого народа невозможно, да этого и не надо. Возможно следует организовать социальное пространство, где будет реализована межкультурная коммуникация в диалоге. Исследование иноязычной среды, а тем более вхождение и адаптация к ней предполагает использование диалоговой позиции и реализации специфической педагогической системы. Внутри определённого культурного дискурса выделяются коммуникативные позиции и роли данной культуры [4].

Среди существующих предпосылок формирования профессионального поведения педагога в системе межкультурной коммуникации можно выделить следующие:

1. Формирование подлинного познавательного интереса к студентам других национальностей.
2. Формирование потребности в знаниях об основных различиях культур.

3. Формирование межличностного взаимодействия со студентами разных национальностей с учетом требований к нормам, правилам поведения в русскоязычной культуре образовательного учреждения.

4. Формирование теоретических знаний, определяющих традиционные формы поведения: вербальная и невербальная коммуникация применительно к культуре и национальностям стран, представленных в студенческой аудитории.

5. Формирование социально-педагогической системы, позволяющей иностранным студентам ознакомиться с миром отечественной культуры.

6. Формирование коррекционных навыков коммуникации в результате выявления межкультурных барьеров или конфликтов.

7. Формирование умения проводить диагностические мероприятия реальных межкультурных проблем в студенческой группе; определять место системы педагогической коммуникации в решении этих проблем.

8. Формирование толерантности как умение проявлять терпимость к культурным отличиям.

Учитывая предпосылки формирования профессионального поведения педагога в системе межкультурной коммуникации, необходимо выделить принципы, отвечающие требованиям отбора информации для педагогов.

Принцип культурной приемлемости включает в себя наличие сведений, которые не должны вызывать негативные неприятные культурные ассоциации и оскорблять национальные чувства [2].

Принцип общедоступности кода предполагает наличие информации, которая является общей и понятной всем участникам межкультурной коммуникации; применяются доступные простые языковые средства. Важно использовать эффекты интернационализации языка и каналов связи [2].

Принцип учета культурных различий при получении обратной связи предполагает знание культурных вариантов эмоциональной реакции, строго обозначающие формы предоставления обратной связи преподавателю и студентам в межнациональной аудитории [2].

Таким образом, понятие межкультурной коммуникации приобретает множество оттенков в деятельности педагога вуза.

Возрастной уровень – коммуникация между культурой взрослой и молодежной субкультурой в течении профессиональной жизнедеятельности в условиях педагогического взаимодействия. Разница в возрасте определяется через систему ценностей, проблематики возрастных диапазонов, атрибутики, мотивов поведения.

Национально-этнический уровень – коммуникация между национальной и этнической принадлежностью участников, реализующаяся через взаимоотношения полов; трудности восприятия и понимания информации; построение структурно-логических схем общения; барьеры эмоционально-личностного характера.

Религиозный уровень – коммуникация в условиях различных религиозных взглядов. Приобщение к разным конфессиям предполагает наличие иного духовного опыта.

Социокультурный уровень – коммуникация на различном культурном уровне. Разница между культурной и социальной средой, уровнем образования и воспитания; местом и временем рождения.

Интернациональный (международный) уровень – коммуникация в условиях различных профессиональных позиций и опыта, полученных при общении с иностранцами.

Концептуальный уровень – коммуникация при различных теоретических взглядах; интеллектуальных особенностях; научных предпочтениях; желании самосовершенствоваться.

Профессиональный уровень – коммуникация, учитывающая степень профессионализма и уровень профессионального мастерства.

Принимая во внимание эти уровни, необходимо говорить и о подготовке к системе межкультурной коммуникации, которая также имеет свою структуру.

Культурная направленность – получение, отбор информации об истории, традициях и обычаях страны, культурных и национальных особенностях.

Психологическая направленность – формирование готовности к межкультурной коммуникации; создание психолого-педагогических условий для реализации межэтнического взаимодействия; проведение диагностики по выявлению психологических барьеров и стереотипов.

Социальная направленность – развитие социальных навыков коммуникации; совершенствование типовых социальных действий, предупреждение типичных ошибок.

Коммуникативная направленность – формирование языковых средств межкультурного взаимодействия, специфических форм общения в аудитории.

Все это может составить содержание специального обучения и для людей, попавших в Россию. Знания по межкультурной коммуникации все более осознаются как необходимый элемент современного профессионального и социального общения. Об этом свидетельствует приоритет коммуникативного подхода в изучении иностранного языка, которое сегодня ориентировано на знакомство не только с системой языка, но и с культурой, ценностями и образом жизни страны [5].

Профессиональное поведение педагога в системе межкультурной коммуникации реализуется по следующим параметрам:

1. создание социально-педагогических и материально-технических условий для осознания разности других культур;

2. предоставление необходимой информации об особенностях межкультурной коммуникации и отдельных культур;

3. использование проблемных ситуаций, подлежащих разрешению, помогает выработать стратегию и тактику предупреждения и разрешения межкультурных коммуникативных конфликтов;

4. развитие системных заданий, направленных на закрепление полученных знаний в виде поведенческих коммуникативных навыков.

Выводы. Образовательная среда высшего образования включает не только межкультурную коммуникацию в раздел педагогики как одну из основных, но и выделяет проблемы межэтнического и межнационального взаимодействия.

Многие участники коммуникации в вузе не принимают и не понимают требования к национальным и расовым различиям. В результате при практическом взаимодействии различных педагогических парадигм в обучении иностранных студентов возникают серьезные трудности коммуникации, а в некоторых случаях и конфликты. В таких случаях необходимо формировать образовательные стратегии взаимодействия и

общения, способствующие эффективному и качественному профессиональному поведению педагога вуза в системе межкультурной коммуникации.

Преподаватель вуза – профессионал на лингво-психологическом уровне, а поэтому должен контролировать собственное поведение на уровне коммуникации через соблюдение точности и достоверности отбираемой и передаваемой информации студенческой аудитории с культурными различиями.

Национально-культурные традиции студентов межкультурной коммуникации также должны соответствовать и удовлетворять принципам и заповедям образовательного учреждения и соблюдаться ими в определённых условиях.

Выделенные предпосылки формирования профессионального поведения педагога в системе межкультурной коммуникации позволяет преодолеть массу трудностей и сложностей. Они предполагают конкретные действия и решения при подготовке педагога и студенческой аудитории для совместного межкультурного взаимодействия.

Литература:

1. Садохин, А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. Учебное пособие / А.П. Садохин. - Москва: РГГУ, 2016. - 256 с.
2. Фомина М.В., Масловская С.В. Исследование коммуникативных умений студентов медицинского вуза // Вестник Мининского университета – Том-7. - № 4. – 2019.
3. Чамкин, А.С. Основы коммуникологии (теория коммуникации): Учебное пособие / А.С. Чамкин. - М.: Инфра-М, 2018. - 384 с.
4. Шамов А.Н., Ким О.М. Особенности профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков в вузе // Вестник Мининского университета – Том-8. - № 2. – 2020.
5. Юдина А.И., Жукова Л.С. Культурная политика: межкультурная коммуникация и международные культурные обмены 2-е изд. Практическое пособие для вузов-М.: Издательство Юрайт, 2019 – 47 - Университеты России-978-5-534-11591-8: - Текст электронный // ЭБС Юрайт – <https://biblionline.ru/book/kulturnaya-politika-mezhkulturnaya-kommunikaciya-i-mezhdunarodnye-kulturnye-obmeny-445690>.

Педагогика

УДК 378.14

аспирант кафедры психологии и педагогики Бухтиярова Екатерина Юрьевна

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

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Одна из особенностей учительской профессии характеризуется необходимостью непрерывного образования. Учитель до тех пор современный профессионал пока учится. В статье профессиональное становление личности рассматривается как развитие личностных и профессиональных качеств, направленных на формирование устойчивых положительных мотивов профессиональной деятельности, социально-значимых и профессионально важных качеств личности, готовности к постоянному профессиональному росту. Методологические и теоретические основы непрерывного профессионального развития педагога определяют переход к новой системе дополнительного профессионального образования. Новые социокультурные условия информационного общества обуславливают построение новой модели непрерывного профессионального развития педагога.

Ключевые слова: профессиональное становление и развитие педагога, непрерывность, открытость, вариативность, индивидуальность, самообразование, самоактуализация.

Annotation. One of the features of the teaching profession is characterized by the need for continuous education. The teacher is still a modern professional while studying. In the article, professional development of a person is considered as the development of personal and professional qualities aimed at the formation of stable positive motives for professional activity, socially significant and professionally important personal qualities, and readiness for constant professional growth. Methodological and theoretical bases of continuous professional development of a teacher determine the transition to a new system of additional professional education. New socio-cultural conditions of the information society determine the construction of a new model of continuous professional development of the teacher.

Keywords: professional formation and development of a teacher, continuity, openness, variability, individuality, self-education, self-actualization.

Введение. Развитие современного общества находится в прямой зависимости от состояния и перспектив развития образования в государстве.

Непрерывное образование определяет важные цели развития и саморазвития личности: формирование компетентностного специалиста и его конкурентоспособности на рынке труда. Успешная профессиональная карьера способствует формированию активной гражданской позиции человека и составляет фундамент личной независимости, самоуважения и благополучия, а значит, определяет качество жизни. Одна из особенностей учительской профессии характеризуется необходимостью непрерывного образования. Учитель до тех пор современный профессионал пока учится.

Изложение основного материала статьи. В нашем исследовании профессиональное становление личности рассматривается в понимании Э.Ф. Зеера, как развитие личности в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, направленное на формирование устойчивых положительных мотивов профессиональной деятельности, социально-значимых и профессионально важных качеств личности, готовности к постоянному профессиональному росту, нахождению оптимальных приемов и способов качественного и творческого выполнения профессиональной деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями личности специалиста [2].

Непрерывное профессиональное развитие педагога традиционно рассматривается в рамках дополнительного профессионального образования. В исследованиях В.Г. Онушкина А.М. Новикова,

В.С. Степина, В.А. Фёдорова и др. дополнительное профессиональное образование характеризуется как форма реализации принципа непрерывности в образовании и профессионального саморазвития [7].

Новый этап в развитии непрерывного дополнительного профессионального образования начался с введением в действие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»[3].

Законом введены понятия: «непрерывное образование», «сетевые формы реализации дополнительных профессиональных программ», «электронное обучение», «модульный принцип представления содержания программ и построения учебных планов».

В современной литературе понятие «непрерывное образование» отождествляется с такими терминами, как «продолжающееся образование», «дальнейшее образование», «перманентное образование», «пожизненное обучение», «возобновляющееся образование». В понятие «непрерывное образование» и в связанные с ним по смыслу термины вкладывается идея пожизненной незавершенности образования для взрослого человека [4, 5].

Национальная система профессионального роста педагога, принятая профильным комитетом по образованию Государственной Думы в 2016 году, направлена на:

- создание карьеры учителя в рамках учительской профессии;
- разработку современных программ подготовки и повышения квалификации педагогов;
- формирование стимулов к развитию и профессиональному росту педагогов;
- совершенствование системы оценки квалификации и качества работы учителя;
- делегирование оценки профессиональному сообществу педагогов;
- нахождение способов учета мнения выпускников о качестве работы учителя.

Составной частью системы профессионального роста является оценка компетенций, в связи с чем, вносятся принципиальные изменения в аттестацию педагогических кадров.

Рассмотрим методологические и теоретические основы непрерывного профессионального развития педагога [5, 6, 7].

Синергетический подход, обоснование и разработка которого дана в трудах В.Г. Буданова, Е.Н. Князевой, С.П. Курдюмова, В.М. Курейчика, Г.Г. Малинецкого, В.И. Писаренко, В.С. Степина, Е.И. Смирнова и др. Предметом исследования теории синергии является самоорганизация систем различной природы.

Переход к новой системе дополнительного профессионального образования неизбежен в рамках меняющейся образовательной среды информационного общества. Новые социокультурные условия определяют новые концептуальные основания непрерывного профессионального развития педагога.

Компетентностный подход к изучению проблем становления специалиста – определяющий образовательные результаты подготовки с ориентацией на личностную и профессиональную составляющую, что позволяет учитывать и оценивать результаты профессионального развития молодого педагога через овладение компетенциями (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, Н.А. Гришанова, И.А. Зимняя, О.Г. Смолянинова, А.К. Маркова, А.В. Хуторской и др.).

Системно-деятельностный подход рассматривающий деятельность как главный источник профессионального роста личности педагога и фактор развития всех видов образовательной деятельности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, О.Б. Епишева, Л.В. Занков, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.).

Теория «открытого» или свободного обучения, основывается на индивидуально-личностном подходе, относится к 60-70 годам прошлого века и обосновывается синергетическими исследованиями. Опыт, накопленный свободным обучением взрослых, успешно использовался при разработке теории образования взрослых и создания адрагогических моделей обучения (М. Ноулз, П. Фрейре, С.И. Змеев). В дальнейшем эта теория получила развитие в работах Б. Гершунского, Ю. Хабермаса, И. Юсупова и др.

Качественные изменения в системе образования в контексте концепции открытого образования, связаны с изменением образовательной среды. Информационно-образовательная среда вносит коррективы в выбор форм, методов и средств обучения. Глобальная информатизация требует разумного подхода в выборе форм обучения. Должно быть разумное сочетание традиционного и дистанционного обучения в реализации принципов современной образовательной парадигмы. Концепция открытого или свободного образования строится на принципах индивидуализации, непрерывности, фундаментализации, вариативности, автономии в выборе темпа и содержания обучения. Результат: доступность и качество образования.

Теория профессионального образования определяет результат непрерывного развития специалиста: профессиональное самоопределение и мотивационно-ценностное отношение к педагогической профессиональной деятельности [2]. В работах С.Я. Батышева, А.П. Беляевой, Б.С. Гершунского, М.А. Жиделева, Г.Н. Жукова, И.Г. Коваленко, В.С. Леднева, В.А. Саюшев, В.Д. Симоненко, М.Н. Скаткин и др. дополнительное профессиональное образование является важным институтом социализации личности и целенаправленно на непрерывное повышение профессиональной компетентности личности и конкурентоспособности на рынке труда. Открытость дополнительного профессионального образования обеспечивает равные возможности для профессионального становления молодого педагога.

В 2015 году Министерством образования и науки Российской Федерации принята «Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года». В концепции представлены содержание, принципы и основные приоритеты государственной политики, направленной на обеспечение возможностей по реализации права взрослого населения Российской Федерации на образование в течение всей жизни [3].

Непрерывное образование взрослых осуществляется через:

- формальное образование (освоение образовательных программ в организациях, осуществляющих образовательную деятельность);
- неформальное образование (обучение вне организаций, осуществляющих образовательную деятельность в форме наставничества, стажировки, обмена опытом и т.д.), а также просвещение в рамках деятельности общественных и иных социально ориентированных организаций;
- самообразование («информальное спонтанное образование») [3].

Усиливается роль неформального образования. Создаются сетевые профессиональные сообщества, в том числе и педагогов, которые объединяют профессионалов по интересующим их проблемам. Открытое образовательное пространство даёт возможность участия в мероприятиях по обмену опытом различного

уровня: профессиональных научных конференциях и методических семинарах.

Активное внедрение современных образовательных технологий, включая открытое образование, электронное обучение, дистанционные и мобильные технологии способствует непрерывному профессиональному самообразованию педагога.

С одной стороны, необходимость самообразования педагога, определяется самой спецификой педагогической деятельности (готовность перестраивать свою деятельность, решать новые педагогические задачи). С другой стороны, связано с постоянно изменяющимися социальными условиями (потребности общества, развитие науки и практики и др.).

Принципы непрерывного образования и профессионального развития педагога:

- самостоятельное принятие решения выбора организации обучения;

- высокая мотивация и потребность в самообразовательной деятельности, отсутствие принудительного характера обучения;

- высокий личностный смысл обучения;

- развитие и саморазвитие обучающихся, проявляющееся в изменении качества результатов обучения, в достижении высоких квалификационных компетенций;

- гибкость в организации и методах обучения. В большей степени используются методы и контексты неформального образования, влияние непосредственного жизненного опыта и включение корпоративного взаимодействия (проводится внутри определенных общин, независимо от того, выделяются ли они по местонахождению или по интересам);

- внутренняя ответственность обучающихся за результат образовательной деятельности;

- самооценка обучающихся получаемых результатов на основе значимых для них критериев.

В прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года, разработанном Министерством экономического развития Российской Федерации, предусмотрена необходимость формирования гибкой и диверсифицированной системы профессионального образования, отвечающей требованиям рынка труда и потребностям инновационной экономики, как в части образовательных программ, так и в части условий и материально-технического оснащения процесса обучения.

Развитие системы повышения квалификации педагогических работников требует учета ряда факторов [1]:

1. Непрерывное профессионально-педагогическое образование представляет собой открытую педагогическую систему, функционирующую в новых образовательных условиях. Инновации в педагогической деятельности обуславливают необходимость установления связи науки и практики, учёта региональных потребностей образования и усиления творческого характера повышения квалификации молодого педагога. Овладение педагогом исследовательской компетентностью является фактором перехода к самообразованию и непрерывному профессиональному росту педагога.

2. Информационная образовательная среда выступает как фактор неформального объединения педагогов различных ступеней и возрастов. Это создаёт условия для обмена опытом педагогов, что в свою очередь придаёт стимул повышения квалификации новый стимул развития в цифровой образовательной среде. Сетевое взаимодействие всех типов образовательных организаций позволяет использовать профессиональный опыт педагога как на региональном, так и на государственном уровне. Обогащение и развитие личностных и профессиональных качеств педагога происходит за счёт интегративной и системной деятельности профессиональных объединений педагогов.

3. Дополнительное профессиональное образование предлагает программы повышения квалификации педагогов, направленные, прежде всего, на совершенствование подготовки в предметной области. Решение проблем и сложных воспитательных задач в условиях цифровизации образования обуславливают необходимость повышения не только информационной и предметной компетентности, но и придание новых подходов для развития психолого-педагогического компонента профессиональной деятельности педагога.

Совершенствование образовательно-воспитательного процесса, отвечающего запросам современной жизни, актуализирует проблему непрерывного повышения профессионального уровня педагогов. Для этого необходимо изменить существующую систему дополнительного образования. Предлагаются самые различные варианты, направления реорганизации системы дополнительного образования, в целом, и педагогического, в частности: совершенствование традиционной системы образования; отказ от неё и замена новой; фундаментализация образования; преодоление унитаризма; плюрализм; право личности на выбор образовательных систем и т.д.

В процессе непрерывного образования педагога, учитывающего особенности и интересы обучающихся, формируется и развивается самоактуализация личности, как интегральное качество, характеризующееся не только свойством направленности личности, но и комплексом системных качеств, которые должны формироваться, в процессе непрерывного и профессионального его развития.

Системообразующим видом профессиональной деятельности педагога, в условиях непрерывно изменяющейся образовательной среды, является исследовательская деятельность. Этот вид деятельности активизирует творческую, коммуникативную и самообразовательную деятельность педагога в новых условиях и обеспечивает готовность его к решению новых задач, которые открываются перед педагогом.

Педагогическая система дополнительного профессионального образования в современных условиях характеризуется как открытая система, как на внутреннем, так и внешнем уровнях функционирования. Внутренний уровень открытости системы определяется самостоятельным выбором обучающихся целей, содержания, форм и методов образовательной деятельности. Внешний уровень предоставляет возможность непрерывного самообразования за счёт ресурсов информационно-образовательной среды. Открытость и непрерывность профессионального образования влияет на достижение высокого уровня развития личности педагога в самоопределении, саморазвитии, самоактуализации.

Выводы. Исследование непрерывного профессионального образования показывает, что оно не представляет собой ни альтернативу, ни простое дополнение или продолжение традиционного образования, ни тем более распространение традиционного образования на всю продолжительность жизни человека. Можно отметить, что формальное образование как бы подготавливает и делает возможным неформальное обучение, а неформальное обучение продвигает вперед личностное и профессиональное развитие педагога. Методологические и теоретические основы непрерывного профессионального развития педагога определяют

переход к новой системе дополнительного профессионального образования. Новые социокультурные условия информационного общества обуславливают построение новой модели непрерывного профессионального развития педагога.

Литература:

1. Бурцева Е.Т. Педагогические условия развития инновационных процессов в контексте непрерывного профессионального образования: Монография. 2-е изд. Перераб. И доп. - Невинномысск: НГГТИ, 2004. - С. 85-86
2. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования. [Текст] / Э.Ф. Зеер: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования - 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2013. — 416 с. — (Сер. Бакалавриат). ISBN 978-5-7695-5895-5
3. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года. Режим доступа: http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095
4. Купцов, О.В. Непрерывное образование и его структура // Высшее образование в Европе. – Т. XVI.- № 1. - Европейский центр по высшему образованию - ЮНЕСКО. – 1991
5. Маслов, В.И. Непрерывное образование: подходы к сущности / В.И. Маслов, Н.Н. Зволинская, В.М. Корнилов // Труды ученых ГЦОЛИФКа: 75 лет: Ежегодник. – М. 1993
6. Санина Е.И. Непрерывное образование как фактор профессионального развития личности педагога. [Текст]. / Е.И. Санина, Е.В. Шемякина // Материалы всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Непрерывное математическое образование: проблемы, научные подходы, опыт и перспективы развития» Москва, 16-17 июня 2016 г. // Отв. ред. Е.И. Санина. – М: 2016. – С. 9-14.
7. Федоров В.А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. – 330 с. ISBN 5-8050-0089-X

Педагогика

УДК 371

аспирант Волобуева Елена Васильевна

ФГБНУ Федеральное государственное бюджетное научное учреждение

«Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (г. Москва)

ПОСТОЯННАЯ ТРЕВОГА НЕГАТИВНО ВЛИЯЕТ НА ОБУЧЕНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Аннотация. В статье рассматривается тревожность младшего школьника как устойчивое личностное образование, которое может сохраняться долгое время. Рассмотрена мини-классификация видов тревожности, с которыми чаще всего сталкиваются учителя приведены примеры, описаны виды тревожных детей. Проанализировали особенности проявления школьной тревожности младших школьников. Описано много примеров проявления школьной тревожности.

Ключевые слова: тревожность, адаптация ребенка, эмоциональное состояние, проявление тревожности.

Annotation. The article considers the anxiety of a younger schoolboy as a stable personal education that can be maintained for a long time. A mini-classification of the types of anxiety that teachers most often face is considered. examples are given and the types of anxious children are described. We analyzed the features of school anxiety in younger students. Many examples of school anxiety are described.

Keywords: anxiety, adaptation of the child, emotional state, manifestation of anxiety.

Введение. В наше не простое время было замечено большое число эмоционально неустойчивых тревожных учеников, особенно их много в начальной школе.

Возможно, это связано с нестабильностью и опасностью современного мира, неблагоприятной экономической ситуацией. Помимо понятных причин беспокойства, существуют также скрытые причины, которые не очевидны для родителей и учителей.

Изложение основного материала статьи. В психологии под тревожностью понимается «устойчивое личное образование», которое сохраняется длительное время», как переживание эмоционального дискомфорта, как предчувствие надвигающейся опасности (А.М. Парихожан). Чувство страха может возникнуть в определенной ситуации, это «личный страх» или это также может быть фоном в жизни ребенка, это «общий страх» [4].

В большинстве случаев дети могут реагировать на травмирующие обстоятельства (например, госпитализацию, развод родителей, смерть близких и т.д.) или на хронические травматические последствия (неправильное воспитание в семье, негативное отношение одноклассников или учителей).

Неприятные события, сложные ситуации неизбежны в жизни каждого человека, но дети сталкиваются с ними чаще, чем взрослые, и очень чутко реагируют на них, что кажется взрослому привычным и естественным, может причинять боль и вызвать беспокойство и страх у детей [2].

Постоянное беспокойство в большинстве случаев негативно влияет на качество обучения и общения детей, но в некоторых случаях оно может иметь мобилизующий эффект, «заменяя и замещая другие мотивации и потребности» [4].

Преодоление повседневных трудностей, с одной стороны, позволяет ребенку накапливать жизненный опыт, а с другой - травмирует и невротизирует.

Преодоление повседневных трудностей дает возможность ребенку, с одной стороны, получать жизненный опыт, а с другой – травмирует и невротизирует.

Предлагаем рассмотреть мини-классификацию видов тревожности, с которыми чаще всего сталкиваются учителя.

Беспокойство как черта личности: этот тип беспокойства относится к ребенку с астенией, который склонен к пессимистическому взгляду на жизнь. Чаще всего такой подход к жизни ребенок перенимает от родителей, (например, Неуверенная в себе мама девочки Лизы 8 лет, во время разговора все время сидит на краю стула, ломает пальцы, вся напряжена, все время ни разу не улыбнулась. Лиза перед всем классом выглядит так же, лицо серьезное, испуганное, здороваются сухо, никому не улыбается, как будто ожидает чего-то плохого).

Возрастная тревога: этот тип тревоги, с которым сталкиваются учителя первого класса. Новое неизвестное окружение пугает ребенка, он чувствует себя неуверенно, не знает, чего ожидать, что заставляет его беспокоиться. Ребенок может плакать с небольшими затруднениями (линейка забыла, ручка протекла, родители забрали его из школы позже). Учителя о таких детях говорят, что они еще маленькие. По мере взросления ребенок становится менее эмоционально отзывчивым на трудности, набираясь опыта, начинает переносить его в новые ситуации. Чувствуя себя более уверенным, ребенок будет меньше бояться перемен и быстрее к ним адаптироваться.

Ситуативная тревога: эмоциональный дискомфорт связан с определенной ситуацией. Например, у ребенка может возникнуть страх перед новыми людьми, боязнь публичных выступлений. Школьная тревожность является разновидностью ситуативной тревожности. Ребенка волнует и беспокоит все что связано со школой. Он боится контрольных работ, боится получить двойку, боится отвечать у доски это не потому, что он не знает урока, боится ошибиться. Такой вид тревожности чаще всего проявляется у детей, к которым предъявляют завышенные требования или если ребенка постоянно сравнивают с более успешными братьями с сестрами.

Условно тревожных детей можно разделить на четыре вида [6]:

- Невротики, это дети с соматическими проявлениями (тики, энурез, заикание и т.д.). В работе с психосоматическими проявлениями тревожности требуется много терпения и уверенности в себе. Этого обычно не хватает учителю. Чаще всего таким проявление тревожности страдают мальчики. Например, мальчик Саша 7 лет, общительный и дружелюбный мальчик с множеством повторяющихся страхов и тиков (спазмы в голове), Саша с удовольствием пошел к школьному психологу, сказал, что боится, расписал свои страхи. Но во время этих разговоров о страхах ее тик усилился. Этим детям необходима консультация невролога, а иногда и психиатра. Детям, страдающим подобными видами тревожности, следует прежде всего надо выговориться, необходимо попросить родителей не заострять внимание на соматических проявлениях ребенка. Таким детям полезно рисовать страхи, также поможет проявление активности (битье подушкой, обниматься пухом).

- Расторможенные или очень активные, эмоционально возбудимые дети с глубоко спрятанными страхами. Они стараются хорошо учиться в школе, но у них не получается, тогда они становятся нарушителями дисциплины. Могу специально изображать из себя клоуна в классе, так как бояться на самом деле стать такими из-за не успешности. Таким образом они пытаются спрятать свой страх. Таким детям необходимо доброе отношение окружающих, поддержка со стороны учителя и одноклассников, им надо помочь поверить в свои силы.

- Застенчивые - это тихие, обаятельные дети, они боятся отвечать у доски, не поднимают руки пока учитель их не спросит, не проявляют инициативы, не вступают в контакт со сверстниками, очень старательны и прилежны в учебе. Боятся спросить учителя, пугаются если учитель повышает голос. Все ошибки аккуратно замазывают и стирают, не успокоятся пока не сделают все что задано. Таким детям может помочь группа сверстников, подобранная по интересам. Взрослые должны им оказывать поддержку, если будут какие-то затруднения предлагать им выход из положения, признавать за ребенком право на ошибку, больше хвалить.

- Замкнутые. Такие дети мрачные, неприветливые. Не реагируют на критику, в контакт со взрослыми стараются не вступать, избегают шумных игр, сидят отдельно от всех. У них могут быть проблемы в учебе, так как нет заинтересованности и включенности в процесс. Например, мальчику Диме 8 лет, все задания он выполнял формально, просто чтобы отстали, нам нужно сблизиться с этими детьми, мальчик Дима интересуется динозаврами, поэтому через его интересы нам удалось заставить его поговорить, со временем отношения в классе наладились, он перестал бояться учителя и своих одноклассников. С такими детьми необходимо развивать их интересы, проявлять участие и доброту.

Рассмотрим особенности проявления тревожности [6]:

- Страх перед неизвестным, этот страх лежит в основе всех видов тревожности. Многие первоклассники, проболев неделю или больше не хотят возвращаться в школу. Перед тем как они заболели у них только стали налаживаться какие-то отношения, они только начали привыкать к школе, а вдруг за время болезни все изменилось, что они будут не к месту, что их не узнают, не примут? Лучше всего в такой ситуации устроить так чтобы одноклассники пока ребенок болеет звонили ему, и он сам звонил им, если позволяет состояние здоровья ребенка можно зайти проверить больного. Если ребенок до болезни посещал какой ни будь кружок, то выход из болезни лучше начать с посещения секции или кружка.

- Идеальный ребенок. Ребенок с маниакальным упорством раскладывает ручки в пенале в нужной последовательности. Он не может продолжать работу, пока не закроет все колпачки ручек и маркеров, даже если их придется снова открывать через минуту. Когда он садится учиться, на столе должен быть полный порядок. Об этом могут только мечтать родители других детей, а родители тревожного ребенка приходят в ярость от его педантизма. Эти симптомы обычно являются симптомами обсессивно-компульсивного расстройства.

- Чужие страхи. Ребенок заражается тревожностью от своих близких, об этом говорили и писали много раз. Особенно часто это происходит если ребенок легко возбудимый и внушаемый. При этом его родителям не всегда известно происхождение его страхов. Например, Петя 9 лет, он отказывается идти домой один, хотя сам боролся за это и гордился тем, что одним из первых кто будет возвращаться домой один. Оказывается, она всю неделю провела с бабушкой, которая, по словам мамы, всегда всего боится. Бабушка рассказала Пете несколько ужасных историй, которые могли бы случиться с ним, если бы он пришел домой один, попросила его перезвонить ей перед выходом из школы и сразу после возвращения домой, очень нервничала, если вдруг позвонит позже, чем была она ожидала. В таких ситуациях помогут помочь беседа и разъяснения, можно проиграть как он будет добираться один домой.

- Оптимум мотивации. При усилении мотивации деятельность улучшается до определенного предела, а с какого-то момента начинает разрушаться. Это известный закон особенно ярко проявляется на тревожных детях. Первоклассники практически все сильно замотивированы на успешной учебе, но в ситуации повышенной значимости (контрольные, ответ у доски) очень нервничают и ничего не могут с этим сделать, забывают слова, делают самые глупые ошибки. Поэтому не следует говорить ученикам о том, что завтра будет серьезная контрольная работа, от которой будет зависеть ваша четвертная оценка. Часто родители хотят повысить мотивацию ребенка и говорят ему об опасности не перейти в следующий класс, и остаться на

второй год. Все это пугает ребенка, тем самым он все забывает и путает или вообще ничего не делает. Такие дети постоянно спрашивают правильно ли они делают, требуют подробного пояснения каждого последующего шага, не проявляют инициативы.

- Социальная желательность. Это тревожные дети, которые хотят произвести хорошее впечатление. Они твердо знают, как надо себя вести, чтобы не было проблем и замечаний (не говорить не правду, не опаздывать, не испытывать ни к кому неприязни, переходить улицу только на зеленый свет). У них есть сильное желание быть хорошим. Например, Мише 7 лет, беспокойный, незащищенный ребенок из многодетной семьи, у него проблемы в школе и с дисциплиной. У него высокий уровень учебной мотивации, он знает, чем хочет заниматься в школе, и хочет стать настоящим учеником.

Часто у тревожных детей высокая самооценка. Они действительно хотят, чтобы их принимали и хвалили, что часто выдают желаемое за действительное. Это можно назвать «защитной реакцией».

- Переутомление. Как известно, тревожные дети быстро устают и им сложно переключиться на другой вид деятельности. Это связано с постоянным напряжением.

Например, Дане 7 лет, у него активная и требовательная мама. Даня тоже активный ребенок, поэтому ему часто делают замечания, так как мама Дани работает в одной школе, она постоянно за ним присматривает. Идя с ним в школу, она говорит ему, чтобы он вел себя хорошо, не дрался, был внимателен в классе. Даня всегда знает: что бы ни случилось, мама все равно узнает. Мальчик устал от такого контроля и нуждается в отдыхе.

- Большая ответственность. Обеспокоенные дети чувствуют себя более ответственными за все происходящее, они склонны винить себя во всех проблемах, которые случаются с их близкими. Ребенок должен знать пределы своей ответственности. С одной стороны, когда вы отвечаете за кого-то, вы перестаете бояться, но с другой стороны, это создает большое напряжение. Как следствие, повышается тревога.

Выводы. Учителю нужно помнить, что процесс адаптации ребенка к школе во многом зависит от обстановки в классе, от того, насколько интересно и комфортно ребенок будет себя чувствовать на уроке, в ситуациях взаимодействия с одноклассниками.

Используя игровые приемы и упражнения, педагог может создать в классе дружескую атмосферу взаимодействия, что поможет детям снять внутреннее напряжение, познакомиться друг с другом. В процессе обучения ребенок усваивает правила поведения в школе, осознает необходимость соблюдения норм взаимоотношений со сверстниками и учителем.

Литература:

1. Акбаева Д.Д., Текеева А.А. Эмпирическое исследование гнева в юношеском возрасте и способы его коррекции // International Journal of Medicine and Psychology. 2019. Том 2. №3. С. 180-187.
2. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей: СПб.: Речь, 2000. — 507 с.
3. Цахаева А.А., Аминова Д.К. Психологическое исследование подростков с различным уровнем организации правового самосознания // International Journal of Medicine and Psychology. 2019. Том 2. №3. С. 201-206.
4. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика – М.: Московский психолого-социальный институт, 2009. – 304 с.
5. Шамаева И.В. Особенности работы с подростками, переживающими утрату, в условиях образовательного учреждения закрытого типа // International Journal of Medicine and Psychology. 2019. Том 2. №4. С. 233-238.
6. Захаров А.И. Как помочь нашим детям избавиться от страха. СПб.: Гиппократ, 1995.
7. Цахаева А.А. Восстановление нравственного здоровья личности подростка как акмеологическая проблема // International Journal of Medicine and Psychology. 2019. Том 2. №3. С. 227-233.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Газизов Андрей Равильевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет» (г. Ростов-на-Дону);

кандидат физико-математических наук, доцент Газизов Евгений Равильевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный аграрный университет» (г. Казань)

ПРОБЛЕМАТИКА ЗАЩИТЫ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблематика защиты ресурсов информационной системы образовательной организации высшего образования, а также предлагаются механизмы для разрешения существующих проблем. Оптимальным решением в данной ситуации является: формирование «Политики безопасности» и подсистемы управления доступом к ресурсам информационной системы. Такой подход гарантирует обеспечение целостности, конфиденциальности и доступности информационных ресурсов образовательной организации, подлежащих защите.

Ключевые слова: диаграмма Исикавы, информационный ресурс, информация, межсетевой экран, подсистема контроля доступа, политика безопасности информационной системы.

Annotation. The article deals with the problem of protecting the resources of the information system of an educational organization of higher education, and also offers mechanisms for solving existing problems. The optimal solution in this situation is to form a «security Policy» and a subsystem for managing access to information system resources. This approach guarantees the integrity, confidentiality, and availability of the educational organization's information resources that are subject to protection.

Keywords: access control subsystem, firewall protection, information, information resource, information system security policy, the Ishikawa diagram.

Введение. Важнейшей задачей защиты информации в информационной системе (ИС) образовательной организации высшего образования (ВО) от утечки является выявление угроз; которые возможно разделить на случайные, преднамеренные и естественные. При этом, в результате внешних атак и процессов, происходящих внутри самой ИС, возникают технические, физические и параметрические каналы утечки информации.

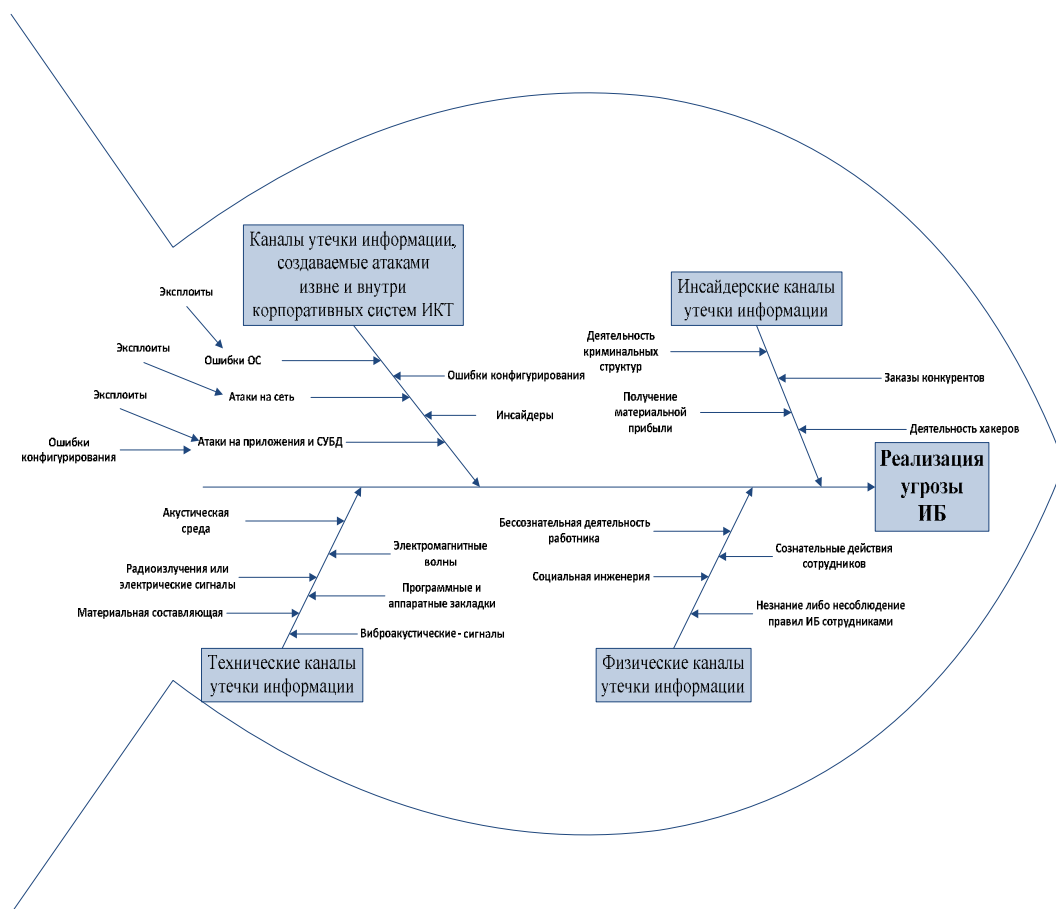


Рисунок 1. Диаграмма Ишикавы

Причинно-следственные связи, представленные в виде «Диаграммы Ишикавы» (диаграммы «рыбьей кости») на рисунке 1, отражают влияние различных факторов на защиту информации в ИС; что позволяет выявить наиболее значимые из всей совокупности факторов «аспекты влияния».

Для ИС образовательной организации ВО наиболее опасным является внутренний нарушитель, обладающий в процессе информационного взаимодействия возможностью физического доступа к ресурсам ИС; «желающий» получить несанкционированный доступ к конфиденциальной информации посредством нарушения существующих алгоритмов доступа к ней, утвержденных в «Политике безопасности ИС образовательной организации ВО» («Политике безопасности ИС»).

Изложение основного материала статьи. Формирование «Политики безопасности ИС образовательной организации ВО».

«Политикой безопасности ИС» является «свод» документированных управленческих решений, направленных на обеспечение безопасности информационных ресурсов (ИР) образовательной организации ВО. При помощи данной политики происходит реализация функционирования ИС, выявление характеристик информационной среды и специфических потребностей образовательной организации ВО. При этом, основной задачей «Политики безопасности ИС» является формирование условий и факторов обеспечения защиты ИР образовательной организации от нарушения их целостности, конфиденциальности и доступности из-за несанкционированного доступа, а также, преднамеренных воздействий пользователей ИС.

«Политика безопасности ИС» обеспечивает:

- допуск обслуживающего персонала к ИС;
- ограничение доступа посторонних лиц в помещения, где располагаются средства информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам локальных и глобальной компьютерных сетей;
- разграничение доступа пользователей к ресурсам ИС;
- контроль действий пользователей ИС;
- протоколирование и аудит ИС;
- выявление и устранение внедренных программных закладок и программ-вирусов в ИС;
- защита операций по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации криптографическими методами;
- обеспечение безопасного хранения программных, программно-аппаратных и технических средств и устройств;

- минимизация информативности электромагнитных излучений и наводок.

Для поддержания инфраструктуры ИС образовательной организации ВО и обеспечения защиты информации от случайных и преднамеренных воздействий естественного и искусственного характера, необходимо обеспечение организационно-правового режима безопасности, а также, реализация технических мероприятий защиты информации.

При этом, целесообразно «Политику безопасности ИС» условно разделить на два уровня.

Верхний уровень должен содержать вопросы обеспечения информационной безопасности образовательной деятельности организации, включающий следующие аспекты:

- формирование структуры, обеспечивающей информационную безопасность образовательной деятельности организации;
- формирование целей, задач и направлений деятельности образовательной организации, связанных с информационной безопасностью;
- формирование решений, необходимых для обеспечения информационной безопасности образовательной деятельности организации;
- формирование внутренних нормативных документов по вопросам информационной безопасности образовательной деятельности организации.

Политика нижнего уровня устанавливает процедуры и правила, направленные на достижение поставленных целей и задач в области обеспечения информационной безопасности образовательной деятельности организации, которые определяются областью применения данной политики; а также – ролями и обязанностями должностных лиц, отвечающих за политику безопасности; правами и условиями доступа лицам к конкретной информации.

Политика нижнего уровня предполагает:

- формирование «регламентов информационного взаимодействия», исключая монопольные и несанкционированные действия относительно ИР;
- выявление иерархических принципов, а также, методов разграничения доступа к ИР;
- обеспечение противодействия несанкционированному доступу к информации, а также, выбор программно-аппаратных средств криптографической защиты информации; ее аутентификации и авторизации.

Алгоритм формирования подсистемы управления доступом к ресурсам ИС образовательной организации ВО.

Сетевой сервер ИС образовательной организации ВО, служащий центральным хранилищем разделяемых ресурсов, содержит, в том числе, персональные данные работников, т.е. информацию, относящуюся прямо или косвенно к определенному физическому лицу, которая подлежит специальной защите согласно Федерального закона РФ от 27.07.2006 г. №152 ФЗ «О персональных данных». Это предопределяет задачу сохранения целостности и конфиденциальности ИР, хранящихся на сетевом сервере ИС. Автоматизированные рабочие места (АРМ) пользователей ИС и сетевые сервера необходимо размещать в помещениях, исключающих бесконтрольное проникновение посторонних лиц. Размещение АРМ в помещении должно исключать визуальный просмотр данных лицами, не имеющими к ним допуска. Уборка помещений и иные технические работы должны проходить в присутствии пользователей ИС, ответственных за АРМ и сетевой сервер.

Операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке и передаче конфиденциальной информации могут осуществлять лица, имеющие персональный допуск к работе с данной информацией.

Пользователи ИС обязаны соблюдать требования «Политики безопасности ИС», что является основой управления доступом к ИР. Главный аспект управления доступом к ИР состоит в контроле и разграничении доступа к операциям по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке и передаче конфиденциальной информации. Управление доступом предполагает:

- ограничение доступа в помещения, где размещены АРМ пользователей конфиденциальной информации и сетевой сервер;
- ограничение и разделение доступа к ИР.

Допуск работников образовательной организации ВО к ИР строго регламентирован; любое изменение прав и полномочий пользователя устанавливается индивидуально, исходя из этих требований:

- работник обязан соблюдать права и полномочия пользователя ИР;
- руководитель обязан проверять соблюдение прав и полномочий пользователя ИР.

Формирование подсистемы защиты информационных ресурсов ИС образовательной организации ВО

Защита ИР предполагает создание «преграды» относительно объекта, препятствующей реализации угроз информационной безопасности; в том числе, доступа персональным данным работников и обучающихся в образовательной организации ВО.

С этой целью целесообразно в помещениях, где размещены АРМ пользователей конфиденциальной информации и сетевой сервер, установить камеры видеонаблюдения.



Рисунок 2. Видекамера



Рисунок 3. Видеорегистратор



Рисунок 4. Монитор

Оптимальным вариантом для этого является камера типа «Уличная АHD камера 2 Мегапикселя SONY Starvis», представленная на рисунке 2. Для поддержки видеокamer, наиболее подходящим является 16-канальный мультигибридный видеорегистратор «InControl S16-HVR60» (Рисунок 3); а обеспечивающим визуализацию информационных объектов устройством – монитор «Acer K192HQLb» (Рисунок 4).

Монитор с видеорегистратором целесообразно установить в специально выделенном (охраняемом) помещении образовательной организации ВО.

Следующим этапом формирования подсистемы защиты IP является установка и настройка системы контроля и управления доступом (СКУД), представленная на рисунке 5. Для ее реализации применим электронный ключ «iButton» как средство доступа в здание образовательной организации ВО и помещения, где размещены АРМ пользователей конфиденциальной информации и сетевой сервер. Электронный ключ «iButton» входит в класс электронных устройств, имеющих однопроводный протокол обмена информацией 1-Wire, в стандартном корпусе. Устройство «iButton» является компьютерным чипом, вложенный в 16 мм контейнер из нержавеющей стали. Благодаря прочности корпуса, его можно всюду брать с собой, не опасаясь поломки ключа. Данный вид электронных ключей рассчитан на ношение в течение 10 лет и сохраняет прочность корпуса при 1 миллионе контактов со считывателем. Его компактная форма в виде толстой монеты обеспечивает самовыравнивание в ответном контактном разъеме считывателя, что гарантирует простоту использования

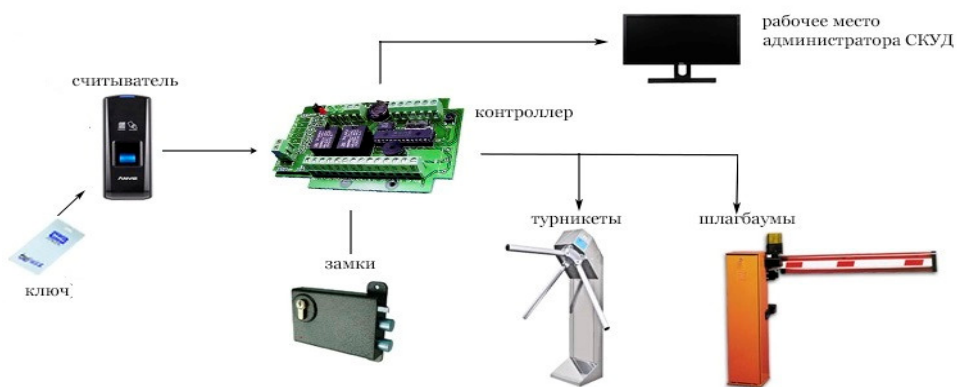


Рисунок 5. Схема СКУД

Обмен данными с «iButton™» производится через интерфейс «1-Wire™», являющийся фирменной разработкой предприятия «Dallas Semiconductor» (США). Передача информации в данном интерфейсе осуществляется по единственному проводнику, то есть шина данных является однопроводной. Питание идет из этого же проводника, заряжая внутренний конденсатор в моменты, когда на шине не происходит обмен данными. Скорость обмена достаточна для того, чтобы обеспечить передачу данных в момент касания контактного устройства.

Данные в соответствии с протоколом «iButton Standards» передаются в дискретные временные интервалы (временные сегменты), а их длительность составляет примерно около 60мкс; с помощью коротких и длинных импульсов, аналогичных азбуке Морзе. Инициатором обмена (ведущим) всегда является считывающее устройство. При соприкосновении с зондом или его эквивалентом прибор «iButton» выдает ответный сигнал, за которым следует код семейства, 48-битный серийный номер «iButton» и код контроля.

Протокол интерфейса «1-Wire» обеспечивает возможность работы с множеством «iButton», подключенных параллельно к линии данных. Команды интерфейса позволяют определить ID всех электронных ключей, подключенных в данный момент к линии и затем работать с конкретным прибором, переведя остальные в режим ожидания. Управление линией данных и выдачу команд производит ведущее устройство, в качестве которого может использоваться любой микроконтроллер или персональный компьютер (ПК). Целостность данных обеспечивает вычисление контрольных кодов, а также аппаратный промежуточный буфер в ОЗУ «iButton». Данные сначала записываются в этот буфер, затем ведущий проверяет их правильность, и только после этого выдает команду ведомому устройству на их копирование из буфера в основную память. Используемый «iButton» должен быть с энергонезависимой статической памятью. Он содержит энергонезависимую «SRAM», однократно программируемую память, часы-календарь реального времени, термодатчик, а также криптографический микропроцессор. Запись в энергонезависимую «SRAM» осуществляется диспетчером памяти через 32-байтную блокнотную память, которая выполняет функцию буфера. Блок данных записывается вместе с блоком адреса. Данные и адрес верифицируются, то есть считываются обратно мастером из блокнотной памяти, и проверяются им на предмет идентичности с отправленными. Только после удачного исхода мастер командой «копировать блокнотную память» разрешает переносить данные из блокнотной памяти на выбранную страницу основной энергонезависимой «SRAM». Формат записываемых данных может быть от 1 байта до 32 байт. Считываются данные минуя блокнотную память.



Рисунок 6. Внешний вид устройства iButton



Рисунок 7. Внешний вид считывающего устройства

При считывании идентификационного номера, считывающее устройство вычисляет через принятый номер код контроля по общей для всех «iButton» формуле и сравнивает его с принятым кодом контроля. При совпадении, запускается процесс двунаправленной передачи данных по принципу «запрос-ответ».

Считывающее устройство выступает в роли мастера, а «iButton» выполняет его команды. На одной двухпроводной линии параллельно к одному порту мастера могут быть подключены одновременно большое количество «iButton». Внешний вид устройства представлен на рисунках 6 и 7.

Задачей является разграничение доступа работников в помещения, где размещены АРМ пользователей конфиденциальной информации и сетевой сервер. Это разграничение «загружается» в память устройства «iButton» каждого работника.

Последним элементом подсистемы защиты ИР ИС образовательной организации ВО является программный комплекс средств защиты информации в ОС семейства «Windows» с возможностью подключения аппаратных идентификаторов «Dallas Lock 8.0-С». Программно-аппаратный комплекс предназначен для защиты информации от несанкционированного доступа. Система защиты «Dallas Lock 8.0» состоит из компонентов, представленных на рисунке 8.



Рисунок 8. Компоненты Dallas Lock 8.0.

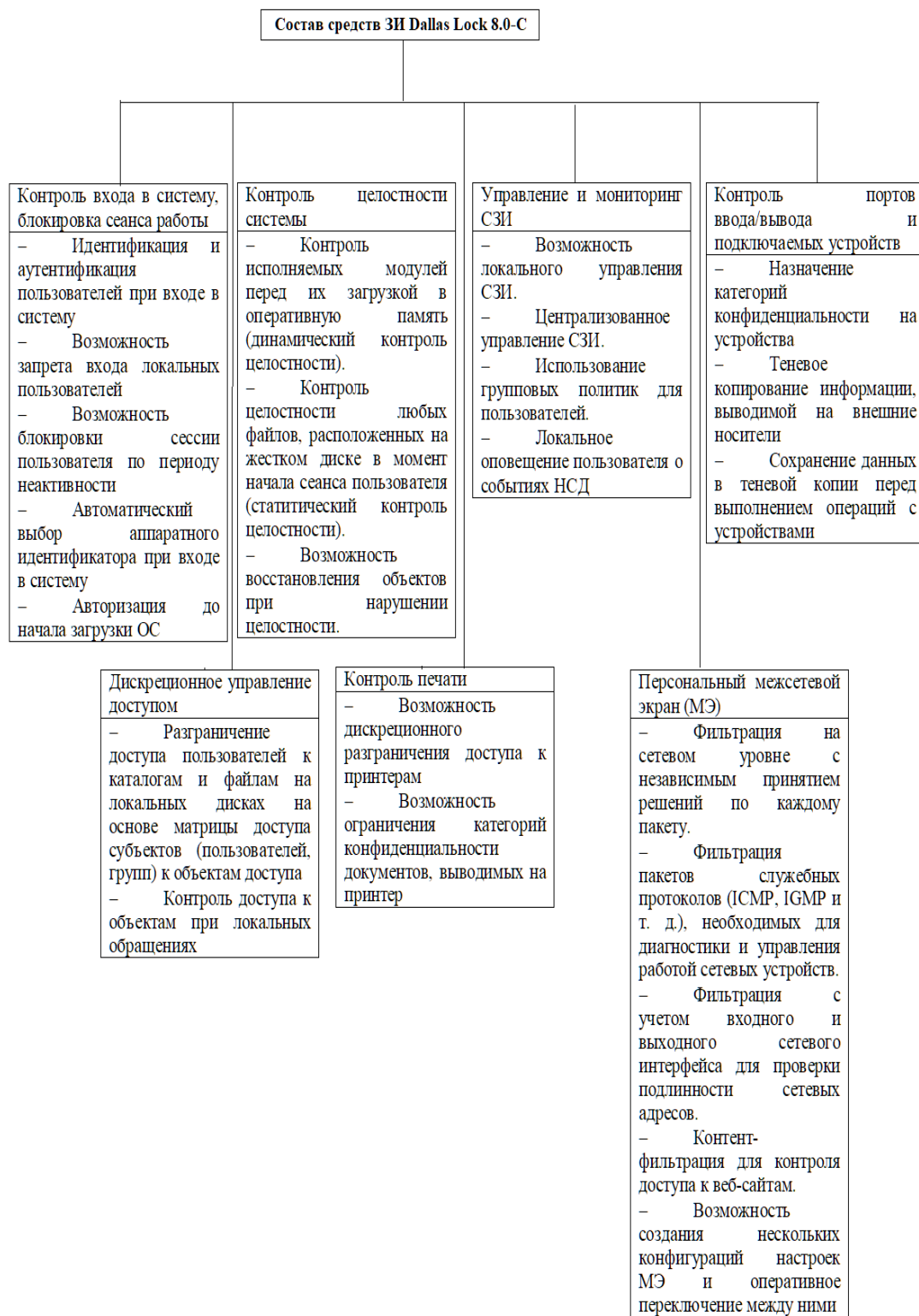


Рисунок 9. Средства Dallas Lock 8.0-C

Комплекс имеет сертификат ФСТЭК и соответствует 5 классу защищенности средств вычислительной техники от несанкционированного доступа, 4 уровень контроля отсутствия недеklarированных возможностей и 4 класс защиты межсетевого экранирования. Оптимальной является «Dallas Lock 8.0-C» – данная редакция имеет удобную консоль управления и, необходимые средства для обеспечения достаточного уровня защиты информации в ИС образовательной организации ВО (рисунок 9).

Выводы. Выбор программно-аппаратных средств защиты информации (СЗИ) в ИС образовательной организации ВО осуществлялся с оглядкой на соответствие требованиям документации по построению подсистемы защиты персональных данных. Совокупность предложенных СЗИ – Dallas Lock 8.0-C, системы видеонаблюдения и системы контроля управления доступом обеспечивает требуемую защиту информации в ИС образовательной организации ВО, выполняя основные требования информационной безопасности: конфиденциальность, целостность и доступность защищаемой информации.

Литература:

1. Денисов Д.В. Перспективы развития облачных вычислений // Прикладная информатика, 2009 №5, 7 стр.
2. Разумников С.В. Оценка эффективности и рисков от внедрения облачных IT-сервисов // Фундаментальные исследования, 2014 №11, 6 стр.
3. Шаньгин В.Ф. Информационная безопасность и защита информации. М.: Изд-во ДМК-Пресс, 2017. 702 стр.
4. Сенько А.В. Работа с BigData в облаках. Обработка и хранение данных с примерами из Microsoft Azure.: Изд-во Питер, 2018. 448 стр.
5. Угрозы облачных вычислений и методы их защиты. URL: <http://habrahabr.ru/post/183168/> (дата обращения: 25.06.2020).

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель кафедры педагогики Газизова Татьяна Владиславовна

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

профессор кафедры базовых дисциплин Лукин Юрий Леонидович

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

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье осуществлен теоретический анализ и представлены практические возможности формирования саморегуляции обучающихся начальных классов на уроках физической культуры.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, саморегуляции, обучающиеся начальной школы, ФГОС НОО.

Annotation. The article provides a theoretical analysis and presents a practical experience in the formation of self-regulation of primary school students at physical education lessons.

Keywords: universal educational actions, self-regulation, primary school students, federal state educational standard for educational institutions.

Введение. На современном этапе развития общества целью и определяющим образовательным результатом, присущим современному выпускнику любого образовательного ценза является достижение нормативно обозначенного государством уровня развития, опирающегося на сформированность универсальных учебных действий, обеспечивающих возможность обучающегося в дальнейшем саморазвиваться и самосовершенствоваться.

Мы полагаем, что для достижения обозначенных результатов необходима методически целесообразно выстроенная система организации образовательного процесса, начиная с начального этапа получения образования, и в том числе, предлагаем обратить особое внимание на организацию и проведение уроков физической культуры. На наш взгляд, на сегодняшний день, нет достаточного педагогического и методического обеспечения этого процесса.

Цель статьи – теоретически обосновать потенциальные возможности уроков физической культуры в формировании регулятивных универсальных учебных действий, в частности способов формирования саморегуляции младших школьников на уроках физической культуры.

Изложение основного материала статьи. Одними из ключевых целевых ориентиров для выпускников начальной школы государственными нормативными документами обозначены такие позиции как: развитие интереса к изучению нового, а также в целом сформированности готовности к дальнейшему обучению. В обобщенном виде целевые ориентиры направлены на такую организацию образовательного процесса, начиная с начального этапа обучения, которая бы соответствовала потребности человека в дальнейшем самообразовании.

С момента введения ФГОС НОО в имеющихся программах по физической культуре для начального общего образования универсальные учебные действия представлены как результат обучения, диагностируются показатели сформированности двигательных умений, навыков и уровень физической подготовленности [6].

Мы предполагаем, что для формирования универсальных учебных действий на уроках физической культуры необходимо обеспечение ряда педагогических условий, в содержательное наполнение которых входит определение способов формирования УУД, что и является основной задачей педагога [3].

Нам интересна позиция ученого А.А. Леонтьева, который в своей концепции стержневым фактором выделяет необходимость обучать человека деятельности, по мнению исследователя это означает мотивировать обучающегося на самостоятельную постановку цели, для нахождения способов ее достижения, разумеется, наиболее рациональных методов и средств, используемых для этого. Кроме того, А.А. Леонтьев говорит о необходимости научения ребенка формировать у него способности контроля и самоконтроля, оценки и самооценки» [4].

Итак, в качестве образовательных результатов на сегодняшний день определен комплекс универсальных учебных действий, сформированность которых способствует мотивации и умению ребенка учиться, быть субъектом собственной учебной деятельности, а также его активности, инициативности, адекватности и ответственности.

В соответствии с ФГОС в качестве ключевых видов универсальных учебных действий, соответствующих целям образования, определены такие, как: регулятивные, личностные, коммуникативные и познавательные [6].

Наше исследование посвящено поиску наиболее результативных путей формирования регулятивных УУД. Это вид универсальных учебных действий направлен на обеспечение возможности управления познавательной и учебной деятельностью посредством постановки целей, планирования, контроля, коррекции своих действий и оценки успешности усвоения. Последовательный переход к самоуправлению и

саморегуляции в учебной деятельности обеспечивает базу будущего профессионального образования и самосовершенствования.

В частности, нам интересен процесс формирования такого регулятивного универсального действия, как саморегуляция, которое определяется как умение произвольным волевым усилием противостоять возникающим проблемам, мобилизовать потенциальные возможности и самостоятельно справиться с возникшей проблемной ситуацией.

Мы считаем, что формирование такого универсального учебного действия, как саморегуляция, необходимо начинать с младшего школьного возраста, так как именно на этом возрастном этапе имеются максимально потенциальные возможности для этого. В этом возрасте происходит формирование произвольности всех психических процессов формирующейся личности младшего школьника, и он учится управлять своими эмоциями и поведением, осознанно осуществлять свои действия. Также в это время активно формируется самостоятельность школьника.

Формирование саморегуляции связано с формированием у ребенка осознанной системы потребностей, проявляется на этапе старшего дошкольного возраста и особую значимость приобретает с появлением в жизни учебной деятельности, что, в свою очередь, способствует проявлению потребности ребенка к социально значимой деятельности, которой на данном этапе и является для него учебная деятельность.

Наличие высокого уровня саморегуляции позволяет обучающемуся регулировать собственное поведение, быть ответственным за совершаемые действия, адекватно реагировать на собственные действия, организовывать и регулировать их. Ученик способен вставать в позицию субъекта, программировать собственную деятельность, понимать критерии успешности и следовать им, а также корректировать собственную деятельность.

Вслед за точкой зрения А.Г. Асмолова, автора концепции развития универсальных учебных действий, мы считаем, что не существует учебных предметов, которые бы в меньшей степени способствовали формированию того или иного универсального учебного действия. Однако, общепринятым мнением остается позиция, что метапредметные универсальные учебные действия формируются в таких предметных областях, как: русский язык и литературное чтение, математика и информатика, обществознание и естествознание. Потенциалу такой предметной области как физическая культура, на наш взгляд, в процессе формирования метапредметных универсальных учебных действий, исследовательское внимание уделено недостаточно [1].

Для формирования саморегуляции младших школьников исследователем Е.С.Вареца предлагается развивающая программа, в которую вошли учебные ситуации, тренинги, занятия в игровой форме и индивидуальное сопровождение. Основные акценты в программе сделаны на моделирование социальных отношений и формирование взаимоотношений между детьми как равноправных партнерских отношений сотрудничества [2].

А.А. Пауков предлагает для формирования регулятивных УУД применять систему подвижных и спортивных игр с мячом, которые, по мнению исследователя, способствуют включению обучающегося в учебную деятельность в качестве ее активного субъекта, осознанно относиться к разучиваемым двигательным действиям, а также принимать суть замечаний учителя, контролирующего выполнение требований к выполнению двигательного действия и вносить коррективы в способ выполнения двигательного действия с учетом замечаний учителя [5].

Мы полагаем необходимым использовать потенциал уроков физической культуры для формирования регулятивных УУД, в частности – формирования саморегуляции младших школьников.

На уроках физической культуры в условиях повышенной двигательной активности формируется чувство уверенности в себе, вырабатывается субъектная позиция, самоконтроль. Для того, чтобы обозначенные качества формировались наиболее результативно, мы полагаем в начале урока использовать игры, направленные на формирование положительного эмоционального настроения детей на урок. При этом необходимо актуализировать внимание на положительные ощущения, на которых необходимо сконцентрироваться, давать установку на создание собственного позитивного настроения путем мимики, настроения на позитивные эмоции: улыбку, радость.

В основной части урока для формирования умений младших школьников произвольно регулировать свое поведение целесообразно использовать подвижные игры, целью которых является развитие быстроты реакции, а также внимание, сосредоточенность и способность контролировать себя. Мы рекомендуем использовать такие игры, например, как: «Желе», «Глубокий сон», «Медленное дыхание», «Мысленный портрет», «Дотянись до звезд», «Водопад».

После чего целесообразно проанализировать проведенные игры, провести рефлексию с младшими школьниками по полученным результатам. Кроме того, на данном этапе возможно выполнение упражнений на восстановление дыхания, а также анализ того, как менялось их настроение, мимика в процессе урока с целью закрепления представлений о возможности влияния на собственный внутренний мир через осознанное выполнение упражнений и движений.

Упражнения на восстановления дыхания позволяют школьникам формированиям умений противостоять стрессам, дышать естественно, свободно, без напряжения, полностью растягивать мышцы грудной клетки и живота.

Разумеется, предметные умения не должны быть второстепенным образовательным результатом, задача педагога на уроках физической культуры – адекватно соотнести их с метапредметными универсальными учебными действиями, в частности, с исследуемым нами учебным действием – саморегуляцией. Грамотное целеполагание в начале урока, последующее планирование и прогнозирование позволит обеспечить включенность обучающегося в урок, осознать личностный смысл происходящих событий.

Соотнесение предметных учебных действий с метапредметными может происходить следующим образом: в соответствии с содержанием программы изучения физической культуры в начальной школе, основными спортивными играми, которыми должны овладеть обучающиеся, являются футбол, волейбол и баскетбол. При переходе к обучению более сложным техническим действиям ведения мяча, необходимо нацеливать обучающегося на осознанное прогнозирование своих действий, чтобы он мог передать мяч, бросить его, и вовремя остановиться, не причинив ущерб себе, своему здоровью, а также одноклассникам.

В дальнейшем целесообразно учить ребят формулировать перспективных и оперативных задач, как на весь учебный год, так и на урок, опираясь на анализ уже сформированных универсальных учебных действий.

При выполнении заданий педагога, направленных, например, на разминку, младшие школьники соотносят выполняемую технику с заданными критериями, и, в случае необходимости, корректируют свои действия. Сотрудничество с учителем в выборе критериев оценки направлено, прежде всего, на развитие у школьников способностей и умений самооценки как важнейшей составляющей формирования саморегуляции.

Кроме того, мы рекомендуем на уроках физической культуры использовать предметные ориентиры, которые позволяют соотносить сформированный уже уровень освоения действий, а также создают возможность обучающимся самостоятельно спроектировать план действий для формирования умений двигаться в пространстве.

Например, при выполнении прыжка через козла в ширину: ребенку необходимо вскочить сначала в упор присев и соскочить прогнувшись. В такой ситуации то место, куда необходимо приземлиться обучающемуся на мате обозначается каким либо ориентиром. Это позволит школьникам добиться правильности выполнения прыжка и приземлиться в обозначенное место.

При систематическом сопровождении процесса формирования саморегуляции, обучающиеся смогут самостоятельно контролировать себя при выполнении приземления. Для этого мы рекомендуем стимулировать активность младших школьников в самостоятельном выполнении заданий, этому будет способствовать своевременная реакция и комментарии от педагога о результатах выполнения заданий.

Для оперативного получения школьниками информации целесообразно использовать, например, визирную доску с пятисантиметровыми делениями. Выполняя упражнение, обучающиеся смогут сами определить соответствие выполненного ими задания обозначенным критериям. Также они самостоятельно определяют, что необходимо сделать для коррекции, при необходимости, достигнутого результата: быстрее разбежаться, сильнее оттолкнуться, изменить угол прыжка.

На наш взгляд это будет способствовать повышению мотивации к выполнению упражнений, заинтересованность к учебной дисциплине «физическая культура».

Также мы считаем, что для формирования универсального учебного действия саморегуляции целесообразно использование наглядности, например, заданий на карточках. При отработке умений младших школьников лазать по канату класс необходимо разделить на подгруппы по степени сформированности на данный момент данных умений. Тем обучающимся, которые на данном этапе владеют умениями лазания по канату, предлагается карточка, на которой обозначено выполнение ими действия: залезть на канат и совершить спуск. При этом никаких комментариев со стороны педагога им не дается, и задание этой подгруппой выполняется в полной мере самостоятельно.

Со второй подгруппой педагог разбирает поэтапно задание, которое они видят на карточке, дает им пояснения, демонстрирует двигательные действия, которые обучающимся необходимо освоить в соответствии с содержанием учебной программы дисциплины.

Когда данная подгруппа справляется с выполнением задания, им предлагается учебная карточка с более сложными упражнениями. Таким образом, на наш взгляд, это повышает мотивацию к выполнению заданий.

Использование описанных нами способов, безусловно, даст положительный эффект в формировании саморегуляции младших школьников. Обучающиеся смогут глубже понять серьезность того или иного упражнения, провести рефлексию своих потенциальных возможностей и сформированности данного действия.

Выводы. Таким образом, формирование саморегуляции на уроках физической культуры представляет собой процесс преодоления возможных учебных затруднений, развития, в том числе, рефлексивных способностей обучающихся, формированию конкретных умений учеников занимать субъектную позицию, оценивать, видеть свою деятельность.

Сформированное универсальное учебное действие саморегуляции позволит младшим школьникам адекватно реагировать на стрессовые ситуации, выходить из возникающих конфликтов; помочь правильно выражать свои чувства и понимать, что чувствуют окружающие их люди; формировать навыки эффективного общения; а также повышения уровня сформированности саморегуляции у детей младшего школьного возраста в связи с результатами диагностики на констатирующем этапе эксперимента.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: пособие для учителя. - Москва: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Вареца Е.С. Возможности формирования личностной саморегуляции младших школьников // Вестник АГУ, 2015. - С. 147-151.
3. Газизова Т.В., Лукин Ю.Л. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся на примере уроков физической культуры в начальной школе // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. - №64-1. – С. 65-69.
4. Леонтьев А.А. Что такое деятельностный подход в образовании? // Начальная школа плюс до и после. – 2001. – № 01. – С. 5.
5. Пауков А.А. Формирование у младших школьников универсальных учебных действий в процессе обучения «Школе мяча» // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2019. - №1. - С. 160-169.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. - Москва: Просвещение, 2010. - 31 с.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

УДК 378

старший преподаватель кафедры романских языков Гусева Наталья Валентиновна

Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва)

ПРИМЕНЕНИЕ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ В ПРОЦЕССЕ ДИАГНОСТИКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье описана возможность применения модульно-рейтинговой системы контроля в процессе диагностики эффективности обучения иностранному языку курсантов военных вузов. Автор раскрывает суть данной системы и показывает возможность её использования в военных вузах. Автор делает вывод о том, что модульно-рейтинговая система контроля дисциплинирует курсантов, приводит к повышению мотивации изучения иностранного языка и использования этих навыков в будущей военно – профессиональной деятельности. Она является достаточно комфортной для курсантов с различным уровнем овладения иностранным языком и обеспечивает гибкость образовательного процесса, способствует индивидуализации обучения.

Ключевые слова: курсанты военных вузов, модульно-рейтинговая система оценки знаний, контроль, диагностика эффективности обучения, иностранный язык, военный вуз.

Annotation. The article describes the possibility of using a modular-rating control system in the process of diagnosing the effectiveness of foreign language training of military university cadets. The author concludes that the module-rating control system disciplines cadets, leads to increased motivation to learn a foreign language and use these skills in future military professional activities. It is quite comfortable for students with different levels of foreign language acquisition and provides flexibility of the educational process, contributes to the individualization of training.

Keywords: cadets of military universities, modular-rating system of assessment of knowledge, control, diagnostics and effectiveness of training, foreign language, military university.

Введение. Особенность профессиональной подготовки военных кадров в вузах заключается в совмещении обучения и выполнения служебных обязанностей. Это обуславливает жёсткую регламентацию учебного времени и непосредственно учебного процесса. Тем самым, как отмечают учёные-лингвисты, работающие в русле военной педагогики [10; 13; и др.], овладение иностранным языком в военном вузе проходит по сравнению с гражданским вузом в достаточно специфических условиях. Это оказывает влияние на качество и эффективность учебного процесса. В условиях ограниченного количества аудиторных часов, отводимых на изучение иностранного языка, существует необходимость поиска путей оптимизации учебного процесса и повышения эффективности преподавания.

Согласно мнения многих авторов [3], традиционная система контроля и оценки в вузах, в том числе, военных, в современном образовательном процессе несколько потеряла свою актуальность.

Среди основных её недостатков учёные – практики [1; 8; 14] выделяют следующий: отсутствие систематического контроля учебной деятельности курсантов при изучении иностранного языка, что фактически сводится к отметке, получаемой ими на зачете или экзамене. Данная оценка не всегда является объективной, зависит от совокупности случайных факторов, что не позволяет провести эффективную диагностику уровня обученности курсантов и выявить реальный уровень знания иностранного языка. По признанию порядка 50% опрошенных представителей профессорско-преподавательского состава и более 70% курсантов считают, что результаты текущей успеваемости не всегда дают полное представление о качестве усвоения курсантами программного материала. В силу специфичности предмета, контроль знаний по иностранному языку так же не всегда бывает объективным.

Изложение основного материала статьи. Основной целью обучения иностранному языку в военном вузе является повышение качества иноязычной подготовки будущих офицеров средствами современной и систематической диагностики результатов обучения.

«Традиционно, педагогическая диагностика базируется:

- на проведении текущей, промежуточной и итоговой аттестации;
- на оценке, выставленной преподавателем за какой-либо вид деятельности;
- на активности студента (курсанта)» [4].

Осуществление контроля учебной деятельности курсантов результативно тогда, когда контроль адекватен учебной деятельности.

При традиционном контроле в военном вузе делается упор на констатации, прежде всего того, что курсант знает и умеет. Данная форма контроля была достаточно эффективна при реализации знаниевой парадигмы. Между тем, она уже существенно устарела и сменилась компетентностной парадигмой. Тем самым прежние формы контроля перестали удовлетворять образовательные потребности обучаемых и в настоящий момент помимо констатации уровня знаний и умений курсантов требуется развитие системы контроля в сторону развития диагностико-прогнозирующей функции. О необходимости совершенствования данной стороны контроля заявили порядка 65 % опрошенных преподавателей Военного университета.

В результате проведенный анализ существующих систем контроля учебной деятельности курсантов на занятиях по иностранному языку показал, что существующая на данный момент в военных вузах практика входного, текущего, итогового контроля требует совершенствования.

Среди достаточно эффективных форм контроля положительно зарекомендовала себя так называемая модульно-рейтинговая технология оценки знаний и успеваемости.

Модульно-рейтинговая оценка успеваемости, являясь интегральной оценкой, отражает различные стороны учебного процесса:

- качество обучения;
- его эффективность;
- диагностику склонности и способности курсантов к изучению отдельных дисциплин и, в контексте нашего исследования, непосредственно, к изучению иностранного языка.

Сущность модульно-рейтинговой системы контроля заключается в том, что преподаватель организует и управляет учебным процессом так, что данная система обеспечивает активность каждого курсанта путём постоянного подкрепления его действий самодиагностикой и самоконтролем. Это особенно важно в условиях военного вуза. в силу специфичности профессиональной подготовки, о которой уже говорилось выше.

Величина рейтинга курсанта определяется совокупностью оценок, полученных им на всех видах групповых занятий и экзаменах.

Модульно-рейтинговая технология оценки знаний и успеваемости курсантов – это система поэтапной организации контроля усвоения основной программы по иностранному языку в вузе с использованием модульного принципа построения учебного процесса.

При этом весь учебный материал делится на модули. Каждый модуль содержит:

- определённую тематику;
- цели и задачи его изучения;
- количество часов, отводимых на его изучение.

В ходе выведения семестрового рейтинга рассчитываются баллы за работу в течение семестра, включая мероприятия промежуточного контроля [8].

В Военном университете Министерства Обороны РФ исследовательские работы по разработке путей внедрения модульно-рейтинговой технологии оценки знаний и успеваемости курсантов начались еще в конце XX века.

В Военном университете Министерства Обороны РФ были изданы сборники, в которых был представлен инновационный для того времени опыт преподавателей военных и гражданских вузов по внедрению рейтинга в образовательный процесс. В целях более активного внедрения рейтингового контроля была так же разработана «Временная инструкция по переходу факультетов и кафедр Военного университета на рейтинговую систему» [1; 9].

Суть данной системы контроля, применительно к иностранному языку как к учебной дисциплине, заключается в накоплении оценок в баллах за все виды учебной деятельности, осуществляемой курсантами в процессе освоения иностранного языка.

При этом требования к реализации модульно-рейтинговой системы контроля следующие [14] (табл. 1):

Таблица 1

Требования к реализации модульно-рейтинговой системы контроля

№	требования
1.	методика и критерии оценивания курсантов разрабатываются самими преподавателями и утверждаются кафедрой;
2.	формы проведения процедуры оценивания (тестирование, контрольная работа, устный ответ и т.д.) выбираются преподавателями;
3.	шкала баллов разрабатывается и сообщается курсантам в начале каждого семестра;
4.	результаты текущего оценивания учебной работы курсантов на занятиях по иностранному языку фиксируются преподавателями или вводятся в электронную базу данных;
5.	в графике учебного процесса выделяются контрольные точки для проведения рубежного контроля или сбора информации об успеваемости курсантов;
6.	результаты текущего контроля являются определяющими для выставления оценки промежуточного контроля (сессии).

Для ее реализации до начала нового учебного года были подготовлены структурно-логические модули по дисциплине «Иностранный язык». В качестве модулей рассматриваются отдельные темы или разделы, индивидуальные задания для самостоятельной изучения учебного материала и т.п. Для таких модулей разрабатывались пороговые значения в баллах, которые выставлялись обучаемым как рейтинговая оценка в зависимости от качеств и сроков выполнения заданий (табл. 2).

Таблица 2

Рейтинговая оценка знаний

100-балльная шкала	Традиционная шкала
0-24	Неудовлетворительно
25-49	Удовлетворительно
50-74	Хорошо
75-100	Отлично

Каждый модуль включает в себя определенный набор контрольных точек, которые курсант обязан сдать, чтобы впоследствии получить допуск к итоговому контролю знаний.

При этом рейтинг каждого курсанта для прохождения промежуточной аттестации должен составлять не менее 25 баллов. «Знания оцениваются по 100-балльной шкале. Именно эти оценки учитываются при подсчёте рейтингов. Традиционная шкала используется только в зачётных книжках» [8].

Как показали результаты проведённой работы по реализации модульно-рейтинговой системы контроля в процессе диагностики обученности иностранному языку курсантов, эффективность данной системы во многом зависит от ряда факторов (табл. 3).

Основные факторы, влияющие на эффективность модульно-рейтинговой системы контроля в процессе диагностики обученности иностранному языку курсантов

Личность преподавателя	Личностные особенности курсантов группы	Организация образовательного процесса в военном вузе	Организация контроля результатов диагностики обученности иностранному языку курсантов
Профессиональная компетентность, педагогическая, методическая и информационная культура, умение создать положительную мотивацию к обучению иностранного языка и др.	Наличие сформированной мотивации к изучению иностранного языка, лингвистические и коммуникативные способности курсантов, их интересы, наклонности и т.д.	Сформированность образовательной и информационной [5-7] среды и психологического климата в группах: отношение к учебе курсантов группы, характер взаимоотношения курсантов между собой, преобладающие мотивы обучения, психологический климат в учебных группах и подразделениях и т.д.	Объективность контроля, оптимально подобранные контрольные задания; использование различных форм контроля и др.

Выводы. В целом, на основе изучения эффективности модульно-рейтинговой системы контроля в процессе диагностики обученности иностранному языку как в военных, так и в гражданских вузах [8; 10; 13; 14 и др.], на основе личного многолетнего опыта [2-4; 7; 12], можно отметить, что использование данной системы имеет определённые преимущества, что позволяет лучше проводить диагностику обученности курсантов и создаёт им определённую мотивацию на изучение иностранного языка.

Среди основных преимуществ модульно-рейтинговой системы контроля отметим:

- возможность постоянного осуществления текущего и промежуточного контроля в процессе изучения дисциплины;
- возможность оценки результатов отдельных этапов контроля, обеспечивая их надёжность и объективность;
- формирование навыков самостоятельной работы курсантов по изучению иностранного языка.

Тем самым можно отметить, что модульно-рейтинговая система контроля дисциплинирует курсантов, приводит к повышению мотивации изучения иностранного языка и использования этих навыков в будущей военной – профессиональной деятельности. Она является достаточно комфортной для курсантов с различным уровнем овладения иностранным языком и обеспечивает гибкость образовательного процесса, способствует индивидуализации обучения.

Литература:

1. Временная инструкция по переходу факультетов и кафедр Военного университета на рейтинговую систему. - Москва: ВУ, 1998.
2. Герасимова Т.Н., Гусева Н.В. Использование профессионально адаптивного тестирования в процессе обучения иностранному языку курсантов военных вузов // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 3 (76). С. 224.
3. Гусева Н.В. Диагностика результатов обучения иностранному языку курсантов военных вузов как педагогическая проблема // Мир образования - образование в мире. 2018. № 1 (69). С. 240-243.
4. Гусева Н.В. Мониторинг качества обучения иностранному языку в военном вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-2. С. 102-105.
5. Горбунова Н.В., Везетиу Е.В. Медиаобразовательные технологии в системе формирования информационной компетентности будущих педагогов // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 5 (66). С. 66-69.
6. Горбунова Н.В., Фоминых Н.Ю. Тенденции развития компьютерно ориентированной среды иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 6 (67). С. 117-122.
7. Гусева Н.В. Применение информационных технологий в процессе диагностики обучения иностранному языку курсантов военных вузов // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 1 (80). С. 189-191.
8. Жданова Н.Г., Паршина О.Г. Использование модульно-рейтинговой системы при обучении иностранному языку в техническом вузе // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2015. № 37. С. 125-129.
9. Инструкция для преподавателей и менеджеров учебного процесса по оформлению рейтинговых оценок знаний курсантов в период проведения экзаменационных сессий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.bti.secna.ru/teacher/mrsk.shtml.
10. Лобанова Е.В. Совершенствование контроля учебной деятельности курсантов военно-учебных заведений: Дис. ... канд. пед. наук - Москва, 2000
11. Рейтинг в образовательном процессе ВУЗа: опыт, проблемы, рекомендации. - М.: ВУ, 1996.
12. Ростовцева П.П., Гусева Н.В., Соболева О.С. Оптимизация профессионально ориентированной иноязычной речевой подготовки курсантов неязыковых вузов // Педагогика и психология образования. 2016. № 4. С. 78-83.
13. Шемет Г.И. Совершенствование обучения иностранному языку курсантов военных вузов на основе оптимизации лексической компоненты: автореф. дисс.к.п.н. – Москва: ВУ, 2011. – 23 с.

14. Щепилова А.В. Балльно-рейтинговая система оценивания: некоторые итоги эксперимента в педагогическом вузе // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2010. № 1 (5). С. 80-87.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук Гордеева Любовь Викторовна
Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ЧУЖАЯ РЕЧЬ КАК ПРЕДМЕТ АНАЛИЗА В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические основы обучения студентов-филологов, будущих учителей, умению успешно использовать на школьных уроках словесности жанры профессиональных высказываний, основанных на переработке чужой информации. Особое внимание обращается на современную характеристику понятия «чужая речь» как профессионального феномена и систему заданий, которые можно использовать на речеведческих занятиях в вузе с целью формирования профессиональной компетенции будущих учителей русского языка и литературы.

Ключевые слова: репродуктивная речь учителя, чужая речь, жанры чужой речи, приемы адаптирования чужой информации, условия успешного профессионального использования чужой речи, аспектная модель обучения студентов, система обучающих заданий.

Annotation. The article deals with the theoretical and practical bases of teaching students of Philology, future teachers, the ability to successfully use the genres of professional utterances based on the processing of other people's information in school literature lessons. Special attention is paid to the modern characteristic of the concept of "foreign speech" as a professional phenomenon and the system of tasks that can be used in speech-language classes at the University in order to form the professional competence of future teachers of Russian language and literature.

Keywords: teacher's reproductive speech, foreign speech, foreign speech genres, methods of adapting foreign information, conditions for successful professional use of foreign speech, aspect model of students' learning, system of training tasks.

Введение. Профессиональная коммуникативная подготовка современного учителя - одна из актуальных проблем педагогической науки. На сегодняшний день ни у кого не вызывает сомнений факт, что значительная часть успеха профессиональной деятельности преподавателя зависит от его коммуникативных способностей. Зачастую эффективная реализация этих умений зависит от теоретических и практических знаний учителей, связанных с уместным и корректным применением в профессиональной речи чужой информации, которой пользуется педагог при подготовке к уроку, а следовательно, и его жанровому наполнению. Отметим, что для учителя-словесника знания о корректном использовании чужой речи в профессиональной практике особенно актуальны, так как педагогические высказывания филолога представляют собой уникальное единство различных по стилю сведений, в которых авторская речь уместно соединяется с заимствованной.

Изложение основного материала статьи. На основе изучения научных работ Н.Б. Агранович, Н.Д. Арутюновой, М.М. Бахтина, Т.Г. Винокур, В.В. Дементьева, Н.Д. Десяевой, Ю.Н. Караулова, Е.А. Клякиной, В.И. Кодухова, Т.А. Ладыженской, В.Н. Мещерякова, С.Н. Молодцовой, Н.И. Формановской, Л.В. Хаймович и др. мы определили два различных подхода к характеристике чужой речи – языковой и коммуникативный. В рамках языкового, а точнее лексико-грамматического, направления ученые особое внимание обращают на языковую специфику чужой речи, в связи с чем рассматривают данное явление как факт письменной формы высказываний. Однако в устной речи педагога так же встречаются самые разнообразные способы передачи чужого сообщения (прямая, косвенная речь, тема сообщения), оформленные в различный жанровый репертуар. В этом отношении имеет место говорить о так называемом коммуникативном подходе к пониманию чужой речи. Отметим также, что чисто языковые знания о данном феномене не повышают коммуникативной культуры педагога, так как не учитывают устного и поликодового характера речи учителя, а также представления чужого высказывания в виде развернутого текста. Соотнеся прямую и косвенную речь с цитированием (дословным воспроизведением чужого источника) и пересказом (недословным введением чужой информации в речь адресанта), под чужой речью мы понимаем различные высказывания, которые не принадлежат учителю и введены в его индивидуально-авторский текст дословно или в виде пересказа. К жанрам чужой речи мы относим разнообразный репертуар репродуктивных или репродуктивно-продуктивных (творческих) монологов педагога, которые основаны на использовании содержания и близких речевой манере автора языковых конструкций, взятых из чужих источников и переработанных учителем с определенной дидактической целью. К основным группам профессионально востребованных жанров чужой речи относятся фразы-клише (приветствия, требования, просьбы, оценочные высказывания и др.), собственно цитаты и эпиграфы, прецедентные тексты, жанровые разновидности педагогических пересказов, которые мы рассматриваем как профессиональные вторичные или первично-вторичные тексты учебно-научного и художественно-публицистического характера, основанные на недословном воспроизведении содержания первоисточника (-ов) [8, с. 48]. На факт присутствия заимствованной речи в авторском тексте указывают так называемые маркеры, частично исследованные в науке [18; 23], а также выделенные нами на основе анализа фрагментов педагогической речи. Условно эти маркеры можно разделить на эксплицитные и имплицитные. К эксплицитным, то есть явно выраженным, маркерам чужой речи мы относим фразы-скрепы («Это как в той басне...»), глаголы, вводящие в устную речь собственно цитаты («Цитирую», «Цитируем»), фразы-ссылки на источники; к имплицитным, т.е. выраженным неявно, маркерам относятся клишированный характер востребованных в речи педагога речевых формул и возникающая в сознании собеседников ассоциативная связь прецедентных текстов (при их использовании) с общеизвестным источником.

С учетом научных выводов таких ученых, как Л.Г. Антонова, М.М. Бахтин, Г.Б. Вершинина, Н.Д. Десеяева, Т.А. Ладыженская, В.Н. Мещеряков, Г.Г. Слышкин, О.В. Филиппова, Л.В. Хаймович, Т.В. Шмелева и др., охарактеризуем жанровые признаки неоригинальных высказываний учителя. Как показывает опыт наблюдений за реальной педагогической практикой, репродуктивные жанры речи активно используются учителями в официальной и полуофициальной обстановках и, как правило, реализуются в трех стилистических разновидностях: учебно-научной (предметом речи таких высказываний являются сведения лингвистического или литературоведческого характера), художественно-публицистической и комбинированной (в данном случае предметом речи могут являться произведения искусства, личность «художника», эстетическая характеристика предметов быта творческой личности или конкретных научных понятий). Система прецедентных высказываний может использоваться как в учебно-речевых ситуациях (в качестве дидактического материала), так и в ситуациях, требующих воздействия на аудиторию [8, с. 49].

С точки зрения содержания, жанровый репертуар профессионально востребованной чужой речи отличается разнообразием предъявляемых ученикам сведений: предметом речи прецедентных высказываний является информация разнородного характера, а профессиональных пересказов - сведения лингвистического, литературоведческого или искусствоведческого плана [8, с. 51].

Специфика предмета речи и сфера использования репродуктивных жанров влияют на отбор приемов адаптации (универсальных и специфических) сведений, способ передачи информации (жанры репродуктивной речи педагога могут быть как монокодовыми, так и поликодовыми высказываниями), структуру педагогических монологов, особенности их подготовки и коммуникативную интенцию. К числу универсальных, т.е. общих для всех жанров чужой речи, приемов адаптации сведений относятся: использование общеупотребительной лексики вместо терминов первоисточника; различные способы сжатия текста (сокращение, перифразирование, обобщение); введение конструкций вопросительного и побудительного характера, вопросно-ответных комплексов, обращений, фраз, комментирующих процесс учебно-речевой деятельности («Как мы уже определили...», «Вы помните, что...»); включение вводных конструкций, проблемных вопросов, фраз-связок, установок на выполнение заданий и различные виды речевой деятельности; включение в педагогический монолог необходимых для понимания смысла или задачи учителя микротем и т.д. В числе специфических приемов адаптации в зависимости от стилистической принадлежности высказывания мы выделяем две группы: а) приемы, характерные для учебно-научных монологов (характеристика научных терминов; использование языковых примеров, элементов поликодовой наглядности (схем, таблиц, слайдов); введение фраз комментирующего характера, цитат из научных и учебно-научных источников и др.); б) приемы, характерные для художественно-публицистических и комбинированных высказываний (использование лексики эмоционально-оценочной семантики, тропов и стилистических фигур, цитат из художественных и публицистических текстов и др.) [8, с. 51-52].

По степени подготовленности репродуктивная речь педагога может быть разнообразной. В спонтанных, незапланированных ситуациях учитель, как правило, обращается к частично подготовленным высказываниям, которые основаны на припоминании чужих сведений, оформленных в конкретной ситуации в соответствии с авторской речевой манерой. Напротив, в условиях обращения к учебно-научной информации с целью решения дидактических задач педагог использует полностью подготовленные профессиональные пересказы.

По критерию оригинальности жанры чужой речи учителя делятся на две группы: ядерные (основные, репродуктивные), которые полностью основаны на чужой речи и практически не изменены по отношению к содержанию первоисточника (собственно цитаты, прецедентные высказывания, клишированные фразы, объяснительные монологи, созданные на основе параграфов школьных учебников без трансформации их содержания, и др.), и периферийные (необязательные, репродуктивно-продуктивные, творческие), т.е. основанные на заимствовании, но в то же время творчески переработанные, что влияет на изменение как содержания, так и языкового оформления таких высказываний (система экскурсионных, сопроводительных и проблемных монологов, предметных сказок, индивидуальных или коллективных творческих портретов мастеров слова и т.д.) [8, с. 52].

Реципиентами жанров репродуктивной (репродуктивно-продуктивной) речи учителя являются обучающиеся (школьники/студенты), чьи фоновые знания, уровень развития коммуникативных способностей, возрастные и психологические особенности влияют на степень уместного восприятия и понимания чужой информации, включенной в речь педагога.

С точки зрения фактора коммуникативной задачи, жанры чужой речи учителя реализуют систему обучающих, развивающих и воспитательных интенций. Например, главными задачами профессиональных пересказов с возможными цитатами в них становятся формирование предметных знаний учащихся и популяризация значимых сведений. Разнообразные жанровые варианты пересказов учителя, как правило, реализуют систему дополнительных интенций. Клишированные фразы в основном используются для организации и управления деятельностью класса, прецедентные тексты – для информирующего, воспитательного и развивающего воздействия [8, с. 53].

На основе представленных сведений нами была разработана и внедрена в учебный процесс модель обучения студентов-филологов приемам уместного использования чужой речи в профессиональной практике. Система занятий уже более десяти лет реализуется в рамках профиля «Русский язык и Литература» направления «Педагогическое образование» (г. Новокузнецк).

Кратко охарактеризуем апробированную методическую систему. На первом занятии («Чужая речь как профессионально значимый риторический феномен») у студентов необходимо сформировать общее представление о специфике профессионального использования чужой речи. Так, выполняя задание, связанное с жанровым анализом видеофрагмента реального урока и определением репродуктивной основы педагогической речи, студенты должны понять, что комплекс образовательных задач, реализуемых педагогом на уроке, определяет неоригинальный характер объяснительной речи учителя и большинства его клишированных высказываний (этикетных, организующих, контактоустанавливающих и др.). На основе данной работы студенты самостоятельно формулируют определения чужой речи и ее жанров, обобщая свои наблюдения в виде схемы «Репродуктивная основа речи учителя-словесника».

Аналитическое задание, связанное с определением «чужих» сведений, используемых в речи педагога, и явных границ между собственной и чужой речью учителя (на основе интерпретации аспектного видеообразца), позволит студентам выявить и охарактеризовать основные способы профессионального

заимствования чужой информации - полное и индивидуально-авторское. При этом задание, основанное на анализе стенограммы одного из просмотренных видеофрагментов с точки зрения использованных в ней способов передачи чужой речи, поможет определить два способа введения чужой информации в профессиональный монолог – цитирование и пересказ. Обобщив результаты анализа, студенты с помощью преподавателя составляют и комментируют схему «Способы введения чужих сведений в авторское высказывание».

На следующем этапе занятия у студентов необходимо сформировать представление о жанровом репертуаре репродуктивных педагогических монологов. Для того чтобы научить будущих учителей классифицировать неоригинальные речевые жанры словесника и отличать их от оригинальных высказываний, преподаватель предлагает задание, связанное с жанровым анализом педагогических высказываний, основанных на цитировании и пересказе. В итоге студенты приходят к выводу, что все развернутые монологи, диалоги и полилоги учителя, за исключением неразвернутых прецедентных текстов и клишированных фраз, как правило, представляют собой репродуктивные высказывания, тогда как бытовые реплики на перемене и замечания зачастую носят относительно авторский характер. При этом этикетные формулы могут быть как клишированными («Доброе утро, ребята!»), так и творческими.

Определив жанровую принадлежность фрагментов, студенты обращают внимание на приемы введения дословных высказываний (цитат - в широком понимании) в педагогический монолог и знакомятся с понятием маркеров чужой речи. Результаты наблюдений оформляются в виде схемы «Соотношение маркеров и жанров чужой речи».

На завершающем этапе занятия студенты с помощью преподавателя формулируют определения цитаты и профессионального пересказа, а в результате сравнительного анализа образцов реальных монологов учителя дополняют схему жанров чужой речи, самостоятельно составляя типологию репродуктивных педагогических высказываний («Жанровый репертуар чужой речи учителя») [9, с. 266-270].

Целью второго занятия становится («Приемы подготовки жанровых разновидностей педагогического пересказа») изучение студентами особенностей работы над профессиональным пересказом и способов адаптирования первоисточников в зависимости от характера сведений и стилистической принадлежности жанров учительской речи. Однако в начале занятия, в качестве обобщающего повторения, преподаватель может использовать задание, связанное с анализом дословных высказываний педагога и определением условий их уместного использования на уроке. В ходе эвристической беседы студенты составляют аспектную памятку.

Далее, на основном этапе вузовского занятия, необходимо научить будущих учителей отбирать и перерабатывать чужую речь в жанры профессионального пересказа. Анализируя дополненную схему «Жанры чужой речи учителя», обучающиеся определяют «ядерные» и «периферийные» репродуктивные высказывания педагога, критерии для отбора первоисточников и последовательность действий преподавателя в ситуации подготовки жанровых разновидностей педагогического пересказа. Для выявления универсальных и специфических приемов адаптирования чужой информации при подготовке такого пересказа студенты анализируют и сравнивают фрагменты научных статей, параграфов школьных учебников и письменных образцов монологов учителя, созданных на основе их содержания. Подводя итог их сравнительному анализу, обучающиеся составляют таблицу приемов адаптирования чужих сведений, определив, что для подготовки разных по стилю педагогических монологов учитель может использовать как универсальные, так и специфические, т.е. зависящие от конкретной стилистической принадлежности педагогического высказывания, приемы.

Отметим, что специфика отбираемых учителем сведений играет важную роль в создании профессиональных монологов, поэтому структура последних, в зависимости от стилистической принадлежности педагогической речи, может быть различной. Для того чтобы ее определить, студентам предлагается проанализировать образцы учебно-научных и комбинированных (или художественно-публицистических) по стилю пересказов с последующим составлением структурно-композиционных схем таких монологов. В комментирующем слове преподаватель может отметить, что такие пересказы, как правило, имеют трехчастную структуру. Однако обязательными компонентами текстов учебно-научного стиля являются: 1) основные теоретические положения (правила, определения, суждения, факты); 2) примеры-иллюстрации; 3) выводы. В художественно-публицистических (или комбинированных) текстах, напротив, главным содержанием являются сведения, которые несут эстетическую и эмоциональную информацию, что определяется предметом речи таких высказываний. Это могут быть произведения искусства, личность или творчество мастера, художественно-разговорное описание научных понятий или окружающих творца предметов.

Далее преподаватель предлагает студентам оформить результаты аналитических наблюдений в виде памятки «Приемы переработки источников при подготовке конспекта репродуктивного монолога». При этом очевидным является факт, что во время урока, т.е. произнесения всей палитры педагогических монологов, письменный вариант уместной чужой речи в очередной раз адаптируется, а следовательно, студенты должны определить так называемые приемы «устности» речи, которыми пользуется учитель в реальных условиях урока. С этой целью обучающимся следует предложить сопоставительный анализ конспекта репродуктивного педагогического монолога и его стенограммы. Обобщая наблюдения, студенты составляют памятку «Приемы адаптирования чужой информации на этапе произнесения».

В итоговом обобщающем монологе преподаватель должен обратить внимание студентов на необходимость подготовки так называемого индивидуально-авторского пересказа, т.е. монолога, созданного с учетом авторской речевой манеры, который бы уместно соединял в себе стиль первоисточников и особенности индивидуального речевого поведения учителя. В этом и заключается, на наш взгляд, мастерство педагога-словесника.

Далее с целью подготовки студентов к реальному использованию полученных знаний в период педагогической практики можно организовать третье и четвертое занятия («В творческой мастерской учителя»: создаем профессиональный пересказ»), в рамках которых будущие учителя озвучивают самостоятельно подготовленные высказывания в лабораторно созданных условиях «урока» с последующим обсуждением достоинств и недостатков их выступлений [9, с. 270-273].

Выводы. Подводя итог, отметим, что на сегодняшний день, с учетом современной трактовки понятия «чужая речь», данный феномен следует рассматривать как особое коммуникативное явление,

профессиональный жанровый репертуар которого представляет собой систему репродуктивных и репродуктивно-продуктивных высказываний, основанных на заимствовании и творческой переработке чужой информации в профессиональных целях. Сфера использования таких высказываний, а также специфика сведений, положенных в их основу, определяют степень их творческой интерпретации, выбор жанра и системы приемов адаптирования первоначального содержания к конкретным ситуативным обстоятельствам.

При этом для повышения эффективности использования чужой речи в педагогической практике необходимо включать в программы вузовского обучения студентов-филологов сведения о ней как о профессионально значимом феномене (с перечнем способов ее заимствования и введения, информацией о жанрах и приемах переработки чужих источников), а следовательно, и систему специальных обучающих заданий. На наш взгляд, охарактеризованная выше методическая модель может сформировать у студентов-филологов комплекс аспектных умений для успешного использования чужой речи в реальной педагогической практике, а также готовность будущих учителей-словесников творчески перерабатывать чужие сведения и выразительно использовать их на уроках, превращая систему собственных педагогических монологов в качественные по содержанию и выражению высказывания.

Литература:

1. Агранович Н.Б. Вторичные тексты в коммуникативно-когнитивном аспекте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2006. – 28 с.
2. Антонова Л.Г. Письменные жанры речи учителя: учебное пособие к спецкурсу «Теоретические основы частной педагогической риторики». - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1998. – 114 с.
3. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – 896 с.
4. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Литературно-критические статьи / сост. С. Бочаров и В. Кожин. – М.: Художественная литература, 1986. – С. 473-501.
5. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 237-281.
6. 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. – Вып. 2. - С. 45-51.
7. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. – М.: Наука, 1993. – 172 с.
8. Гордеева Л.В. Жанровая специфика репродуктивных высказываний учителя, основанных на цитировании и пересказе // Коммуникативная культура личности: теория и практика формирования: сборник научных статей по материалам VI Международной научно-практической конференции / под ред. Л.В. Гордеевой, Т.Ю. Зотовой, А.П. Сурковой, Т.А. Федосеевой. – Новокузнецк: РИЦ НФИ КемГУ, 2015. - С. 46-55.
9. Гордеева Л.В. Методические основы обучения студентов-филологов жанровым формам чужой речи и способам их введения // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. - №1. – С. 265-273.
10. Дементьев В.В. Непрямая коммуникация и ее жанры / под ред. В.Е. Гольдина. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2000. – 248 с.
11. Десяева Н.Д. Речь учителя русского языка в контексте урока: учебное пособие по спецкурсу. – М.: «Прометей», 1995. – 112 с.
12. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 2004. – 264 с.
13. Клякина Е.А. Обучение студентов-филологов приемам интерпретации научного текста в целях учебного общения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2006. – 24 с.
14. Кодухов В.И. Прямая и косвенная речь в современном русском языке. – Ленинград: Учпедгиз, 1957. – 10 с.
15. Ладыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения: учебное пособие для студентов. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 136 с.
16. Мещеряков В.Н. Как пересказывать произведения литературы, живописи, музыки: методические приемы и образцы. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 272 с.
17. Молодцова С.Н. Способы передачи чужой речи. Прямая и косвенная речь // Русский язык в школе. – 1988. – №32. – С. 40-45.
18. Семенец О.П. Прецедентные тексты в языке газеты: динамика дискурса 50-90 гг.: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб, 2004. – 22 с.
19. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – М.: Academia, 2000. – 128 с.
20. Филиппова О.В. Развитие индивидуального стиля профессиональной речи у студентов педвуза: дис. ... докт. пед. наук. – М., 2002. – 428 с.
21. Формановская Н.И. Полупрямая речь // Русская речь. – 1972. - №5. – С. 82-86.
22. Хаймович Л.В. Монолог учителя на этапе объяснения нового материала: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1998. – 18 с.
23. Чернявская В.Е. Интертекстуальность как текстообразующая категория в научной коммуникации: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – СПб, 2000. – 49 с.
24. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи: сборник научных статей. – Саратов: Изд-во Гос УНЦ «Колледж», 1997. – С. 88-99.

УДК 376.37

кандидат педагогических наук, доцент Демидова Анна Петровна

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);

кандидат педагогических наук, доцент Зиновьева Валентина Николаевна

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга);

магистр Слыш Наталья Кирилловна

Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (г. Калуга)

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме речевого развития детей, которые имеют тяжелые нарушения речи. Представлена психолого-педагогическая характеристика таких детей, а также возможные причины появления нарушения. Описана специфика работы с детьми данной категории.

Ключевые слова: речевое развитие, тяжелое нарушение речи, дошкольный возраст, психолого-педагогическая характеристика, особенности коррекционной работы.

Annotation. The Article is devoted to the problem of speech development of children who have severe speech disorders. The psychological and pedagogical characteristics of such children, as well as possible causes of the violation are presented. The specifics of working with children of this category are described.

Keywords: speech development, severe speech disorders, preschool age, psychological and pedagogical characteristics, features of correctional work.

Введение. Речь занимает одно из важнейших мест в нашей жизни. Используя её, мы способны передать свои мысли, чувства, эмоции собеседнику. Если же имеются определенные проблемы с речью, то это может привести к неполноценной коммуникации в обществе.

Детям с тяжелыми нарушениями речи сложнее всего влиться в общество, так как их особенность не позволяет полноценно в нем существовать. Такие особенности речевого развития существенно влияют не только на формирования личности, то и на психические процессы, которые и без того могут осложняться внешними факторами. Поэтому данная категория детей нуждается в целенаправленной коррекционно-логопедической работе.

Изложение основного материала статьи. В работе необходимо учитывать ряд особенностей, которые им присуще. Например, у таких детей при относительно сохранной смысловой памяти страдает вербальная, которая отвечает за способность запоминать, сохранять и воспроизводить сказанное, также при всем этом страдает продуктивность запоминания. Также задержка формирования психических процессов возможна при низкой мнемической активности детей с ТНР. Поэтому они часто отстают от своих сверстников, а именно в формировании словесно-логического мышления в анализе, синтезе и сравнении.

Такие дети прекрасно способны понять смысл обращения к ним, но им с трудом дается передача их мыслей. В связи с этим такие дети оказываются в затруднительной ситуации в общении со сверстниками, так лишены возможности полноценно участвовать в играх и в общественной деятельности. Поэтому даже при сохраненных интеллектуальных способностях ребенка у него возникают вторичные отставания психических процессов. Наблюдая за таким ребенком люди могут ошибочно их принять за неполноценных в интеллектуальном плане.

У таких детей наблюдается сниженная познавательная активность, низкая мотивация к обучению, повышенная истощаемость, нарушение в общении со сверстниками, а иногда даже встречаются гиперактивные дети и агрессивные. Современное общество давно борется за инклюзивное образование, поэтому аномальный ребенок в общеобразовательном саду уже не редкость. Уже в дошкольном учреждении ребенок начинает испытывать трудности в общении, в навыках самообслуживания и т.д. Период адаптации ребенка с ТНР протекает достаточно болезненно, поскольку такие дети привыкли быть постоянно с родителями. Сложнее им дается установление контакта со сверстниками, так как до этого они не имели опыта в общении. Как правило, остальные дети нормально воспринимают особенного ребенка и не замечают разницы в речевых навыках, поэтому в детском саду такому ребенку адаптироваться будет легче.

В школьные года усугубляется положение такого ребенка из-за отставаний в овладении грамотой или же в затруднительном понимании арифметических задач, да и речи в целом. Также можно заметить у такого ребенка ограниченность мышления, речевых обобщений, трудности на письме и в чтении. Но это далеко не все признаки, по которым выделяется ребенок с тяжелыми нарушениями речи. Также можно отметить нарушение координации ребенка, нарушения мелкой и общей моторики.

Данный речевой дефект отрицательно сказывается на сенсорных, интеллектуальных и волевых сторонах характера ребенка. Такие дети не способны полностью сконцентрировать свое внимание на конкретном предмете, а также подвергается воздействию их нормальная способность к запоминанию. Они не могут запомнить полученные инструкции, а также последовательные задания.

Трудности также возникают при восприятии логико-грамматических инструкций, которые отражают пространственные, временные, причинно-следственные связи. Ребенку тяжело удастся понять значение сложных предлогов, приставок и суффиксов. Его объем словаря находится в пределах нормы, так как при составлении высказывания ребенком используются все части речи.

В речи ребенка преобладают простые распространенные предложения, которые состоят из 3-4 слов, сложные предложения отсутствуют. Возможно нарушение структуры фразы и грамматическое оформление: пропусаются второстепенные члены предложения, допускается большое количество аграмматизмов. Часто встречаются ошибки в образовании множественного числа, изменении слов по родам, лицам и падежам, согласовании существительных с прилагательными и числительными. При пересказе текста нарушается последовательность изложения, пропуски элементов сюжета, обедняется содержание.

Наиболее ярко можно выделить отклонения в эмоционально-волевой сфере. Снижение наблюдательности, непостоянные интересы, отсутствие мотивации, некая агрессивность, затруднительное общение с окружающими всё это можно отнести к данной категории детей. Такие школьники с трудом способны контролировать свои мысли, желания, чувства и эмоции из-за чего бывают отвергнуты. Ребята не

запоминают сложные инструкции, могут перепутать последовательность заданий. У них наблюдается плохая координация движений, ловкость и скорость выполнения заданий.

Все перечисленные особенности не сглаживаются в процессе развития и спонтанно не преодолеваются, поэтому такая категория детей нуждается в целенаправленной организации коррекционной деятельности.

Изучением особенностей речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи занимались отечественные и зарубежные ученые (Е.М. Мастюкова, Л.И. Белякова, Л.В. Лопатина, И.З. Романчук, Ю.Ф. Гаркуша и др.). Они выявили в процессе исследований разнообразие проявлений тяжелых нарушений речи, которые сочетаются с неврологическими и психопатологическими синдромами. Например:

- гипертензионно-гидроцефалический. Такой синдром может отразиться на умственной работоспособности, произвольной деятельности и на самом поведении ребенка. Также возможна быстрая истощаемость и перенасыщаемость любым занятием, повышенная возбудимость, раздражительность и двигательная расторможенность. Имея этот синдром, дети часто испытывают головные боли, а иногда и повышение настроения до дурашливости и благодушия.

- церебрастенический синдром. Его проявление может отразиться в нервно-психической истощаемости, в нестабильном эмоциональном состоянии, а также в виде нарушений функций внимания и памяти. Возможно два варианта проявления этого синдрома. В первом случае ребенок гипервозбудим, а в другом преобладает заторможенность, вялость и пассивность.

- синдром двигательных расстройств. Проявляется в изменении мышечного тонуса, не четко выраженным нарушением равновесия и координации движения, плохой координированностью пальцев рук и несформированностью общего и орального праксиса.

Имея тяжелые нарушения речи, дети часто имеют функциональные отклонения в ЦНС, из-за которого они излишне эмоциональны. Например, услышав плохую оценку ребенок может агрессивно отреагировать на нее. Часто их поведение характеризуется негативизмом, повышенной возбудимостью, агрессией или же наоборот, повышенной застенчивостью и пугливостью.

В логопедии можно встретить классификацию ТНР:

- алалия;
- афазия;
- ринолалия;
- дизартрия;
- заикание.

Существует еще одна классификация, которая выделяет 3 группы по клиническому составу категорий детей:

- неосложненная форма характеризуется минимальной мозговой дисфункцией: плохая регуляция мышечного тонуса, моторных дифференцировок, а также отмечается незрелость эмоционально-волевой сферы;

- осложненная форма включает в себя детей с неврологическими и психопатическими синдромами: церебрастеническим, гипертензионно-гидроцефалическим, судорожным, гипердинамическим и т.д.;

- грубое недоразвитие речи отмечается у детей с органическими поражениями речевых отделов головного мозга.

Причинами появления такого нарушения могут быть биологическими и социальными.

К *биологическим* причинам относят негрубые, нетяжелые поражения ЦНС у ребенка, которые нарушают регуляцию речевой моторики, слухового восприятия, ВПФ. Причинами могут выступать токсикозы во время беременности, вредные привычки будущей мамы, родовые травмы новорожденных, черепно-мозговые травмы, различные перенесенные заболевания в раннем возрасте и т.д. [3, с. 74].

К *социальным* причинам относят неблагоприятное речевое и семейное окружение ребенка. Пережитые стрессы, отсутствие эмоциональных контактов между детьми и их родителями, педагогическая запущенность которые тормозят речевое развитие и сказываются еще на психическом развитии. Существует другая причина появления общего недоразвития речи у ребенка при дефиците вербального общения (например, при глухонемых родителях), многоязычия в семье, искаженная речь взрослого.

Начиная коррекционную работу с детьми, которые имеют тяжелые нарушения речи, необходимо иметь высокий профессионализм, также от педагога требуется ответственность, добросовестность. Возможно даже потребуются физические и душевные затраты, а также преданность своему делу. Кроме всего перечисленного требуются специальные знания в области логопедии, педагогики и других специальных наук.

Для того, чтоб коррекционно-логопедическая работа проходила успешнее, необходимо тесная взаимосвязь учителя-логопеда и воспитателя. Такие специалисты выступают в качестве социальных партнеров. Занятия с детьми имеющими тяжелые нарушения речи возможно проводить как фронтально, так и индивидуально.

Формирование групп происходит с учетом актуального уровня развития детей, которые имеют схожие проявления. Необходимо фиксировать результаты каждого ребенка и отслеживать динамику. В дошкольном возрасте имеют преимущество индивидуальные занятия, целью которых является подбор комплексных упражнений, направленных на устранение специфических нарушений звуковой стороны речи. При этом логопед должен установить контакт с ребенком, привлечь его к контролю за своей речью и подобрать индивидуальный подход, который будет учитывать личностные особенности ребенка. Содержание индивидуальных занятий состоит из нескольких пунктов:

- Развитием артикуляционной моторики;
- Развитием фонематического слуха;
- Уточнение артикуляции звуков в различных звуко-слоговых сочетаниях;
- Вызывание и постановка отсутствующих звуков или коррекция искаженных;
- Закрепление поставленных звуков в речи ребенка.

Развитие артикуляционной моторики – это основа формирования правильного звукопроизношения у детей. Подготовка речевого аппарата ребенка к работе является одним из наиболее значимым этапом в коррекционном процессе. Чтоб красиво и четко говорить, мы должны хорошо владеть своими органами артикуляции, в этом поможет артикуляционная гимнастика. Также, такие упражнения помогут детям, у которых имеется сложное нарушение звукопроизношения. При регулярном выполнении артикуляционной гимнастики дети смогут быстрее научиться говорить правильно и четко. Её целью является выработка

точных, плавных и определенных положений органов артикуляционного аппарата, умения определять простые движения и сложные, которые необходимы для правильного произнесения звуков.

Принципом отбора артикуляционных упражнений будет служить характер дефекта произношения и целесообразность рекомендуемых движений для правильного произнесения звука. При отборе артикуляционного материала логопед должен учитывать принцип от простого к сложному, ведь если его не учитывать этим самым можно даже навредить ребенку и у него сформируется негативное отношение к логопедическим занятиям, так как у него ничего не получается. На логопедических занятиях логопед должен постоянно поддерживать мотивацию ребенка.

Но необходимо помнить, что не каждое нарушение поддается коррекции, зависит не только от ситуации, но и от степени тяжести нарушения. Например, при повреждениях коры и иннервационного аппарата требуется более длительная и серьезная коррекция. При дизартрии, полученной после психотравмы, лечение будет иметь более благоприятный прогноз. Роль родителей также важна и им необходимо включаться во все этапы развития ребенка. Необходимо поддержание строгого режима дня и поддержание спокойной атмосферы в семье из-за недостаточно развитой эмоционально-волевой сферы.

Также важна форма взаимодействия специалистов для успешной коррекционной деятельности. Наиболее распространёнными считаются: муниципальная психолого-медико-педагогическая комиссия, психолого-медико-педагогический консилиум, интегрированные занятия, проектная деятельность, совместные мероприятия с родителями, деловые игры, анкетирование родителей, педагогов. Тесное взаимодействие специалистов в области психологии, медицины, педагогики и коррекционной педагогики оказывает наиболее положительный результат на речевое развитие ребенка с тяжелыми нарушениями речи.

Существует условно три периода взаимодействия, которые учитывают формы взаимодействия с учениками:

- Проведение и обсуждение полученных результатов комплексного обследования (Например, логопед занимается обследованием речи и её эмоциональной стороной, психолог исследует познавательные процессы и уровень развития познавательных сфер);

- Коррекционно-развивающая деятельность (использование приемов активизации психических процессов, а также изучению и уточнению эмоциональных состояний, которые доступны данному возрасту), при этом психолог активизирует речевые высказывания детей и включает их в образовательную деятельность.

Выводы. Таким образом, мы можем сделать вывод, что работа с детьми с тяжелыми нарушениями речи требует учета специфических особенностей детей, профессиональной подготовки, а также готовности родителей быть задействованными в коррекционно-логопедическом процессе. Для успешного развития речевого процесса ребенку необходимо создавать благоприятную речевую среду на всех этапах его взросления.

Литература:

1. Демидова А.П., Зиновьева В.Н. Особенности диалогового взаимодействия учителя начальной школы и ребенка - логопата в рамках инклюзивного образования. – Сб. науч.тр.: Ялта: РИО ГПА, 2019 – Выпуск 64.-1 - с. 83
2. Павлова О.А., Демидова А.П. К вопросу об особенностях формирования представлений о числе и счете у дошкольников с ОНР. // Гуманизация образования 2/2019. - с. 74
3. Разумова, Л. И. Коррекция нарушений речи у дошкольников [Текст] / под ред. Л. С. Сековец. - М.: АРКТИ, 2007. - 248 с.
4. Рубинштейн, С.Л. Развитие связной речи. // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. [Текст] / Сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 560 с.
5. Чиркова Н.И., Демидова А.П. Развитие коммуникативных действий у детей - логопатов средствами занимательных математических заданий. // Гуманизация образования 3/2019. - с. 111

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры музыкального образования Джамалханова Марина Асламбековна
Чеченский государственный педагогический университет (г. Грозный)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования готовности к профессиональной деятельности будущего учителя музыки в контексте реализации компетентностного подхода в рамках направления «Педагогическое образование». В работе рассмотрена общая структура готовности к профессиональной деятельности учителя музыки. Она является открытой структурой, предполагает возможность доработки и дополнения в соответствии с меняющимися направлениями развития высшего образования, ФГОС общего и высшего образования, социальным запросом общества к учителям музыки.

Ключевые слова: готовность к профессиональной деятельности будущего учителя музыки; учитель музыки, высшее профессиональное образование, компетентностный подход.

Annotation. The article is devoted to the problem of formation of readiness for professional activity of the future music teacher in the context of the implementation of the competence approach in the framework of the direction "Pedagogical education". The paper considers the General structure of readiness for professional activity of a music teacher. It is an open structure that allows for further development and additions in accordance with changing trends in the development of higher education, the Federal state educational standards for General and higher education, and the social demand of society for music teachers.

Keywords: readiness for professional activity of the future music teacher; music teacher, higher professional education, competence approach.

Введение. Система музыкального образования в России имеет ярко выраженные национальные особенности и традиции. В России она складывалась ни одно столетие, в условиях постоянно меняющейся экономической, политической и культурной обстановки в стране. В этой связи в процессе формирования готовности будущего учителя музыки к осуществлению профессиональной деятельности большое значение приобретает профессиональная подготовка музыканта, способного передать своим будущим ученикам основные ценности музыкальной культуры народов, проживающих в его регионе.

В процессе профессиональной подготовки будущих учителей музыки в Чеченском государственном педагогическом университете это особенно актуально, так как Чечня находится в поликультурном регионе – на Северном Кавказе. В то же время в Чечне успешно сохраняются и передаются новым поколениям богатые многовековые традиции музыкального фольклора.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная деятельность учителя музыки должна сохранять свою главную специфику — широкий профиль и основу на национально-культурные традиции региона, а так же народов России в целом.

Сущность готовности будущего учителя музыки к профессиональной деятельности определяется совокупностью эмоционально-психических состояний, психолого-педагогических, методических, специально-предметных знаний, умений и навыков, способствующих эффективному осуществлению профессиональной музыкально – педагогической деятельности [5; 6; 8 и др.].

Как отмечается в исследовании Т.И. Политаевой [5; 6 и др.] и ряда других исследователей (Э.Б. Абдуллина, Е.В. Николаевой, В.С. Слостёнина и др.), специфика готовности будущего учителя музыки к профессиональной музыкально – педагогической деятельности определяется следующим (табл. 1):

Таблица 1

Специфические особенности готовности будущего учителя музыки к профессиональной деятельности

№	Особенности учителя музыки
1.	Комплекс знаний, умений и навыков и сформированных на их основе профессиональных компетенций, приобретаемых в процессе изучения и познания современной, классической музыки, а так же фольклорной музыки народов своего региона (в частности, в Чеченском государственном педагогическом университете ориентируются, прежде всего, на чеченский фольклор).
2.	Хорошо развитые музыкальные способности, сформировавшимися на основе оригинального сочетания современной, классической музыки, а так же фольклорной музыки.
3.	Эмоционально-ценностное отношение к духовному, культурному потенциалу современной, классической, народной музыки.
4.	Развитые способности участвовать в межкультурной коммуникации с представителями разных культурных традиций, проживающих в данном регионе.

Формирование готовности будущего учителя музыки к профессиональной деятельности – это многогранный, крайне сложный, целостный процесс. Структура готовности будущего учителя музыки к профессиональной деятельности может быть представлена взаимосвязью мотивационного, содержательного и общенационального компонентов.

Представим характеристику каждого из обозначенных компонентов.

Мотивационный компонент характеризует уровень развития у будущих учителей музыки мотивации к профессиональной деятельности; интереса к выбранной профессии и других устойчивых профессиональных мотивов.

Мотивационный компонент определяет готовность будущего учителя музыки к профессиональной деятельности в конкретном регионе на основе использования духовного, культурного потенциала музыкального фольклора своего народа, а так же традиций народов России и всего мира. Так же будущий учитель музыки должен быть готов к формированию музыкальной культуры у будущих учеников на основе современных и классических музыкальных произведений российских и мировых композиторов.

Содержательный компонент отражает представления будущего педагога – музыканта о специфике его будущей музыкально – педагогической профессиональной деятельности, о тех требованиях, которые выдвигаются к будущим учителям музыки.

Данный компонент включает в себя систему профессиональных знаний и умений и сформированных на их основе профессиональных компетенций (табл. 2):

Система профессиональных знаний будущего учителя музыки

№	Виды профессиональных знаний	Их содержание
1.	Методологические	знания общих принципов изучения музыкально-педагогических явлений, которые будут применены в будущей профессиональной деятельности.
2.	Методические	знания основ методики, технологических способов и приёмов обучения и воспитания молодого поколения, в том числе знания учебных программ по музыке для общеобразовательных школ.
3.	Теоретические	знания классических и современных музыкальных произведений, а так же произведений фольклора народов, населяющих регион; знания менталитета, мировоззрения народов данного региона, позволяющие осознать многообразие современного мира и специфику культурных проявлений на уровне личности, социальной группы, социума в целом и благодаря этому обеспечить понимание важности культурного плюрализма для личности и общества; знания специфики детской психики, мотивации, знания детских музыкальных интересов и т.д. [2].

Операциональный компонент включает умения и навыки, сформированные профессиональные компетенции, необходимые для будущей профессиональной деятельности. Данный компонент можно рассматривать как форму реализации личностных, творческих способностей будущего учителя музыки. В содержание данного компонента входят следующие умения и навыки (табл. 3):

Таблица 3

Система ведущих профессиональных умений и навыков будущего учителя музыки

№	Умения и навыки
1.	использовать разнообразные формы работы, способствующие созданию атмосферы творческой активности, заинтересованности в изучении музыкальных произведений;
2.	уметь выделять или вносить в содержание образования идеи, отражающие культурное многообразие данного региона;
3.	уметь интересно, грамотно, разносторонне, увлеченно рассказывать детям о классической, современной, народной музыке;
4.	создавать эмоционально-творческую атмосферу на уроках музыки в процессе знакомства с произведениями региональной, отечественной и мировой музыкальной культуры;
5.	уметь интерпретировать и эмоционально, образно исполнять произведения фольклора, привлекать к подобного рода исполнению учащихся;
6.	уметь находить общие и особенные моменты в фольклорных произведениях разных культурных традиций, уметь организовывать учебный процесс как диалог носителей различных культур во времени и пространстве;
7.	уметь разрабатывать серии творческих заданий и находить наиболее эффективные формы и способы их выполнения;
8.	творчески подходить к реализации существующих школьных программ по музыке в своей профессиональной музыкально – педагогической деятельности, а также актуализировать новые идеи в изучении музыкальных произведений [1];
9.	анализировать, оценивать процесс и результат собственной профессиональной музыкально – педагогической деятельности, уметь регулировать собственное поведение, действия, поступки в процессе взаимодействия с учащимися и др.

Тем самым, операциональный компонент предопределяет эффективность профессиональной деятельности будущего учителя музыки.

Хотелось бы отметить, что в настоящий момент в России в образовании реализуется компетентностный подход в образовании.

Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов. Основным непосредственным результатом образовательной деятельности в условиях данного подхода является формирование компетенций.

В высшем образовании виды этих компетенций постоянно меняются.

В настоящий момент Федеральным государственным стандартом высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (3++) определены универсальные и общепрофессиональные компетенции. При этом профессиональные компетенции должны быть обозначены самими вузами и сформированы у студентов в процессе обучения в зависимости от выбранного профиля образовательной программы [7].

Применительно к будущему учителю музыки, в вузах страны определяются свои профессиональные компетенции. В качестве примера можно рассмотреть опыт Липецкого государственного педагогического университета [10].

Кафедра музыкальной подготовки и социокультурных проектов Института культуры и искусств разработала специальные профессиональные компетенции для будущих учителей музыки.

Не смотря на то, что данные компетенции были разработаны ещё с учётом действия предыдущей версии ФГОС Педагогическое образование, считаем, что данный опыт можно учитывать при разработке профессиональных компетенции по ФГОС направления Педагогическое образование 3++ (таблица 4).

Таблица 4

Система специальных профессиональных компетенций будущего учителя музыки (опыт Липецкого государственного педагогического университета [10])

УЧИТЕЛЬ МУЗЫКИ	Виды деятельности учителя музыки	Специальные профессиональные компетенции	Возможности их формирования
	Конструктивная профессиональная деятельность	СПК-6	История музыки; История музыкального образования.
		СПК-7	Основы музыкальной педагогик; Театрализация народных праздников.
	Музыкальная исполнительская деятельность	СПК-1	Сольфеджио; История музыки; История музыкального образования; Теория музыки; Анализ музыкальных произведений.
			СПК-2
		СПК-3	Хоровой класс; Дирижирование.
		СПК-4	Вокальный ансамбль; Народное ансамблевое пение; Основы вокальной подготовки.
	Коммуникативно-организаторская профессиональная деятельность	СПК-5	НИР; Практики; Государственный экзамен.
		СПК-9	Теория и методика преподавания МХК; Государственный экзамен.
	Исследовательская деятельность	СПК-6	История музыки; История музыкального образования.
СПК-8		Теория и методика преподавания МХК; Теория и история МХК; Искусство XX века; Русское православное искусство; Введение в искусствознание и др.	

Эти компетенции формируются у студентов – будущих учителей музыки в процессе освоения профессиональных дисциплин, таких как:

- теория и методика преподавания мировой художественной культуры;
- теория и методика музыкального образования;
- основы исследовательской деятельности педагога-музыканта;
- музыкальная психология;
- дирижирование;
- основы музыкальной педагогики;
- сольфеджио;
- основы вокальной подготовки;
- хоровой класс;
- теория музыки;
- основы инструментальной подготовки;
- история зарубежной музыки;
- история музыкального образования;
- теория и история мировой художественной культуры и др.

Выводы. Резюмируя вышеизложенное отметим, что как отмечают современные исследователи в области музыкальной педагогики и, в частности, профессиональной деятельности педагога музыканта (Дедюхина О.В., Политаева Т.И., Левина И.Р., Стеганцева И.П., Ярошенко В.С., и др. [3-6; 9; 10], с чьим мнением мы солидарны, в настоящее время, должно осуществляться смещение акцентов в профессиональной подготовке будущего учителя музыки с музыкально-исполнительского вида деятельности на культурно-просветительский.

Представленная в статье структура готовности будущего учителя музыки к профессиональной деятельности не является окончательной. Она является открытой структурой, которая постоянно дорабатывается в соответствии с меняющимися направлениями развития высшего образования, ФГОС общего и высшего образования, социальным запросом общества к учителям музыки.

Литература:

1. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2016. № 4 (36). С. 11-18.
2. Горбунова Н.В., Везетну Е.В. Субкультура детства: характерные черты, признаки, функции // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 2 (75). С. 298-299.
3. Дедюхина О.В. Художественно-эстетическое воспитание и обучение детей в процессе освоения игры на блокфлейте в учреждении дополнительного образования (на примерах репертуарных сборников деятельности в поликультурном социуме (на материале республики Башкортостан): диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Московский педагогический государственный университет. Уфа, 2010
4. Политаева Т.И. Формирование готовности будущих учителей музыки к профессиональной деятельности в поликультурном социуме республики Башкортостан // Преподаватель XXI век. 2009. № 3-1. С. 157-163.
5. Приказ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс]: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94>
6. Теория музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин. Е.В. Николаева. - М.: Издательский центр «Академия», 2004. - 336 с.
7. Левина И.Р. Социальные функции музыкального искусства и образования // Человеческий капитал. – М.: Объединенная редакция, 2013. – № 1 (49). – С. 184-188.
8. Ярошенко В.С., Стеганцева И.П. Особенности реализации компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки учителей музыки // Гуманитарные науки (г.Ялта). 2016. № 4 (36). С. 73-79.

Pedagogy

UDC 372.8

candidate of philological sciences, associate professor Dubskikh Angelina Ivanovna

Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk);

candidate of philological sciences, associate professor Butova Anna Vladimirovna

Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk)

MEDIA PROJECTS AS A MEANS OF INCREASING MOTIVATION FOR LEARNING A FOREIGN LANGUAGE BY NON-LANGUAGE STUDENTS

Annotation. The task of the higher education system at the present stage is not only theoretical knowledge transmission, but also the orientation towards the development of practical skills, which indicate what and how to do for solving a specific practical problem. In this regard, the search for new didactic means has intensified, one of which is the project method. The purpose of the article is to study students' readiness to develop professional competencies by means of a foreign language. It is emphasized that participation in a project with ICT using helps to increase students' cognitive abilities, improve the skills of organizing joint actions to solve the tasks, motivates to learn foreign languages both in class and during extracurricular time, develops professional and ICT competencies. The project method use with web quest elements in the theme "Media in the UK" is described. Second year journalist students took part in the project.

Keywords: the project method, ICTs, a web quest, the interdisciplinary approach, a professional competence, a foreign language.

Аннотация. Задача системы высшего образования на современном этапе является не только передача теоретических знаний, но и ориентация на приобретение практических умений и навыков, которые указывают на то, что и как нужно делать для решения конкретной практической задачи. В связи с этим активизировался поиск новых дидактических средств, одним из которых является метод проектов. Цель статьи – исследование готовности студентов к развитию профессиональных компетенций средствами иностранного языка. Подчеркивается, что участие в проекте с применением ИКТ способствует повышению когнитивных способностей студентов, совершенствованию навыков организации совместных действий для решения поставленных задач, мотивации к изучению иностранных языков как на занятиях, так и во внеаудиторное время, развитию профессиональных и ИКТ-компетенций. Описано использование метода проекта с элементами веб-квеста при разработке темы «СМИ в Великобритании». В проекте приняли участие студенты второго курса направления подготовки «Журналистика».

Ключевые слова: метод проекта, ИКТ, веб-квест, междисциплинарный подход, профессиональные компетенции, иностранный язык.

Introduction. At present Russian education pays special attention to the development of a student's creative abilities and his aspirations for self-education [3; 6]. In this regard, new principles of student-centered education arise, one of which is the principle of creativity.

These principles require new teaching methods that form students' active, independent position in learning; promote self-realization of creative potential; develop design, reflexive, self-assessment skills, and students' cognitive interest; implement the principle of connecting learning with life, form information and communication competencies. These methods include the project method, which is not fundamentally new in pedagogical practice, but currently belongs to the pedagogical technologies of the 21st century.

The project method originated in the United States in the first half of the 20th century. The emergence of the project methodology is usually associated with the names of W. Kilpatrick and J. Dewey. The main feature of the project method is the formulation of a problem taken from life, which is familiar and significant for students and, as a result of working on it, students apply knowledge they have to solve it and get new knowledge for their future use in life [7; 8].

Currently, the project method is considered in pedagogy as a way of organizing the pedagogical process based on the interaction, cooperation and co-creation between a teacher and students in the phased practical activities to achieve the intended goals. The project approach in the work not only helps students to consolidate the knowledge

and skills, but also, providing appropriate situations, develop the ability to apply knowledge necessary for students to work on a project contributes to the development of interest in other sciences [4].

The main body of the article. The transition of modern Russia to market conditions, the constantly increasing level of economic interaction with other countries, a high degree of competition among university graduates caused qualitatively new requirements for specialists and significantly actualized the problem of their readiness for effective future professional activity.

An important indicator of students' personality is their professional orientation. Professional orientation is understood as "a set of motivation formations (interests, needs, inclinations, aspirations, etc.) associated with a person's professional activities and influencing the profession choice, the desire to work in it and satisfaction with professional activities" [1, p. 82]. For this purpose (increasing adaptation to educational activities and the study group), we use active learning methods, in particular, the project method with ICT using.

The project method, being a professional and person-oriented educational technology, is the best for the implementation of this task, since it is aimed at a student, for the prospect of his professional activity and is integrated with the problems and experience of real life, being an interdisciplinary educational environment [2].

In pedagogical practice, the "project" has different definitions, such as:

The project is a method based on the development of students' cognitive skills, the ability to construct their knowledge, navigate the information space, develop critical and creative thinking, and the ability to see and formulate a problem.

The project is a way to achieve a didactic goal through a detailed development of a problem, which should end with a very real tangible practical result, framed in a certain way.

The project is a way that includes solving a problem, involving the use of a variety of teaching techniques and integrated knowledge from different fields of science, technology, and creative fields.

The project is a joint educational, cognitive, creative or playful activity of student-partners with a common goal, coordinated methods of activity, aimed at achieving a common result in solving a problem that is significant for the project participants, etc.

The widespread use of the project method confirms a large variety of project types, which speaks of the enormous pedagogical potential of this method and its relative universality in the learning process. The most detailed typology was developed by E.S. Polat. She distinguishes several classifications of projects according to various criteria: the distribution of projects according to the dominant method or type of activity involves research, creative, role-playing, informational, subject- or practice-oriented projects [5].

The practice-oriented projects are the most widespread. They are aimed at the result of activities and the development of a project product, the creation of which is associated with students' social and professional interests. It is advisable to carry out these projects using ICT tools, which include various methods and algorithms for collecting, storing, processing, presenting and transmitting information [9].

The implementation of a research project using ICT and multimedia technologies fits into the format of collaborative learning, when training is based on close interaction of students with each other and students with a teacher. Using this approach, participants gain knowledge through an active joint search for information, discussion and understanding of the problems being studied.

When learning foreign languages, ICT use contributes to:

- development of students' creative abilities;
- creating the necessary conditions for a student's self-education in a certain area of knowledge that interests him;

- increasing the level of visibility;
- increasing the efficiency of a lesson;
- establishing links with other subjects;
- getting real experience of communication in a foreign language;
- developing the ability to navigate in a modern foreign language information environment;
- improving knowledge about the history and culture of a studied language country.

Web quests are one of the types in project activities with ICT using. A web quest is a search activity (or a search-oriented activity) in which all information that a student operates, comes from Internet sources. The result of completing quest tasks should be a critical understanding of the information found and its processing to form new knowledge, and not a superficial study and thoughtless copying. The goal of developing web quests is to maximize the integration of the Internet into various subjects at different levels of learning in the educational process. They cover a separate problem, a subject, a topic, but they can also be interdisciplinary [4].

A teacher in this case is not the one who teaches classes, but the one who consults, organizes and coordinates the research, educational and cognitive (project) activities for the students. He creates conditions for students' independent mental activity and in every possible way supports their initiative. In turn, students become full-fledged "partners" in the learning process, sharing with their teacher responsibility for the learning process and results. They become more independent, better orientated in information space, develop cognitive and creative skills and critical thinking.

To study the topic "Media in the UK" we have chosen the technology of project education with elements of a web quest, which, in our opinion, seems to be relevant in the professional training of journalist students. Together they ensure the implementation of the competency-based approach in mastering a foreign language. Second year students, studying English, took part in the work on the topic.

The purpose of using project technology with elements of a web quest is to improve knowledge of English, to update it while working on the project.

Work on the project allows you to solve a number of educational tasks:

- satisfying students' cognitive interest;
- students' actions projecting to solve specific tasks of project activities;
- stimulating independent work aimed at getting new knowledge on the problem under study and, as a result, developing a number of competencies:

a speech competence (functional use of a studied language as a means of communication and cognitive activity: the ability to understand authentic English texts (listening and reading); transmit information in coherent, reasoned statements (speaking and writing); model speech behavior, taking into account the specifics of the communication situation);

a linguistic competence – mastering new linguistic means in accordance with the topic, the skills of operating these means for communicative purposes;

a sociocultural competence (increasing the amount of knowledge about the British sociocultural specifics and other English-speaking countries, improving skills to build speech and non-speech behavior adequately to this specificity, as well as the ability to understand and interpret linguocultural facts);

a compensatory competence (improving skills to get out of a situation in a shortage of language means in the process of foreign language communication);

an educational and cognitive competence (the development of special educational skills that allow improving learning activities for mastering English, increasing its productivity, and also using the studied language to continue education and self-education, primarily within the framework of a chosen specialty);

- developing public speaking skills;

- developing students' ability to personal self-determination and formation of an active life position;

- developing the ability to work in a team, including the process of intercultural communication.

The project technology includes the implementation of sequential, interdependent and targeted stages: a preparatory stage, a planning stage, a research stage, a report and presentation of research results, a stage of assessing the project results.

The media project "Media in Great Britain" consisted of two parts, the implementation of which took place in the first and second terms of the second year.

Part 1: student as editor / publisher – in this stage students create their own learning text based on a selection of already published materials. The result of this stage is an independent and individually created text.

Part 2: student as author / publisher – students recreate publishing activities to design, organize, research, write, and publish materials they have created themselves. The result of this part is the development of a rubric, which is the group fruit of the activities.

The parts were successfully tested at Nosov Magnitogorsk State Technical University, in English classes. Thirty two students took part in the project.

Part 1: The student as editor / publisher.

At the beginning of the term, an introductory lesson is held, in which students are offered various sites for searching for materials, tasks are explained. Students are given a choice – to compose a text based on current contemporary events, or a guide / profile of an English-speaking country of their choice.

Each week, they should select articles from available electronic sources that touch on a particular topic and are of interest to them.

For example, a teacher may choose topics such as sports, travel, famous people, modern fashion, style, etc. Later, students are encouraged to choose topics on their own.

Students are asked to do the following:

1. to select an article on a topic of interest and create a glossary with translation and word definition, as well as provide examples of their contextual use;

2. to attach the used article to the personal page of the foreign language course on the educational portal;

3. to write about personal attitude to the material in the article and / or summarize what, in a student's opinion, the author was trying to say;

4. to study the article and write an essay about any problem raised in the article.

Then students read each other's work and left a short comment. Students were asked to do these types of work on their own using ICTs and an educational portal.

In classes students are divided into small groups for discussions, a composition of which does not change throughout the term – it should help to unite students and develop self-confidence. Since the emphasis is on students, a teacher's role is mainly to help and support.

To stimulate the start of a discussion, students with less knowledge are asked questions about the reasons why they have chosen a particular article. They are also asked to suggest further development of a particular situation described in the article.

Part 2: Student as author / publisher.

Students are asked to choose a thematic heading with which they would like to work: politics, society, science, culture, sports.

In the first term, students explore media discourse and develop language skills. In the second term, students continue to develop these skills in a more productive way. Students need to compose their own media by doing publishing simulation, which is extremely useful. The language used becomes more coherent and functional. It is beyond the scope of the discussion subject. The motivation in such cases is usually high due to the authenticity of the material used.

As soon as students choose a rubric, teachers set a deadline and some basic criteria for publication.

The work stages on the project and the procedure were as follows: firstly, publications should correspond to the selected rubric, the topics of which were brought up for general group discussion. Secondly, each rubric should consist of publications in a different genre (article, interview, reportage, etc.) related to the topic. Students acting as reporters were encouraged to work independently, in pairs or in groups.

Students appoint editors to follow the style and language material in the rubrics. Editors monitor proofreaders' work, resolve organizational disputes. The publishing committee is responsible for the release of the final product.

The project aim is to develop discourse competence. It has a thematic base. Thus, students are provided with an educational environment in which they learn media and other discourses, as well as cultural values and their basic foundations.

For the formation of communicative competence, one of the key ones is the discourse competence, the ability to create a coherent text in any genre, using necessary grammatical forms and correctly using the meanings of words.

At the first stage, the mass media is used as a structural framework, both as a source for the content formation, and for generating ideas when creating a project. The choice of media sources is based on the understanding that most of social interests and tasks are mediated through the discourse in the media. Therefore, achieving certain standards of "media literacy" is an important goal.

At the final stage, the developed rubrics were presented. Students presented their projects using ICTs.

The results of work on projects are assessed according to the following parameters: relevance of the selected topic; depth of topic disclosure; practical project value; compositional harmony; compliance with the plan; the

validity of the conclusions; correctness and literacy of registration; accuracy and design; rubric content; defense performance; the ability to present the most interesting and valuable; the ability to answer questions; the ability to defend a point of view; self-presentation skills.

Conclusion. The use of the project method increases students' interest in foreign language learning by developing motivation, transferring the center of the learning process from a teacher to a student.

In the process of project work, responsibility for learning lies with the students themselves. They themselves determine what information the project will contain, how and in what form a presentation will take place. Working on a project is an opportunity for students to express their own ideas in a convenient, creative form: in our case, the final product was a rubric in an electronic journal.

To work on the project, we used the web quest technology. A web quest is a unique opportunity to use the Internet for learning. A traditional learning often encourages the collection of ready-made answers, accumulating information, but the most pressing questions require a student to spend more time thinking about the meaning and degree of information importance. A web quest allows students to make discoveries, and not just assimilate information, increases self-confidence, awakens their interest and self-esteem.

The main advantage of the project "Media in Great Britain" is its easy modification. This allows for something to be improved and developed – students are allowed to choose topics, texts and exercise themselves. It also makes it possible to differentiate by ability. The project can be changed to suit different levels, and this was useful for our experiment, since there were often students of different levels in the group.

When completing the first part with students of the basic level, a teacher can ask students to read out their opinion on the selected article and answer questions during further discussion in the group. Group members can offer to classify or expand information, ask questions about sources reliability, clarify a speaker's opinion on a particular point in the article.

In classes with an advanced level, students participated in broader discussions and criticism of media materials. In some cases, it led to debate, comparisons of similar articles, or even controversy about different interpretations and impressions of the same article.

References:

1. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // Психологическая наука и образование. 2004. № 2. – С. 82-86.
2. Кисель О.В. Применение личностно-ориентированного подхода при обучении английскому языку для специальных целей // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 78-й международной научно-технической конференции. Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2020. – С. 455.
3. Лукина О.А., Савва Л.И., Гасаненко Е.А., Солдатченко А.Л. Развитие направленности студента технического вуза на осознание личного образа и потенциала как условия формирования профессионального имиджа // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. – С. 60-64.
4. Мосина М.А. Проектные технологии обучения иностранным языкам: моногр. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т., 2010. – 225 с.
5. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. – С. 3-10.
6. Смирнова В.Р., Савва Л.И., Гасаненко Е.А. Классификация подходов к изучению самоопределения личности в контексте гуманитарных наук // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1. – С. 283-287.
7. Dewey J. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Macmillan, 1916. – 434 p.
8. Kilpatrick W.H. The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Education Process. New York: Teachers College Record, 1918. – P. 319-335.
9. Zerkina N.N., Lomakina E.A., Kisel O.V., Elisabeth L. Extend Centre's Resources for Increasing General Digital Literacy // New technology and redesigning learning spaces Proceedings of the 15th International Scientific Conference "eLearning and Software for Education". 2019. – P. 140-145.

Педагогика

УДК 372.857

кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и экологии Дьячкова Татьяна Валерьяновна
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

преподаватель Бекшаев Илья Алексеевич

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);

кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии и экологии Берсенева Ирина Анатольевна
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, СТРАТЕГИЯ И СПЕЦИФИКА В ЭПОХУ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА (ФГОС)

Аннотация. В работе раскрывается суть деятельности в современной отечественной системе образования по сохранению здоровья участников образовательного процесса. Дано определение здоровьесберегающей функции образования. Выдвинуты основные компоненты, которые регламентируют данную функцию. Отражена специфика современных здоровьесберегающих технологий в эпоху реализации ФГОС на всех ступенях образования.

Ключевые слова: здоровьесберегающая функция образования, здоровьесберегающие технологии, педагогическая физиология, технология навыков здоровья, ФГОС.

Annotation. The work reveals the essence of activities in the modern domestic education system to preserve the health of participants in the educational process. The definition of the health-preserving function of education is given. The main components are put forward that regulate this function. The specificity of modern health-saving

technologies in the era of the implementation of the Federal State Educational Standard at all levels of education is reflected.

Keywords: health-preserving function of education, health-preserving technologies, pedagogical physiology, technology of health skills, FSES.

Введение. Современное школьное образование характеризуется внедрением инновационных технологий и методов обучения. Особенно заметно это проявляется с момента начала реализации Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) в образовательных организациях нашей страны. Именно данный документ обеспечивает выпускнику школы необходимый уровень теоретических знаний, практических умений и навыков, востребованных в современном мире. Помимо этого этот образовательный стандарт призван сформировать ценностное отношение к собственному здоровью, сформировать собственно культуру здоровья и здорового образа жизни.

Вместе с тем наблюдается некий парадокс: в образовании на законодательном уровне закреплены положения о формировании культуры здоровья обучающихся, но, как показывает официальная статистика, заболеваемость по отдельным группам болезней среди детей в каких-то случаях осталась неизменной, а где-то даже наблюдается повышение ее показателей. Данный факт заставляет задуматься о возможных ошибках, причинах и недочетах сложившейся системы здоровьесбережения в отечественных школах.

Считаем, что в каждой образовательной организации нашей страны, кроме создания здоровьесберегающей среды, направленной на решение конкретных задач в сфере сохранения здоровья участников образовательного процесса, должна выстраиваться иерархическая система взаимодействия. Это взаимодействие должно осуществляться на всех ступенях образования: начиная с дошкольного и заканчивая старшей школой, колледжем, высшим учебным заведением. Только при такой грамотно выстроенной системе последовательного прохождения овладения определенными навыками здоровья и здорового образа жизни можно будет говорить о положительной динамике в сфере здоровьесбережения в отечественной системе образования.

Изложение основного материала статьи. Технологии здоровьесбережения в современном мире занимают приоритетное значение во всех отраслях нашей жизнедеятельности. Особое внимание данным технологиям уделяется со стороны сферы образования. Проблемы грамотного введения новых технологий оздоровления детей и старшего поколения, а также реализация здоровьесберегающих технологий на сегодняшний день выдвигаются на первый план. Здоровьесберегающие технологии – это система мер, включающая взаимосвязь и взаимодействие всех факторов окружающей среды, направленных на сохранение здоровья населения на всех этапах его существования и развития [1].

По мнению доцента В.Е. Цибульниковой (МПГУ, г. Москва) здоровьесформирующая и здоровьесберегающая образовательная среда создает систему влияний и условий для обогащения другой подсистемы – внутренней среды взрослеющего человека для здоровьесформирования, здоровьесбережения и совершенствования здоровья школьника [8, с. 161]. При этом важно понимать, что автор относит такую среду к педагогической здоровьесберегающей системе.

В последнее время ряд ученых (Ле-ван Т.Н., Маджуга А.Г., Морозова Л.А.) рассматривают актуальные проблемы педагогической науки в области сохранения здоровья участников образовательного процесса – здоровьесозидающей педагогики. При этом термин «здоровьесозидающая педагогика» предлагается считать как синоним науки «валеология» [4, с. 165]. В работах Морозовой Л.А. и Кузиной Н.Н. под здоровьесозидающей деятельностью педагога понимается обобщенная деятельность, связанная как с сохранением и укреплением его собственного здоровья, так и с реализацией моделей поведения, направленных на сохранение и укрепление здоровья школьников [5, с. 283].

Вместе с тем, доцент МГПУ Ле-ван Т.Н. выводит особую и актуальную в наши дни функцию педагога – здоровьесозидающую. Это функция, по мнению автора, представляет собой осуществление педагогом своих профессиональных обязанностей, направленных на формирование и развитие ориентированной на здоровье личностной позиции (обучающихся, их родителей или законных представителей и своей собственной) [3, с. 94].

В нашей работе система здоровьесбережения в школах России, реализующаяся на сегодняшний день, рассматривается не как некий тренд (мода) времени, а как требование реальности, показывающее не те промежуточные и итоговые результаты, которые от нее ожидают. Действительно, рассматривая отдельные группы заболеваемости детей, можно смело утверждать, что лидерами по распространенности среди заболеваний школьников являются психоэмоциональные расстройства (в большей степени депрессии), заболевания опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой системы (артериальная гипертензия, вегето-сосудистая дистония, нарушения ритма сердца) и нарушения в работе сенсорных систем (анализаторов).

Непосредственно сам термин «здоровьесберегающие технологии» можно рассматривать как качественную характеристику образовательных технологий, так и как количественную. Качество отражается в наблюдаемых закономерностях роста и развития организма ребенка на различных этапах его индивидуального развития в условиях постоянного нахождения в системе обучения и воспитания. В таком случае качеством будет отражать актуальный статус здоровья ученика, показывать его положительную или отрицательную динамику. Количественная характеристика это как раз и есть то, что мы сегодня привыкли понимать под данным термином. Здоровьесберегающие технологии в этом понимании, как правило, не применяются по отношению к основному субъекту деятельности – обучающемуся. Есть некие «золотые середины» и «усредненные показатели» по классу, параллели, школе, району и т.д. В этом отношении для современной системы просвещения важно количество, а не качество объема проводимой работы.

Вместе с тем можно отметить, что сегодня предпринимаются попытки изменить сложившуюся ситуацию. На основе накопленного опыта и статистических данных внедряются в образовательную практику технологии сохранения здоровья, которые пользуются популярностью в зарубежных государствах (США, Китай, Германия, Финляндия и др.). Это Health Skills (навыки здоровья), основы здоровьесберегающей педагогики Китая, знаменитые финские здоровьесберегающие технологии и мн. др.

Помимо внедрения зарубежного опыта в образовательный процесс российских школ наблюдаются значительные изменения в вопросе подготовки педагогических работников для этих учебных заведений. В учебные планы педагогических университетов включены дополнительные дисциплины, раскрывающие

основные моменты по работе в сфере сохранения здоровья. Так, помимо дисциплин «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», «Современные здоровьесберегающие технологии» в последние годы получила широкое распространение «Педагогическая физиология». Благодаря данной дисциплине изучаются базовые знания о закономерностях физиологического развития ребенка, принципы физического развития и сохранения психического здоровья в соответствии с возрастными нормами. Благодаря такой подготовке педагог, приступающий после выпуска из ВУЗа к исполнению своего долга и профессиональной деятельности, должен уметь решать все задачи по рациональной организации учебно-воспитательного процесса на основе здоровьесберегающего компонента образования.

Таким образом, в системе образования России сложилась стратегия ведения среди ее участников здоровьесберегающей (здоровьесозидающей) деятельности. Суть внедрения инновационной стратегии в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) проявляется в осуществлении учебно-воспитательного процесса без нанесения какого-либо вреда всем его участникам. Здоровьесберегающая деятельность по своей концепции должна обеспечивать формирование здоровья подрастающего поколения, создавать условия для его формирования и дальнейшего поддержания на должном уровне. Решение данного вопроса должно достигаться в совокупности с формированием целостной культуры личности, ведущей здоровой образ жизни и заражающей собственным примером всех окружающих (принципы межличностной коммуникации и пропаганды). Данную стратегию подтверждают работы отечественного ученого в сфере здоровьесберегающих технологий в образовании, профессора Н.К. Смирнова, в которых говорится, что «здоровьесберегающие образовательные технологии – это системный подход к обучению и воспитанию, построенный на стремлении педагога не нанести ущерб здоровью учащихся» [6, с. 12-14].

В соответствии с национальной стратегией в области здоровьесбережения, опираясь на его стратегические ориентиры, мы предлагаем рассматривать новую, актуальную как никогда, функцию современного образования – здоровьесберегающую. В таблице 1 мы приводим определение данной функции, основные стратегические моменты и рассматриваем составляющие ее компоненты.

Таблица 1

Здоровьесберегающая функция образования: определение, стратегия и составляющие ее компоненты

Определение		<i>Здоровьесберегающая функция образования</i> – функция отечественной системы обучения и воспитания на современном этапе ее развития, обеспечивающая овладение всеми участниками образовательного процесса знаниями (теоретическая подготовка), умениями (связь теории с практикой) и навыками здоровья и культуры здорового образа жизни для комфортной и успешной жизнедеятельности в условиях окружающей среды (Дьячкова Т.В., Бекшаев И.А., Берсенева И.А.).	
Стратегия			
1. Внедрение в образовательный процесс здоровьесберегающих технологий должно осуществляться в соответствии со строго иерархической системой взаимодействия.		2. Осуществление учебно-воспитательного процесса должно происходить без нанесения какого-либо вреда для здоровья всех его участников.	
		3. Здоровьесберегающую (здоровьесозидающую) деятельность на современном этапе системы отечественного образования необходимо выстраивать в соответствии с системой овладения навыками здоровья (технология Health Skills).	
Компоненты			
1.	Ценностно-смысловой	Отражает заложенные ценности в области диагностирования, сохранения и преумножения своего собственного здоровья у всех участников образовательного процесса, как среди педагогов, так и среди учеников. Компонент призван обеспечить прочное формирование основ здоровьесберегающей деятельности, раскрывать аспекты деятельности, показывать практическую сторону вопроса, нести четкие и понятные смыслы о необходимости овладения навыками здоровья.	
2.	Социокультурный (средовой)	В компонент заложены аспекты формирующей среды – общество (социум) и культура. Именно под действием данных сил происходит формирование тех базовых качеств в каждой личности, которые несет за собой здоровьесберегающая функция образования. Благодаря данному компоненту осуществляется преемственность и передача жизненного опыта к подрастающему поколению – объекту деятельности здоровьесберегающей функции образования.	
3.	Парадигмальный	В соответствии с данным компонентом особенности функции коррелируют от преобладающей парадигмы образования (культурологическая, личностно-ориентированная, когнитивная и т.д.). Компонент ориентирует на характер предпринимаемых действий по отношению к объекту или субъекту здоровьесберегающей деятельности. Отражает качественные или количественные характеристики влияния преобладающей парадигмы образования на здоровье педагогов и обучающихся.	
4.	Мотивационно-деятельностный	Компонент основан на влиянии стороннего (внешнего или внутреннего) стимула с последующей адекватной реакцией на него. В качестве стимула выступает мотивация непосредственно самого ученика или педагога по принятию мер, нацеленных на сохранение и	

		<p>преумножение своего собственного здоровья. В ответ на стимул поступает соответствующая адекватная реакция, проявляющаяся в логически правильно выстроенном комплексе мер.</p> <p>Предполагает развитие навыка постановки целей. Дает стимул стремления к совершенствованию здоровьесберегающей деятельности и самосовершенствованию. Помогает ставить как текущие, так и долгосрочные (перспективные) цели.</p>
5.	Психолого-педагогический	<p>Основан на влиянии психолого-возрастных норм и адекватности применения педагогического инструментария для каждой возрастной группы в отдельности.</p>
6.	Медико-биологический	<p>Компонент учитывает особенности роста и развития организма в процессе обучения и воспитания (реализации здоровьесберегающей функции образования). Опирается на анатомио-физиологические особенности растущего организма, сведения о возрастных нормах применяемой нагрузки и критерии оценки успешности учебной деятельности в заданных условиях.</p> <p>Основан на навыке диагностирования собственного здоровья. Обучающиеся и педагоги должны уметь определять те внешние и внутренние факторы, которые влияют на состояние здоровья индивида. Формированию навыка препятствует алекситимия (неспособность передать свои собственные ощущения и чувства).</p>
7.	Финансово-экономический	<p>В основу данного компонента здоровьесберегающей функции образования положены социально-демографические процессы, отражающие финансово-экономические показатели отдельного региона или государства.</p> <p>Так, приведем пример, в исследовании С.Г. Яценко приводится оценка экономических потерь Республики Крым в 2017 году. Установлено, что в бюджет региона вследствие смертности только от болезни системы кровообращения не поступили налоги в размере более 300 млн рублей [9, с. 84-85].</p>
8.	Информационно-аналитический	<p>Отражает имеющиеся актуальные данные и результаты работ в области сохранения здоровья, их эффективность, практическую составляющую и возможности использования в конкретных условиях.</p> <p>Компонент основан на синтезе имеющихся идей и гипотез с последующей дифференциацией и интеграцией под условия формирующей среды.</p> <p>Компонент учитывает умение находить и владеть достоверно информацией из актуальных (проверенных) источников. Здесь происходит критическая обработка информации со стороны педагогов и обучающихся. Итогом развития данного навыка служит принятие или отвержение поступившей в работу информации.</p> <p>Компонент способствует развитию навыка принятия правильного решения. Только при правильно принятом решении можно сформировать культуру здорового образа жизни, т.е. данный навык характеризует влияние правильного выбора на здоровье участников образовательного процесса.</p> <p>Благодаря правильно сформированной культуре по анализу поступающей информации можно судить о развитии навыка межличностной коммуникации и пропаганды здоровья и здорового образа жизни. Так, велика роль коммуникации, как среди участников педагогического сообщества, так и в ученической субкультуре (знающий человек просвещает незнающего по отдельным вопросам здоровьесберегающей деятельности). Именно благодаря активной пропаганде ведения здорового образа жизни, подкрепляя собственным примером, можно замотивировать личность на ведение здоровьесозидающей деятельности.</p>
9.	Прогностический	<p>Компонент основан на прогнозах системы образования в области применения технологии здоровьесбережения. Учитывает эффективность внедряемых методик, отвергает непригодные, которые показывают среди педагогов и обучающихся отрицательную динамику по отдельно взятым параметрам и показателям.</p>

Выводы. Предложенный подход отражает специфику осуществления профессиональной и трудовой деятельности двух ключевых компонентов системы образования: учитель и обучающийся (преподаватель и студент). Нужно понимать, что помимо них в систему здоровьесбережения входит еще ряд ключевых участников: семья, школа как формирующая среда, коллектив сверстников и педагогов, администрация школы, медицинские и социальные работники и др. При этом, заметим, что образовательная организация и семья выполняют две очень важные взаимодополняющие роли: школа (колледж, ВУЗ) обучает и дает конкретные знания, а семья – воспитывает. Примечательно, что по состоянию на сегодняшний день на правительственном уровне принято решение о разработке концепции воспитания в системе образования страны, что окажет значительный вклад в формировании культуры подрастающего поколения.

Литература:

1. Дьячкова Т.В., Берсенева И.А. Сущность, специфика и виды здоровьесберегающих технологий в школьном образовании в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта

образования / Т.В. Дьячкова, И.А. Берсенева / Сб. статей Всероссийского педагогического форума «Всероссийский педагогический форум». Петрозаводск, 2020. – С. 8-11.

2. Закиева Р.Р. Формирование профессионального мировоззрения / Р.Р. Закиева / Проблемы современного образования. 2019. № 5. – С. 114-120.

3. Ле-ван Т.Н. Здоровьесозидающая функция педагога и профессиональная подготовка работников образования к ее реализации в системе российского образования / Т.Н. Ле-ван / Сб. статей 6-й Международной научно-практической конференции «Проблемы качества физкультурно-оздоровительной и здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций». Под общей редакцией Н.В. Третьяковой. 2016. – С. 90-95.

4. Маджуга А.Г., Синицина И.А. Здоровьесозидающая педагогика; теория, методология, опыт, перспективы развития / А.Г. Маджуга, И.А. Синицина. – М.: Логос, 2014. – 508 с.

5. Морозова Л.А., Кузина Н.Н. Внутрифирменное обучение педагогов как условие организации здоровьесозидающей образовательной среды школы / Л.А. Морозова, Н.Н. Кузина. – Вестник ТОГИРРО. 2015. № 1 (31). – С. 280-283.

6. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы / Н.К. Смирнов / М.: АРКТИ, 2010. – 272 с.

7. Хадиуллина Р.Р., Закиева Р.Р. Образовательная среда профессионального учебного заведения: индивидуальные системы обучения / Р.Р. Хадиуллина, Р.Р. Закиева / Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2020. № 1 (76). – С. 209-214.

8. Цибульников В.Е. Здоровьесформирующая и здоровьесберегающая среда как компонент образовательной среды школы // Наука и школа. № 1. 2018. – С. 156-165.

9. Ященко С.Г. Болезни системы кровообращения в Республике Крым: заболеваемость, смертность, экономические потери / С.Г. Ященко, С.В. Козуля, С.Ю. Рыбалко, И.Б. Бутырская / Таврический медико-биологический вестник. 2019. Т. 22. № 3. – С. 78-85.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Елизарова Евгения Анатольевна
ФГБОУ ВО Самарский государственный технический университет (г. Самара);
кандидат педагогических наук, доцент Баканова Ирина Геннадьевна
Самарский государственный университет путей сообщения (г. Самара)

КРЕАТИВНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья посвящена важному вопросу развития креативности будущих педагогов в ВУЗе и специфике ее нераздельной взаимосвязи с креативной средой. На основе теоретического анализа проблемы исследования креативная среда рассмотрена как условие развития креативности будущих педагогических работников в ВУЗе. Были выделены основные компоненты процесса создания креативной среды. Кроме того, был разработан проект творческого развития. Креативная среда определена как средство многофакторной детерминации развития креативной личности и основной фактор продуктивной креативной деятельности и активных проявлений креативной компетентности будущего специалиста.

Ключевые слова: креативность, педагогическая креативность, развитие, креативная среда, процесс развития креативности, будущие педагоги.

Annotation. The paper focuses on the important issue connected with future teachers' creativity development in higher educational institutions and the specifics of its interconnection with the creative environment. Theoretical analysis of the issue allowed considering the creative environment as the essential condition of future teachers' creativity development. The basic components of the process of creating a creative environment are highlighted in the article. Additionally authors worked out a creative development project. The creative environment is defined as a means of multi-factor determination of creative personality development and as a fundamental factor of efficient creative activity and active manifestation of creative competence of future teachers.

Keywords: creativity, pedagogical creativity, development, creative environment, the process of the creativity development, future teachers.

Введение. Усложнение задач и способов решения проблемы педагогических кадров обуславливают острую потребность в теоретическом обосновании креативности как важной характеристики профессионализма современного педагога, создание необходимых условий для реализации личностно ориентированного обучения в практике высшей школы и экспериментальной проверке методики учебного процесса, что позволяет преодолеть противоречия между требованиями, которые усложняются, к педагогической профессии и способностью выпускников педуниверситета творчески работать в выбранной профессиональной сфере, использовать многогранность своей личности в решении профессиональных задач.

Главным требованием современного образования является его ориентация на человека как основную ценность. При таком подходе любые формы, методы, технологии образования является не самоцелью, а рассматриваются в контексте одной из основных задач образования - обеспечить максимально благоприятные условия для саморазвития личности.

Изложение основного материала статьи. В нашем исследовании мы будем рассматривать креативную среду как успешное условие для формирования креативности будущих педагогов, ведь это среда, в которой происходит всестороннее гармоничное развитие обучения, воспитание через сохранение и улучшение физического, духовного, эмоционального, эстетического, интеллектуального здоровья, дисциплину и обязательность, способность импровизировать, креативно мыслить, совершенствовать себя, берясь за все, что интересно [3, с. 309]. Другое утверждение подает Т.В. Яковенко, указывая, что это та среда, в которой человек учится не только владеть свободой выбора путей к достижению поставленной цели, но и сам принимает активное участие в формировании системы образовательных целей, в целенаправлении [9, с. 168].

Анализируя в целом многогранное понятие образовательной среды, следует акцентировать внимание на том, что его наименее целесообразно рассматривать как «систему влияний и условий формирования

личности по заданному образцу» [7, с. 33]. Однако как и любое поликультурное образование, она является определенной индивидуальной средой для личности и построения ее собственного «Я», обеспечивающей создание условий для актуализации внутреннего мира будущего специалиста, его личностного роста, самореализации, самоактуализации, становления его самосознания. Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие: она одновременно предстает продуктом и творцом своей среды, которая дает физическую основу для жизни и дает успешным интеллектуальное, нравственное, общественное, духовное и творческое развитие.

Движущими силами саморазвития личности являются внутренние противоречия, поэтому образовательная среда должна быть «насыщена» творческими ситуациями, в которых присутствует определенная степень неопределенности, что способствует саморазвитию и самоактуализации личности будущего специалиста.

Саморазвитие личности во многом зависит от индивидуализации образовательной среды. Любой человек «заполнен» своим собственным ментальным опытом, который и предопределяет характер его активности в тех или иных конкретных ситуациях. Состав и строение этого опыта у каждого человека разные, поэтому люди различаются по познавательным возможностям, темпераменту, когнитивным стилям, биоритмам, психосоциотипам.

Следовательно, формирование креативности студентов – будущих педагогов имеет два взаимосвязанных аспекта:

1. Повышение продуктивности интеллектуальной деятельности за счет формирования способностей анализировать, сравнивать, обобщать, учитывать причинно-следственные отношения, исследовать, систематизировать знания, обосновывать собственную точку зрения, порождать новые идеи;

2. Рост индивидуального своеобразия на основе учета индивидуальных познавательных склонностей, когнитивных стилей, избирательности учебного материала [1, с. 57].

Каждый человек сегодня объективно нуждается в создании условий, которые бы способствовали интеллектуальному и творческому его развитию. Такие условия могут быть созданы в креативной образовательной среде, обеспечивающей максимальную степень индивидуализации за счет широкого использования информационных технологий [4, с. 112]. Эта среда предоставляет будущему специалисту возможность (самостоятельного или во взаимодействии с педагогом) развития индивидуализированной образовательной траектории. Содержание образования, формы и методы развития креативной личности будущего специалиста в образовательной среде должны максимально сочетаться с особенностями студента в направлении учета интеллектуального развития личности, его когнитивного стиля и ментального общественного опыта.

Критериями оценки эффективности тех или иных форм и методов обучения должны быть не только показатели, учитывающие степень овладения знаниями, умениями и навыками, но и показатели сформированности определенных личностных качеств, характеризующих разные аспекты развития интеллекта, духовности, творческих способностей студентов [5, с. 75]. Соответственно оценивание превращается из одномерного в сложный многомерный, многогранный процесс, который наиболее полно учитывает особенности формирования креативной личности.

Особое внимание в образовательной среде на основе информационных технологий следует уделять формированию креативности студентов. При этом креативность понимают как интегральную устойчивую характеристику личности, определяющую ее способности к творчеству, принятию нового, нестандартному созидательному мышлению, генерированию большого числа оригинальных и полезных идей [2, с. 149]. Основная цель креативной образовательной среды – «разбудить» в человеке творца и максимально развить в нем заложенный творческий потенциал.

Креативная среда должна не только предоставлять возможность каждому студенту на любом образовательном уровне развить исходный творческий потенциал, но и (а это, по нашему мнению, главное) развить потребность в дальнейшем самопознании, творческом саморазвитии, сформировать у человека объективную самооценку. Основными требованиями к креативной среде является высокая степень неопределенности и проблемности, мотивированное творчество, восприятие учебного материала в полной мере и применение полученных знаний в активной креативно-профессиональной деятельности [6, с. 124].

Именно поэтому основой результативности развития креативности студентов-педагогов в процессе профессионального образования будет проявление использования креативной среды, в котором:

Учитываются психолого-педагогические закономерности развития креативных способностей, знаний, умений, которые служат основой успешного развития креативной компетентности будущего педагога;

Обеспечивается творческий характер учебно-воспитательной деятельности будущих педагогов в ВУЗе;

Происходит использование в различных процессах развития креативности будущего специалиста различных форм и методов организации учебно-воспитательного процесса в ВУЗе, в частности, уровня развития их творческих способностей, профиля обучения; подготовка к применению элементов дистанционной формы обучения с целью получения качественного профессионального образования; систематическое привлечение студентов к творческой самостоятельной работе, целесообразное соотношение различных форм организации учебно-воспитательной деятельности студентов.

В процессе создания креативной среды можно выделить следующие блоки:

Организационно-деятельностный блок: особенности организации обучения студентов и совместной деятельности в системах «студент – студент», «студент – студент – преподаватель», направленной на создание творческой учебной среды.

Содержательный блок: особенности структуры и содержания учебного материала.

Операционный блок: особенности оперирования учебным материалом.

Мотивационно-личностный блок: особенности работы преподавателя в процессе организации и управления учебно-познавательной деятельностью студентов; специфика влияния (и самовоздействия) на личность студента с целью развития у будущих педагогов креативности.

В каждом из блоков целесообразно выделить несколько аспектов.

1. Организационно-деятельностный блок. В зависимости от организации учебно-познавательного процесса и роли в нем студента одинаковое содержание и объем учебного материала, что предлагается, может обуславливать и разный тип мышления (эмпирическое или теоретическое), и разные его уровни

(репродуктивное, реконструктивное, вариативное, творческое), привлечение студентов к систематической работе в творческих группах, создание предпосылок для творческой, исследовательской деятельности.

2. Содержательный блок. Разнообразие спецкурсов по профильным дисциплинам; системное использование творческих заданий на исследование и привлечение студентов – будущих педагогов к самостоятельному поиску проблем для исследования; использование систем задач, уровень сложности которых постепенно повышается за счет вариативности условия для повышения уровня развития творческого мышления студентов; частое использование в процессе профессионального обучения студентов задач на сообразительность, прогнозирование, на развитие воображения, интуиции; возможность применения оригинальных, нестандартных подходов в процессе решения проблем профессионального характера.

3. Операционный блок. Особенности оперирования теоретическими знаниями на различных этапах процесса обучения существенно влияют на развитие креативности будущих педагогов; применение заданий на развитие способности трансформировать информацию, модели на формирование оперативности и легкости перехода от одного понятия к другому, на перенос акцентов; формирование интегративности мышления (самостоятельное установление связей внутри темы, внутрипредметных и межпредметных связей); запоминание материала на основе его творческого применения, трансформирования; использование ассоциаций, метафор; использование заданий на формирование оперативности мышления (автоматизация умений без возникновения вредного автоматизма), на развитие способности пользоваться результатами предыдущих задач для выполнения последующих, на преодоление стереотипов.

4. Мотивационно-личностный блок. Направлен на сочетание традиционных и инновационных технологий обучения; формирование сознательного отношения к самосовершенствованию; развитие у студентов способности ставить перед собой цель; организация самообразования на творческом уровне.

Эти блоки взаимосвязаны и взаимообусловлены, они предоставляют возможность будущим педагогам гибко адаптироваться в процессе создания креативной образовательной среды и конкретных условий овладения профессиональной деятельностью. Для формирования в ВУЗе креативной среды мы предложили внедрение проекта креативного развития «Креативность+творчество», что поможет развитию единого творчески-деятельностного пространства для реализации креативных способностей, знаний и умений будущих педагогов.

Проект креативного развития будущих педагогов «КРЕАТИВНОСТЬ + ТВОРЧЕСТВО»

Пояснительная записка

Проект креативного развития – это план, последовательность конкретных действий, ограниченных во времени, направленных на повышение креативного потенциала участников проекта. Проекты креативного развития являются научно-методическим сопровождением межкурсового периода профессионального развития будущих педагогов.

Обоснование проекта. Актуальность проекта обусловлена требованием современного общества в квалифицированных, компетентных, креативных специалистах педагогической сферы деятельности.

Особенности проекта

Формы и методы работы

Привлекать креативно-творческих студентов к непрерывному процессу самосовершенствования через увеличение операционного творческого поля, системное использование методов креативного обучения: кейсовый метод, мозговой штурм (атака), инверсия, синектика.

Участники проекта

Реализация проекта предусматривает консолидацию усилий всего педагогического коллектива ВУЗа. Участниками программы являются администрация ВУЗа, преподаватели, тьюторы, будущие педагоги.

Ожидаемый результат

Организовать учебно-воспитательный процесс, используя креативные методы обучения, оказать помощь творческим студентам, учитывая их уровень интеллектуального и социального развития. Акцентировать внимание на использовании креативных методов, направить их на возможности, которые ранее были не определены или не использованы; уважение к желанию студентов креативно работать; предоставление студенту свободы выбора; индивидуализацию обучения в зависимости от особенностей студента; создание условий для конкретного воплощения творческой идеи; поощрение работы над проектами-предложениями самих студентов; уважение потенциальных креативных возможностей студентов; создание креативной среды, которая будет способствовать формированию креативности будущих педагогов.

Участники проекта отчитываются о приобретенном опыте в творческом портфолио, в котором описывают процесс собственного креативно-профессионального роста и его результаты. В форме отчета делают выводы об успешности или неуспешности проекта.

Реализация проекта даст возможность будущим педагогам развить творчество и креативность в процессе креативной образовательной деятельности. При этом заметим, что разнообразная по содержанию и формам креативная образовательная среда дает возможность студентам раскрыть себя, самореализоваться, а, следовательно, образовательная среда становится такой, которая развивает, создает эталоны профессионального поведения и деятельности (Е. Бондаревская, В. Давыдов, И. Зимняя, Г. Кириллова, А. Кочетов, Т. Шамова, И. Якиманская та др.) [8, с. 140].

Поэтому креативная образовательная среда как целостная структура, развивающаяся и самоорганизующаяся система, предстает средством многофакторной детерминации развития креативной личности, основным фактором продуктивной креативной деятельности и активных проявлений креативной компетентности будущего специалиста.

Именно поэтому мы можем определить факторы креативной среды, которые имеют развивающее влияние на креативность:

1. нерегламентированность поведения;
2. предметно-информационная обогащенность;
3. наличие образцов креативного поведения.

Заметим, что основной целью креативной среды является создание почвы для формирования у будущих педагогов креативных способностей, синтезирование креативных знаний и развитие креативных умений, что предстает основой креативной компетентности будущих педагогов. Креативная среда должна не только предоставлять возможность каждому студенту на любом образовательном уровне развить исходный

креативный потенциал, но и сформировать потребность в обретении креативной компетентности как специалиста педагогической сферы.

Основными требованиями к креативной среде, которая будет служить основным условием процесса развития креативности будущих педагогов, на сегодняшний день являются:

- поддержка личностного пространства креативно-творческого студента;
- поддержание мотивации личности к креативной деятельности;
- высокая степень неопределенности и проблемности творческого процесса;
- возможность принятия многовариантных проблемных решений.

Поэтому креативная среда как определенное организационно-педагогическое условие предстает средством многофакторной детерминации процесса развития креативности личности будущего педагога и является фактором достижения креативной компетентности будущего специалиста педагогической сферы деятельности.

Выводы. Следовательно, анализ креативной среды как условия системы развития креативности будущих педагогов позволяет сделать некоторые выводы.

1. Креативная среда – это среда, в которой происходит всестороннее гармоничное развитие обучения, воспитания через сохранение и улучшение физического, духовного, эмоционального, эстетического, интеллектуального здоровья, дисциплину и обязательность, способность импровизировать, креативно мыслить, совершенствовать себя.

2. Целью креативной среды является создать почву для формирования у будущих педагогов креативных способностей, синтезировать креативные знания и развить креативные умения, что предстает основой креативной компетентности будущего педагога.

3. Креативная среда как организационно-педагогическое условие, развивающаяся и самоорганизующаяся система, служит средством многофакторной детерминации развития креативной личности, является основным фактором продуктивной креативной деятельности и активных проявлений креативной компетентности будущего специалиста.

4. Основными требованиями к креативной среде предстают: поддержка личностного пространства креативно-творческого студента; мотивации личности к креативной деятельности, неопределенность и проблемность творческого процесса, принятия многовариантных проблемных решений.

На основе современных педагогических исследований мы сделали вывод, что репродуктивная деятельность специалистов не соответствует требованиям современного общества. На сегодняшний день одной из задач профессиональной подготовки специалистов в ВУЗе является развитие креативного специалиста в своей сфере деятельности, который обладает определенными личностными свойствами (открытость опыту, креативность мышления, целеустремленность, результативность, стремление к творческой самореализации и самоактуализации).

Литература:

1. Анисимова Т.С., Назарова Н.В. Условия, механизмы и ресурсы креативной активности педагога // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2015. – №. S7. – С. 56-60.
2. Бакланов К.В., Потапов Д.А. Система психологического сопровождения развития креативности будущих педагогов // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2016. – №. 2. – С. 146-152.
3. Дондокова Р.Б., Посходиева Д.В. Развитие творческого потенциала студентов в процессе обучения в педагогическом вузе // ИСОМ. 2015. №6-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tvorcheskogo-potentsiala-studentov-v-protseesse-obucheniya-v-pedagogicheskom-vuze> (дата обращения: 13.07.2020).
4. Королева Л.Ю. Проблема формирования креативной личности в психолого-педагогических исследованиях // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2016. №2 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-formirovaniya-kreativnoy-lichnosti-v-psihologo-pedagogicheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 14.07.2020).
5. Корчагина М.В., Жаткин Д.Н. Креативность как основа педагогической деятельности будущих педагогов профессионального обучения // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. – 2015. – Т. 2. – №. 1. – С. 75.
6. Любарт Т. Психология креативности / Т. Любарт, К. Муширу, С. Торджман, Ф. Зенасни. – М.: Когито-Центр, 2015. – 211 с.
7. Мороз В.В. Креативность преподавателя как условие развития креативности студентов университета // Перспективы науки. – 2015. – №. 1. – С. 31-34.
8. Яковенко Т.В. Проектирование креативной образовательной среды как условие формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения // Психолого-педагогическое сопровождение образования, профессионального образования, дополнительного образования, летнего отдыха и оздоровления детей и подростков. – 2019. – С. 138-141.
9. Яковенко Т.В. Концептуальная модель формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – Т. 25. – №. 3. – С. 166-171.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук Журавлева Ирина Владимировна
Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ЯЗЫКОВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ЖАНРА ТВОРЧЕСКОГО ПОРТРЕТА ПЕРСОНАЛИИ

Аннотация. В статье рассмотрены языковые особенности педагогического монолога о творческой личности, позволяющие охарактеризовать данный жанр как текст гибридного, синтетического функционального стиля. Также анализируются источники и роль цитат, способы их включения в содержание текста.

Ключевые слова: жанр творческого портрета персоналии, языковые средства творческого портрета персоналии, функции языковых средств, цитата, способы ввода цитат.

Annotation. The article examines linguistic features of pedagogical monologue about an author, which allows describing this genre as a hybrid and synthetic functional style. In addition, the article analyzes various sources and the role of quotations, as well as means of using them in the text.

Keywords: “creative portrait of a personality” genre, linguistic means of the “creative portrait of a personality” genre, functions of linguistic means, a quotation, means of applying quotations.

Введение. В научных исследованиях отмечается, что «под давлением передаваемой информации в соответствии с намерением говорящего выбираются определенные языковые средства для оформления текста определенного жанра, и адекватность выбранного языкового материала очень важна для опознавания, понимания, конструирования произведения определенного жанра» [7, с. 249]. Творческий портрет персоналии – особый педагогический монолог, жанровые признаки которого, в том числе и языковое оформление, формируются учебно-речевой ситуацией. Специфику отбора языковых средств определяют интенция (стремление передать яркую, образную, интересную информацию о творческой личности, вызвать желание обратиться к созданным ею произведениям), адресат (точнее, необходимость учитывать особенности восприятия текста адресатом-неспециалистом (учениками)), и ограниченные временные рамки (урок). Характерные для творческого портрета персоналии языковые средства относятся к различным уровням языка и выполняют несколько функций. Особое место в языковой организации занимают цитаты.

Описание речевого оформления творческого портрета персоналии позволяет определить функционально-стилевую принадлежность педагогического высказывания о творце и охарактеризовать языковые средства, способствующие формированию интереса к предмету речи, привлечению внимания к личности и творчеству художника слова.

Изложение основного материала статьи. Жанр творческого портрета персоналии, востребованный в педагогической практике, не описан в полной мере в научных источниках, не представлены его основные жанровые признаки. Анализ текстов-образцов (стенограмм педагогических монологов о мастерах слова, созданных учителями-практиками, текстов, опубликованных в учебно-методической литературе и подготовленных студентами в ходе экспериментальных уроков, занятий) позволяет создать максимально полную характеристику творческого портрета персоналии как профессионального жанра речи учителя-словесника. В ряду признаков, которые идентифицируют его среди других персонифицированных жанров, «деятельностными» [1, с. 143] факторами, то есть теми, которые обеспечивают «порождение и существование текста определенной жанровой специфики» [1, с. 143], являются образ адресанта, интенция, характер авторского изложения, внутреннее наполнение (предмет речи, набор микротем, внутренние жанры), презентация жанра (форма речи, моно- или поликодовый характер передачи информации, исполнение), формальная организация (рамочная жанровая модель, структурная форма, композиция) и другие. Безусловно, наиболее показательным фактором являются языковая форма и стилиевая принадлежность.

Характерные для творческого портрета персоналии языковые средства можно разделить на три группы в зависимости от их функции. Это: 1) средства связи частей текста; 2) средства эмоционального воздействия на адресата; 3) средства активизации внимания.

Данные функции выполняют единицы разных языковых уровней.

В качестве *средств связи частей текста* выступают на грамматическом уровне языка: 1) вопросительные предложения; 2) вводные слова; 3) подчинительные союзы; 4) анафорические местоимения.

Как *средства активизации внимания* используются: 1) личное местоимение «мы» и глагол в форме 1 лица мн. числа; 2) местоимение «вы» и глагол в форме 2 лица, мн.ч.; 3) риторические вопросы; 4) контактоустанавливающие вопросы (не требуют реального ответа, требуют невербального подтверждения того, что учителя слушают).

Самую значительную группу составляют *средства воздействия на адресата (средства индивидуализации речи)*. На уровне лексики это: эмоционально-оценочная лексика и тропы. Из грамматического пласта языка: 1) стилистические фигуры: риторические вопросы, восклицания, градация, многосоюзи;

2) вводные конструкции со значением утверждения; 3) вводные конструкции иллюстративного характера; 4) вводные конструкции со значением сомнения; 6) парное употребление однородных членов.

Обратимся к анализу примеров языковых особенностей жанра творческого портрета персоналии.

1. Средства связи частей текста (языковые коннекторы):

- вводные конструкции: «Итак, впечатления из детства о тяжелом, но прекрасном труде, о загадочной и таинственной Хозяйке Медной горы; навсегда запомнившиеся пословицы и поговорки о труде – это все то, что поразило душу мальчика»;

- вопросительные предложения: «Павел Петрович Бажов писал о труде, о человеке труда. Почему же его так заинтересовала эта тема?» «Иван Алексеевич Бунин - виртуоз слова... Вы спросите: откуда эта способность у писателя?»;

- анафорические местоимения: «*Ребята, отправимся мы с вами в увлекательное путешествие на Урал, где в 1879 г. родился П.П. Бажов. (...) Его отец – горнозаводской мастер, т.е. будущий писатель рос в рабочей семье, его окружала атмосфера труда*».

2. Средства эмоционального воздействия на адресата:

1) использование тропов:

- метафор: «*Осип Манделштам и Федор Тютчев... Это две звезды одной галактики. И, бесспорно, звезда Манделштама «зажглась» не без помощи звезды Тютчева*» [8, с. 67]. «*Андерсен собирал зерна поэзии с крестьянских полей, согревал их у своего сердца, сеял в низких хижинах, и из этих семян выросли и расцветали невиданные и великолепные цветы поэзии, радовавшие сердца бедняков*» [6, с. 441];

- эпитетов: «*В области русского языка Иван Алексеевич Бунин был мастером непревзойденным*»;

- сравнений: «*Мечтательный лирик, он вытравил из своего сердца влюбленность и задумчивость (...) и в горниле страстей выковал сильный, звенящий, как дамасская сабля, голос, уничтожающий человеческий страх и покорность(...)*» [9, с. 43];

- перифразов: «*Автор «Евгения Онегина» (А.С. Пушкин) был поистине гениален...*».

2) использование стилистических фигур:

- риторических восклицаний: «*После смерти Ивана Сергеевича Тургенева осталось более пяти тысяч писем! Вот где история прекрасной человеческой души!*» [3, с. 24];

- риторических вопросов: «*Чем привлекает готика поэта? Стремлением к небу? Одухотворенностью материи? Стрельчатые арки, пинакли, кружева шатров, стремящиеся в поднебесную высь, - разве это не желание человека дополнить страницы Евангелия от Природы, книги Мироздания, о которой говорил М. В. Ломоносов? Не потому ли созданные природой скалы поэт называет «колючими соборами», повисшими в воздухе?» [8, с. 67];*

- многосоюзия: «*Ганс Христиан Андерсен страдал жестоко, и можно только преклоняться перед мужеством этого человека, не растерявшего на своем житейском пути ни доброжелательства к людям, ни жажды справедливости, ни способности открывать поэзию всюду, где она есть*» [6, с. 440].

3) вводные конструкции со значением утверждения используются для внесения убедительности в высказывание: «*Несомненно, романтический дух большинства его произведений, обусловивший выбор определенной системы художественных средств (...)*» [9, с. 43].

4) вводные конструкции со значением сомнения вносят субъективность в высказывание, имитируют процесс размышления адресанта. Они не передают настоящего сомнения в информации, даже способствуют ее подтверждению, и, на наш взгляд, могут быть названы «риторическим сомнением» (по аналогии с «риторическим вопросом»): «*Возможно, видел, как обыкновенный камень в умелых руках мастера превращается в удивительное творение – цветок или животное. Может быть, именно тогда он слышал легенды о встречах рудознайцев с самой Хозяйкой, горной маткой, или даже с золотым полозом. И, наверно, с детства Павел Петрович понял самое главное (о чем будет рассказывать в своих произведениях) о том, что труд не только кормит и одевает человека, но и превращает его в удивительного мастера*».

Особое место в содержании творческого портрета персоналии занимают **цитаты**. Они дают ясное, конкретное представление о мировоззрении автора, о его взаимоотношениях с окружающими людьми, с обществом и служат «украшением» высказывания, способствуют привлечению внимания учеников. Использование цитат позволяет тесно увязать биографический материал с развитием творчества писателя.

Источниками цитат являются: 1) художественные произведения творца; 2) работы литературоведов, критиков; 3) мемуарные записи, оценочные высказывания современников; 4) личный архив творца.

Цитаты из художественных произведений используются с целью подтвердить авторскую мысль, активизировать внимание слушателей. Также они выступают предметом анализа, критического разбора. Вводятся данные цитаты следующим образом.

1. Самостоятельная микротема:

«Нет, никто никогда на просторе великом
Ни одной не помянет страницы твоей.
Ныне дикий пребудет в неведенье диком,
Друг степей для тебя не забудет степей...»

Это строфа – из стихотворения «Слава» всемирно известного писателя Владимира Владимировича Набокова, которому в апреле 1994 года исполнилось бы 95 лет» [4, с. 68].

2. Самостоятельная микротема, включающая анализ:

«Тщетно лирический герой ищет выхода из тупика:
Открытый город сумбурно цепок.
От замкнутых я, что ли, пьян дверей?»

Контраст «открытый» - «замкнутых» неожидан. Разве может быть «открытый город» городом «замкнутых дверей», да еще и «сумбурно цепким»? [10, с. 68].

3. Прямая речь, после слов автора, в которых содержится авторское суждение: «Безусловно, понимал он, что повернуть время вспять невозможно, но с сердцем своим ничего не мог поделать:

О Боже! Я готов за вечными стенами
Неисчислимые страданья воспринять, -
Но дай нам, дай нам вновь под теми деревьями
Хоть миг, да постоять» [4, с. 69].

Цитаты из работ литературоведов, критиков включаются для внесения достоверности, как ссылка на авторитетное мнение и для анализа творчества. Вводятся они как предложение с прямой речью: цитаты – в прямой речи, в словах автора указывается источник цитаты (имя автора, род его занятий) и как предложение с косвенной речью: «О сложности поэзии Осипа Манделштама писал в свое время известный литературовед Эйхенбаум: «Манделштам, столь уверенно и твердо идущий своим путем, недоступен сейчас гораздо более, чем Маяковский, к которому привыкли, которого начинают ценить в самых широких кругах» [8, с. 67].

Для передачи колорита эпохи и внесения достоверности используются **мемуарные записи, оценочные высказывания современников**. Также они выполняют роль ссылки на авторитетное мнение. Это могут быть: 1) предложение с прямой речью: цитаты – в прямой речи, в словах автора указывается источник цитаты (называется жанр, имя автора, поясняется его связь с творцом): «В это самое время заканчивал поэт работу над своей «Воронежской тетрадью», ставшей лебединой песней его творчества. Борис Пастернак, которому

удалось познакомиться с рукописью, писал Мандельштаму: «Ваша новая книга замечательна... Пусть временная судьба этих вещей Вас не смущает» [8, с. 64]. «В своем письме жена поэта Вера Николаевна в Москву: «Иван Алексеевич считал, что в сборнике «Гемные аллеи» каждый рассказ написан «своим ритмом», в своем ключе (...)» [5, с. 14]; 2) предложение с косвенной речью: «Анна Ахматова в «Листках из дневника», размышляя об истоках творчества Мандельштама, высказала предположение, что у него нет учителя [8, с. 64]».

Совершенно особое место занимают *цитаты из так называемого «личного архива» творца*. Они подчеркивают достоверность содержания творческого портрета, вносят «интимизацию» текста, воссоздают голос самого творца (складывается впечатление, что в монологе учителя звучит голос художника слова). Подобный эффект возможен при особом способе ввода данных цитат - как прецедентный текст (в письменном и устном вариантах), т.е. без указания на цитирование, с пропуском ремарок - «сказал», «писал», «отмечал», «вспоминал» и др.: «В это необычайно трудное для писателя время, когда он находился на грани голодной смерти: *«Плохо живем мы в Грассе, очень плохо. Ну, картошку мерзлую ем или водичку, в которой плавают что-то мерзкое, морковка какая-нибудь»*, Бунин всего за две недели пишет большой цикл рассказов, проникнутых тоской по чистой и разрушающей жизнь любви» [5, с. 14]; «Все в семье Буниных относилось к Жуковскому ласково, но он чувствовал всю необычность своего положения и очень страдал из-за этого. *«Привыкал я отделять себя от других, потому что никто не принимал во мне никакого особого участия, поэтому всякое участие ко мне казалось милостиво»*. В этом причина частого одиночества Жуковского, что давало ему возможность много думать, читать, фантазировать и убегать из реального мира в мир таинственный, сказочный, идеальный».

Возможно включение цитат из «личного архива» способом прямой речи: цитаты – в прямой речи, в словах автора указывается источник цитаты (автор, жанр): «В 1932 году в письме к отцу Мандельштам с горечью констатирует: *«Каждый шаг мой по-прежнему затруднен, и искусственная изоляция продолжается»* [8, с. 63].

Анализ языкового оформления творческого портрета персоналии показывает, что в высказывании сочетаются средства, которые выполняют различные функции. Они способствуют точной передаче информации (логические связки между частями текста, вводные слова и союзы, передающие ход рассуждения и др.), одновременно воздействуют на слушателей (риторические вопрос и восклицание, вводные слова, создающие «риторическое сомнение», средства художественной выразительности и др.). Также они придают тексту образность, эмоциональность (средства художественной выразительности, цитаты из художественных произведений), активизируют внимание учеников (личные местоимения «мы», «вы» с глаголами 1 и 2 лица соответственно, риторические и контактоустанавливающие вопросы), включают субъективность (вводные слова, предложения, использование местоимения «я»). Поэтому определение стилиевой принадлежности педагогического монолога о писателе, поэте является достаточно сложным вопросом.

Основой для создания высказывания о творце могут быть выбраны тексты-первоисточники, которые, относятся к научному (монография, критическая статья и др.), публицистическому (очерк, рецензия и др.), художественному (литературный портрет, беллетризованная биография, произведения самого творца) стилям. И текст творческого портрета, безусловно, включает в себя черты этих стилей.

Ситуация использования педагогического монолога о творце, адресат, речевая задача (передача знаний, информации) позволяют отнести данный жанр к научному стилю (точнее научно-учебному подстилю), но интенция (пробудить интерес к личности творца, желание познакомиться с его произведениями), языковой строй сближают творческий портрет, на наш взгляд, с жанром публицистического стиля речи. Подтверждением данной позиции может служить мнение исследователей (Кожина М.Н., Капинос В.И. и др.), которые отмечают, что в публицистическом стиле органически сливаются черты разных функциональных стилей.

Выводы. Таким образом, исследование языкового строя жанра педагогической речи о творческой личности привело нас к убеждению, что справедливым является замечание Лотара Клибберга о том, что «язык обучения – в определенной степени «искусственный язык», особый синтез профессионального языка, языка дидактики и разговорного языка с влиянием языковых художественных средств и форм выражения... Риторические моменты, «ораторское искусство» – это существенный элемент языка педагога» [2]. Поэтому, на наш взгляд, творческий портрет персоналии является высказыванием комплексного (гибридного, синтетичного) стиля.

Литература:

1. Антонова Л.Г. Объективные и субъективные факторы порождения текста определенной жанровой модели // Текст в фокусе литературоведения, лингвистики и культурологии: межвуз. сб. науч. тр. Ярославль, 2002. - С. 142-151.
2. Клибберг Л. Проблемы теории обучения. – М., 1984. – 256 с.
3. Конспекты уроков для учителя литературы: 10 класс: Русская литература XIX века: Вторая половина: В 2 частях // Под редакцией Л.Г. Максидоновой. - М.: ВЛАДОС, 2000. – 252 с.
4. Коровкина Г.Л. «Я возвращусь когда-нибудь» Урок по творчеству В.В. Набокова в XI классе // Литература в школе. - 1994. - №5. - С. 68-70.
5. Куприянова О.Е., И.А. Бунин. «Чистый понедельник». Урок в XI классе // Русская словесность. - 2001. - №7. - С. 14-16.
6. Паустовский К.Г. Собрание сочинений. В 9-ти т. Т.7. Сказки; Очерки; Литературные портреты. - М.: Худож. лит., 1983. – 575 с.
7. Педагогическая риторика. Учебное пособие / под ред. Н.А. Ипполитовой. - М., 2001. – 388 с.
8. Рогозинский В.В. Нашедший подкову. О творчестве О. Мандельштама // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. - 1989. - №9. - С. 62-67.
9. Рогозинский В.В. Поэзия Николая Гумилева // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. - 1990. - №8. - С. 42-45.
10. Сидорова М.Л. Анализ стихотворения О.Э. Мандельштама «Куда мне деться в этом январе?» (1937) // Русская словесность. - 2000. - №2. - С. 67-71.

УДК 378.147

кандидат философских наук, доцент Завьялова Людмила Павловна
 Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
 высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Красноярск);
кандидат психологических наук, доцент Мешкова Ирина Владимировна
 Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
 Федерального государственного автономного образовательного
 учреждения высшего образования «Российский государственный
 профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ И ОБРАЗОВАННОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК К ЦЕННОСТИ

Аннотация. Обосновывается актуальность проблемы формирования ценностного отношения студенческой молодежи к высшему образованию в условиях его доступности и коммерциализации; рассматривается отношение студентов вуза к высшему образованию как к одной из важных ценностей для современного человека; представлены результаты исследования феномена «образованности» личности; выделяются эмпирические показатели личностных и профессиональных качеств образованного человека.

Ключевые слова: высшее образование, самообразование, обучение, воспитание, культура, образованный человек, знания, ценности, потребности личности, студенты вуза.

Annotation. The article substantiates the relevance of the problem of forming the value attitude of students to higher education in the conditions of its accessibility and commercialization; the attitude of students to higher education as one of the important values for modern man; presented the results of a study of the phenomenon of the "educated" person; stand out empirical indicators of the personal and professional qualities of an educated person.

Keywords: higher education, self-education, training, education, culture, educated person, knowledge, values, personal needs, University students.

Введение. В современном мире образование воспринимается как одна из значимых ценностей. В сознании нескольких поколений формируется установка, что только образованный человек может добиться успеха в жизни. При этом ценность высшего образования чаще всего рассматривается рационально. К нему относятся как к наиболее эффективному средству достижения профессионального успеха и желаемого комфортного уровня жизни. «Если раньше положение в обществе определялось образованием, было престижно относиться к слою интеллигенции, то теперь престижность профессии напрямую связана с материальным благосостоянием» [4, с. 58]. Как отмечают Ю.А. Зубок и В.И. Чупров, «специфика образования как феномена социальной реальности связана, с одной стороны, с его особой ролью в духовном производстве, а с другой, с его функцией "социального лифта", обеспечивающей восходящую мобильность в обществе» [2, с. 103].

Ситуация на рынке труда такова, что с дипломом о высшем образовании больше возможностей устроиться на хорошо оплачиваемую работу. Примерно такую установку на обязательное получение высшего образования как «путевки в жизнь» формируют у школьников и студентов родители и учителя. Так в сознании молодежи утверждается утилитарный подход к высшему образованию: полученные знания должны приносить пользу, высшее образование должно быть ориентировано на практический результат. В связи с этим в условиях доступности и коммерциализации высшего образования в нашей стране приобретает особую актуальность проблема формирования ценностного отношения студенческой молодежи к научному знанию, к получению качественного высшего образования.

Как отмечает Н.Г. Яковлева, в постсоветской России на реформирование системы высшего образования оказали влияние как внутренние, так и внешние факторы, между которыми порой очень трудно провести четкую грань. Под коммерциализацией образования автор понимает «процесс все большей ориентации образовательных организаций не на образовательную деятельность как таковую, а на получение коммерческого результата» [8, с. 50].

Коммерциализация высшего образования расширила границы его доступности для большинства выпускников российских школ. Самые способные и целеустремленные могут поступить на бюджетные места в престижные вузы, другие, у кого баллы ЕГЭ ниже, могут выбрать вуз в соответствии со своими интересами, способностями и материальными возможностями семьи, обучаясь не только на бюджетной, но и на коммерческой основе.

В последнее время у многих амбициозных, творческих, карьерно устремленных молодых людей проявляется ценностное отношение не только к высшему образованию, но и к самообразованию. Одним из факторов ценностного отношения к самообразованию может быть недостаточность получаемых во время обучения в вузе знаний, необходимых для самореализации в популярных сегодня профессиях, связанных с занятостью в социальных сетях и интернет-пространстве в целом. Дополнительные недостающие знания человек стремится получить самостоятельно, в процессе самообразования, используя различные информационные ресурсы. Таким образом, у современных студентов формируется еще одна установка: чтобы быть современным образованным человеком, знания, полученные в процессе организованного обучения в школе, колледже, вузе, обязательно должны быть дополнены самообразованием. Можно сказать, что принцип «образование через всю жизнь» имеет реальную ценностную значимость для современной молодежи, а высшее образование рассматривается как один из атрибутов современного образованного человека.

Проблема заключается в том, что стремление быть образованным и получить высшее образование не всегда совпадают в ценностном аспекте, а сам феномен «образованности» понимается по-разному. В понимании одних людей быть образованным, значит иметь диплом о высшем образовании. Другие считают, что одного диплома недостаточно, нужно иметь глубокие знания в узкой профессиональной области или обширные знания во многих отраслях науки. Третьи полагают, что широкий кругозор и глубина знаний не являются определяющим критерием образованного человека, если его личностные качества свидетельствуют о низком уровне культуры. Образованный человек – это, прежде всего, человек с высоким

уровнем культуры мышления, общения, поведения. Во всех случаях представление о собственной образованности как приобретенном ценном качестве становится частью эго-идентичности и системы индивидуальных ценностей личности. Поэтому на практике имеет место некоторый парадокс: можно иметь диплом о высшем образовании, но при этом не быть образованным человеком.

Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена особенностью профессиональной подготовки в вузе. С одной стороны, она направлена на формирование профессиональных компетенций, уровень сформированности которых проверяется и оценивается в период государственной итоговой аттестации, с другой, на воспитание личности с высокими духовно-нравственными ценностными идеалами, гражданской позицией, которые объективно оценить достаточно сложно. Очевидно, что сегодня критерием образованности должны стать не только умения применять полученные знания на практике, но и система ценностей человека с высшим образованием, который после окончания вуза может претендовать на управленческую роль в организации, быть руководителем коллектива.

Цель статьи заключается в изучении системы ценностей студентов вуза на основе их отношения к высшему образованию и самообразованию, в представлении результатов опроса студентов о личностных качествах современного образованного человека.

Изложение основного материала статьи. Соотношение понятий «образование» и «образованность» можно рассматривать через соотношение понятий «процесс» и «результат». В Законе об образовании в Российской Федерации (2012) [1] дается определение понятия «образование» как процесса и результата. Образование есть «целенаправленный процесс воспитания и обучения», который является «общественно значимым благом» и осуществляется «в интересах человека, семьи, общества и государства». Как результат образование может быть представлено в виде «совокупности приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности». Такое понимание результата образования может содержательно соответствовать понятию «образованность». В этом же Законе цель образования раскрывается через понятия «развитие» и «потребности»: ... образование осуществляется в целях «интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов».

С точки зрения психологии следует отметить, что образование представляет ценность для человека с выраженными познавательными потребностями и потребностями в саморазвитии, что повышает ценностную значимость самообразования. Следовательно, важным личностным качеством образованного человека является наличие потребностей в получении нового знания об окружающем мире и самом себе, потребностей в самореализации, самоактуализации (по А. Маслоу).

В теоретико-методологическом плане интерес представляет определение понятия «образованность», которое дается в Педагогическом словаре: «Образованность – это качество развившейся личности, усвоившей опыт, с помощью которого она становится способной ориентироваться в окружающей среде, приспосабливаться к ней, охранять и обогащать ее, приобретать о ней новые знания и посредством этого непрерывно совершенствовать себя» [6]. Критериями образованности, по мнению авторов этого определения, являются «системность знания и системность мышления, проявляющиеся в том, что человек способен самостоятельно восстанавливать недостающие звенья в системе знаний с помощью логических рассуждений» [6]. Итак, образованность – это качество личности, достигшей высокого уровня развития и адаптации к изменяющимся условиям жизни в современном мире, которое можно рассматривать как результат взаимосвязанных процессов образования и самообразования.

Проблеме самообразования посвящены работы Н.А. Рубакина. По его мнению, человек, мотивированный на самообразование должен быть ориентированным на дух современного ему общества. <...> Цель и задача самообразования, если ее выразить в общих словах, заключается в том, чтобы «сделать из себя и надеясь только или главным образом на себя, и своими средствами, человека действительно образованного» [7, с. 229].

Исследуя ценностные ориентации студенческой молодежи в отношении образования, А.Г. Лаврова приходит к выводу, что «в процессе обучения в вузе молодых людей интересует получение профессиональных знаний, сам учебный процесс» [5], что в полной мере соответствует психологическим задачам развития в юношеском возрасте, где ведущей является учебно-профессиональная деятельность. Кроме того, в период обучения в вузе сохраняет актуальность проблема профессионального самоопределения личности, «имеет место большая степень неопределенности и неполнота о ценностных представлениях студентов в отношении своей профессии» [3, с. 7]. Поэтому интерес к овладению профессией, удовлетворенность качеством профессионального образования, выбором учебного заведения являются важными факторами решения этой проблемы.

В исследовании, проведенном в 2019-2020 учебном году, приняли участие студенты второго курса Сибирского федерального университета (г. Красноярск), обучающиеся по программе бакалавриата, направлений подготовки «Дизайн» и «Строительство». Общее количество участников опроса составило 86 человек, из них юношей – 32 и девушек – 54 человека в возрасте 18-23 лет. Для сбора данных использовался эмпирический метода письменного опроса. Студенты писали эссе на тему «Образование как ценность для современного человека». Определяя значение образования и самообразования в жизни современного человека, выделяя качественные характеристики современного образованного человека, студенты рассуждали о ценностных основаниях феномена «образованности». Используя методы качественной обработки результатов письменного опроса, нами были выделены смысловые критерии, характеризующие ценностное отношение студентов к высшему образованию и самообразованию, и личностные качества современного образованного человека, отражающие ценностные ориентации студентов.

К смысловым критериям, характеризующим ценностное отношение студентов к высшему образованию и самообразованию, были отнесены:

✓ *когнитивный* – осознание ценности знаний из разных областей науки об окружающем мире и самом человеке, которые усваивают в процессе обучения в школе, вузе или самостоятельно;

✓ *духовно-нравственный* – осознание ценности общечеловеческих нравственных норм, многообразия культуры, языка, всех видов искусства, которое осуществляется в процессе обучения, воспитания, самообразования и самовоспитания;

✓ *эмоционально-волевой* – осознание ценности эмоций и чувств, психического здоровья личности, умений целеполагания и эмоционально-волевой саморегуляции, которое происходит в процессе воспитания, самопознания и самовоспитания;

✓ *коммуникативно-поведенческий* – осознание ценности коммуникативных навыков, навыков эффективного межличностного взаимодействия, конструктивного разрешения конфликтных ситуаций, которые формируются в процессе обучения и воспитания в школе, вузе.

На основе выделенных студентами личностных качеств современного образованного человека в соответствии с названными выше критериями можно составить его психологический портрет.

Современный образованный человек – это человек с высшим образованием, владеющий не только глубокими знаниями по выбранной профессии, но и проявляющий к ней высокий интерес, активный, стремящийся к самообразованию и расширению своих профессиональных компетенций, овладению близкими или смежными профессиями.

Духовно-нравственные ценности современного образованного человека должны максимально соответствовать высшим общечеловеческим ценностям. Его отличают такие личностные качества как честность, порядочность, ответственность и уважительное отношение к иному мнению.

В эмоциональном плане образованный человек умеет ценить значимость положительных эмоций, вызванных радостью открытия нового знания и новых интересных людей, удовлетворенный собственными успехами в делах, умеющий справляться с негативными эмоциями, стрессовыми состояниями и поддерживать эмоционально положительный настрой на взаимодействие с людьми. Отличительными качествами современного образованного человека являются уравновешенность и целеустремленность.

В коммуникативно-поведенческом аспекте образованного человека отличают высокий уровень культуры общения, самоуважения и уважения личностного достоинства партнеров по общению. Образованный человек должен уметь эффективно разрешать возникающие споры, конфликтные ситуации, учитывать различные интересы всех взаимодействующих сторон и уметь находить компромиссный вариант решения проблем. Современный образованный человек – это, прежде всего, эффективный коммуникатор, а не манипулятор сознанием, стремящийся к собственной выгоде.

По мнению студентов, в современном мире человека необразованного можно распознать по его речи, манерам поведения, потому что образованность есть часть воспитания. Для того, чтобы воспитать человека образованного, современное образование на всех его уровнях должно учитывать, что каждый человек индивидуален. Семья, школа, вуз – это те социальные институты, где формируется ценностное сознание личности взрослого человека. Поэтому важно, чтобы гуманистические ценности не вступали в противоречие с коммерческими интересами образовательных организаций. В противном случае может иметь место деформация ценностного сознания обучающихся, снижение ценности высшего образования в целом.

Выводы. Образование сегодня рассматривается как средство удовлетворения духовных и материальных потребностей человека. Образованный человек – это человек с высоким уровнем развития познавательных и коммуникативных потребностей, высоким уровнем культуры общения и поведения.

В основе ценностного отношения студентов к высшему образованию и самообразованию лежат две социально-психологические установки. Первая – без образования в современном мире прожить невозможно. Его ценность заключается в том, что оно является эффективным и доступным средством удовлетворения духовных и материальных потребностей человека. Вторая установка – ценность высшего образования и самообразования в самопознании, саморазвитии (личностном и профессиональном), в получении знаний, опыта общения, в социализации личности.

Результаты опроса студентов показали, что потребность в саморазвитии является высоко значимой наряду с материальными потребностями. Современный образованный человек – это не только тот, кто имеет диплом о высшем образовании, но и тот, кто постоянно развивается, умеет находить и использовать недостающие знания, умеет конструктивно выстраивать отношения с людьми. Полученные знания и опыт межличностного взаимодействия становятся его ценностным ресурсом для успешного карьерного роста, профессионального развития, что в конечном счете обеспечит высокий уровень материального дохода и комфортный уровень жизни.

Литература:

1. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=158523> (дата обращения: 19.07.2020).
2. Зубок Ю.А., Чупров В.И. Отношение молодежи к образованию как фактор повышения эффективности подготовки высококвалифицированных кадров // Социологические исследования. 2012. № 8. С. 103-111.
3. Зырянов С.Г. Место образования в системе ценностей студенческой молодежи // Социум и власть. 2015. № 4 (54). С. 7-14.
4. Корж Н.В. Высшее профессиональное образование в структуре ценностей студенческой молодежи // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2011. № 1 (17). С. 56-63.
5. Лаврова А.Г. Комплекс ценностных ориентаций современной молодежи в сфере образования на примере студентов ЮУрГУ // Вестник ЮУрГУ. Серия «Социально-гуманитарные науки». 2016, т. 16, № 4. С. 69-74.
6. Образованность [Электронный ресурс] // Педагогический словарь / Под ред. Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирова. М.: Академия, 2005. URL: <https://pedagogical.academic.ru/510/ОБРАЗОВАННОСТЬ> (дата обращения: 11.08.2020).
7. Рубакин Н. Что такое образованный, интеллигентный человек? // Развитие личности. 2011. № 1. С. 229-235.
8. Яковлева Н.Г. Коммерциализация российского высшего образования: историко-логические контрпункты // Экономическое возрождение России. 2017. № 4 (54). С. 49-58.

UDC 373

**candidate of Philological Sciences,
 associate Professor Zerkina Natalya Nikolaevna**
 Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk);
**candidate of Philological Sciences,
 associate Professor Lomakina Yekaterina Alexandrovna**
 Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk)

PROS AND CORNS OF ICT APPLICATION FOR MODERN FOREIGN LANGUAGE TRAINING

Annotation. Nowadays development of education as a process and as a system is organically connected straight to the increasing level of its digital potential. The formation of information culture among students is one of the significant components of their successful orientation in the global information space. The article considers ways of ICT application in the system of modern higher education: maintaining information and training environment on the learning platform of higher education institution; developing teachers' professional competence in the ICT application within the educational space; using ICT resources in the educational process of foreign language teaching and applying acquired communication skills in professional sphere and activities by future specialists. Special attention is given to self-organization practice alongside with using ICT resources in foreign language learning among students of non-linguistic specialties at University, naming positive and negative characteristics of this process. As a separate block there is considered organization of work in new hard conditions of self-isolation in general and the pandemic in particular.

Keywords: information resources, educational space, ICT, foreign\English language, pandemic.

Аннотация. Развитие образования в наши дни органично связано с повышением уровня его информационного потенциала. Формирование информационной культуры у студентов является одной из значимых составляющих их успешного ориентирования в мировом информационном пространстве. В статье рассмотрены возможности использования ИКТ в системе современного высшего образования: организация информационно-обучающей среды на образовательной платформе учебного заведения; развитие профессиональной компетентности педагогов в прикладном использовании ИКТ в образовательном пространстве; применение ИКТ ресурсов в обучения иностранному языку, с последующим применением коммуникативных навыков, будущими специалистами в профессиональной сфере и деятельности. Особое внимание уделено опыту самоорганизации изучения иностранного языка среди студентов неязыковых специальностей вуза, и выявлению положительных и отрицательных характеристик данного процесса. Отдельным блоком рассмотрена организация работы в новых не простых условиях самоизоляции в целом и пандемии в частности.

Ключевые слова: информационные ресурсы, образовательное пространство, ИКТ, иностранный\английский язык.

Introduction. The global network makes up conditions for getting any essential information from anywhere in the world. Global changes, which are inextricably linked-side by side with the process of Informatization, dictate new tasks and impose new requirements on a modern man. The current situation in the education system in general is basically characterized by a trend of transition from traditional to innovative training. This characteristic feature largely determines both directions of educational evolution as a social part and the future of global society as a whole.

However, at the very moment, the evolution of education is determined by external socio-political factors. On March 16, 2020 the Minister of Science and Higher Education of the Russian Federation Valery Falkov signed the order for the purpose to protect the health of students, employees of educational and scientific organizations. Universities are recommended to "organize the students training outside the universities location, ensuring that they are able to master educational programs using distant technologies." Such measures were introduced in March 2020 due to the regrettable situation of corona virus infection (COVID-19). According to the epidemiological conditions in the Russian Federation, at that time it was meant to be a temporary transition to distance or online training, but over time, the accidental approach was transformed into a prolonged period of self-isolation as "measures to prevent the spread of virus". At present, and especially within the framework of a current situation, it is urgent to develop approaches to using the didactic potential of modern information technologies in developing the learner's personality, revealing creative abilities, forming an ability to think alternatively, and improving quality of information acquired in the learning process. Thus, a balanced educational process leads to the manifestation of well-formed knowledge, skills and abilities along with the learner's personal qualities that altogether build essential training competencies.

Modern Universities in Contemporary Digital Environment. Today, the modernization of all educational levels in Russia is carried out through the introduction of informational and communication technologies into the learning process. The process of modernization contributes to the development of students' skills to work with a large amount of information, to select, analyze and apply the necessary educational material, which implies the growth of an ability to find a way in the surrounding social environment, forming an idea of high-quality intercultural and business interaction in the chosen field.

The principles and methodological guidelines of an educational process which taking into account the modern digital technologies create the basis for revealing the possibilities of Internet resources use in foreign language learning. However, for an effective solution of its application, it is necessary to take into account the relationship between traditional and non-traditional forms and methods of teaching, as well as didactic and methodological aspects of digital and communication training in the shift of ICT resources from non-traditional to basic ones. "The information space as it is and ICT used in it are an important condition for modern production, as well as a driving factor in the economic growth of the global society as a whole." [3] The progressive combination of traditional teaching aids and informational technologies is associated with the formation of the didactically appropriate information-educational environment.

The creation of such a learning platform within a structure of the university implies the knowledge of background for information technology use in educational process of the university; the essence and content of Internet technologies, the possibilities of their use in foreign language study; special features of teacher's educational

activities in context of Internet technologies use; technology of Internet resources use and criteria for selecting material in foreign language learning.

Having in consideration a special status of the English language as a language of international communication, many researchers note that its linguistic situation in the world today can be described in one word – globalanglization, i.e. unequivocal leadership of the English language in the field of international communication. The sphere of international communication meets the interests of both personal and professional communication. As far as international business contacts are carried out mainly in English, which has a large-scale rank, that is, international production cooperation is built not only on a professional basis, but also on a level of foreign language knowledge and use in a chosen professional field.

Modern universities, including technical ones, work on not only professional training of students, but also train competitively capable engineering personnel who can survive and thrive in modern free market conditions, accompanied by a variety of forms of modern production activity, property, competition, etc.

One of the characteristics of modern Russian production and economy is its integration into global, international processes, which requires fundamental changes in the training of modern engineers and technical specialists. Engineering education has always been popular among young people, and employers value highly qualified personnel who are able to work at the international level and speak foreign languages. Such specialists-engineers perform their professional activities using a foreign language, which is, today, one of the most global means of communication. One of the relevant ways to improve the situation with language acquisition is to apply ICT tools in foreign language teaching. It should be noted that today despite relevance, modernity and effectiveness this method has both advantages and disadvantages.

Undoubtedly, the development of modern ICT technologies not only contributes to the promotion of a foreign language, but also emphasizes its relevance as a means of social, intercultural and business professional communication. It should be pointed out that modern technologies both take time and can be very useful aids in English learning. The era of modern technology, its accessibility and mobility both help and distract students from foreign languages learning, in particular English, which they surely need for high-level professional activities. Thus, the availability of mobile ICT tools, on the one hand, facilitates the process of obtaining, delivering, using diverse informational, including language resources, and on the other hand, in turn, impede the quality study and further effective use of English in a professional and industrial area.

We can say that ICT may provide a kind of "a disservice" by taking up a big share of students' free time (for example of independent work), being easily accessible for application, they at the same time focus attention of their most active users and disperse their focus from the necessary significant objects. Such an object is the English language, which to a certain extent is visibly and invisibly present in users' digital space being one of the basic and global way for using, communicating and learning via ICT. The modern society has made a powerful technological breakthrough in digitalization, computerization and mobility, the content of foreign language courses needs to be modernized in accordance with the requirements of scientific and technological progress. "Linguistic challenges of digital environment are related to the role of language and text units in the process of understanding, from the smallest components of these units to larger entities – associations of units at different levels" [1].

Thus, socialization and professional realization, self-determination of a future engineer as a competent, initiative, enterprising, mobile, independently minded specialist is impossible without foreign-language competence, and this is the reality of the modern world. Language learning, the ability to use and adequately evaluate language and verbal means, to distinguish functional styles of language and communication, psychological and pedagogical training aimed at forming the individual's resistance to the negative impact of language aggression, become an integral part of the professional competence within a wide range of modern specialists in various educational fields "One of the destructive problems of the modern virtual space that is connected with netiquette is linguistic aggression or verbal aggression, which refers to all types of negative or critical attitude of the speaker to the addressee, expressed by language means" [2].

In the era of new Millennium, the requirements to foreign language proficiency have gone under a certain shift from the point of studying classical grammar of the language towards the level of formation of communication skills, that is the ability to combine the tools of native and foreign languages to solve engineering or business, educational and general subjective and objective problems. In other words, a person should better possess certain stocks of information about history, culture, a system of national values, beliefs and traditions, in addition to knowledge and understanding of actual language structures, even when communicating at a professional level. Knowledge of norms, taboos within certain communicative behavior frames, contributes to students forming tolerant attitudes and ability to communicate on an equal basis with representatives of other cultures and following one's economic interests. So, on the one hand, foreign language proficiency implies basic acknowledgement with customs, lifestyles, traditions in whole the language interface, on the other hand, "foreign language + professional guide" = "professional foreign language", which requires special approaches to its teaching, so, such processes can be implemented by multi-variant ICT use in the multi-stage and multi-layer virtual communication world of modern students.

Modern digital devices and media offering kind of individual approach to students, act both as stimulating and technical means for organized collective creativity: participation in joint projects, making thematic publications, databases, and websites in language teaches how to do the joint decision-making and consolidates the tutorial groups of students. The way to introduce ICT in the process of foreign language teaching is the way to create new teaching methods based on the synthesis of fundamental techniques and work on teacher's computer literacy. Teachers' knowledge of methods about using information and communication technologies in teaching specific disciplines is one of key factors gaining success when making the education digital. Despite the importance of digital education, its current state can be assessed as satisfactory.

The teacher sometimes excludes digital tools outward the category of educational means, and does not appreciate its informative capabilities in teaching languages, or simply does not have time to use a computer for practical training purposes. It is possible to deal with such kind of didactic gaps and eliminate such shortcomings only if a teacher knows the computer, its capabilities, and is sure that this machine can be a real teaching instrument. In context of accelerating socio-economic and scientific-technical progress, and growing attention to a complex set of issues related to the analysis of a human factor and its role and place in intensification of social production - the problem of direct inner relations of pedagogical and technical factors is becoming quite urgent. This relationship is reflected in the process of interaction between a human and a computer technology, the highest manifestation of technical development of socially useful labour human activities. While systematizing and studying the experience on

organizing and self-organizing English language learning with ICT application, we conducted a survey among students Business Information Technologies and Business Information Department of Nosov Magnitogorsk State Technical University. How many times a day and where do you usually come across English? What is the most effective way to learn English? Why are you learning English? How are ITC and English related?

According to the results of the survey, the following facts can be stated:

1) Entertainment systems can be learning systems: Students think it is very easy and pleasant to learn English with the help of songs when choosing favorite music genres and favorite singers. The music and songs can be found in discs at stores, social nets, or the music applications for example the Play market and also in a search string of popular browsers. This is the easiest and most mobile way for language immersion. The next way is watching the foreign series with the original foreign-language sound sometimes with original or native language subtitles. There should also be noted the handy option of the visual support matters such as original lyrics or subtitles. Thus, immersion in a foreign language is performed both on a verbal and visual levels in a mode of hobby, leisure or free time. 2) The phone is not a luxury (not just a communication device, but a modern technical training tool): 100 % of respondents noted that English learning is available nowadays with the help of a variety of applications on a modern phone, which is always at hand. These applications are not only able to give knowledge of the language, but also to make a personal study program. The electronic dictionaries downloaded into the users' phones and browser on-line translators used via the Internet are also quite helpful. English First, Skyeng, LinguaLeo etc. are very famous ones. The applications can be installed on any computer, phone, or a tablet. The user starts working in it first passing a test that determines the level of language proficiency, then filling in a list of the interests. In the future, basing on this data, the program makes a personal training plan for each user. The modern language apps allow you to learn a language using materials that are interesting to the user: audiobooks, songs, videos, or texts. 3) Social networks – virtual communication: Life of a modern student would be unthinkable impossible without VKontakte, Facebook, TikTok, Instagram, Likee etc. In these platforms young people share their success with friends in diverse spheres from school matters to on-line gaming, including English learning or any other foreign languages, find a lot of like-minded people, as well as new acquaintances from abroad, which allows them to have live communication with native speakers. Surely, practice plays a special role in language learning, and this is where communication using applications such as Skype, Viber, Zoom, Microsoft Team etc. will help the users making it possible to get communicative practice with native speakers via instant on-line chat or virtual on-line lessons in a remote mode. 4) Real knowledge and emotions from Internet travel: the Internet provides an opportunity not only to study within a foreign language environment, but also to make virtual trips to countries of the language being studied. While doing these "trips", students are forced to use English to order something, to understand the guide speech. Virtual travelling allows users to get supplementary information in an autonomous way, make independent conclusions about any cultural monument, phenomenon or event. In addition, this form of work has a powerful motivating factor giving the students possibilities both to practice language knowledge and acquire new linguistic and communicative skills. So, the format of such a lesson helps to comprehend assimilate and digest in full information and knowledge mastered in the course of the learning process. The example of most popular applications now is a program called Google Maps. In this application, one can make an online travel around the world. With this program, the user or a student can "wander" through a three-dimensional projection of the city or any city streets over the Internet and can view images of the earth's surface, zoom in and out, or plan some private routes. 5) From banality to individuality: our survey participants noted that English can be learned with pleasure at regular lessons. The use of information and communication technologies make a standard English lesson a very interesting and exciting one. Computer presentations are a common and easy way to enliven and rearrange a lesson. The advantages are quite obvious: at first they are visual (animation and colorful design), then they are also very convenient for repetitive practice and make it possible to stop at any place, go back to any stage of a lesson, highlighting the main things. After all, the most effective ways to achieve an appropriate learning level - is the simple repetition. At the same time, students are much more interested in presentations, since they are much easier to perceive than just a boring text written in a book. 6) Paper VS Electronics: information technology in the study of English can be associated with the use of electronic textbooks, computer programs, CD, DVD, etc. Electronic textbooks allow students to study the lesson material, do training exercises and pass tests to identify the level of learned material independently. Electronic textbooks and computer programs are more visible and attractive to students than their paper counterparts; their use increases students' motivation and cognitive interest. Such way of presenting new material contributes to deeper and more effective understanding, awareness, develops memory, and expands vocabulary and imagination. In addition, the electronic textbook allows listening to the audio recording again, paying attention to the pronunciation of individual words and intonation features of sentences. 7) Face to face or a distance mode: professional approach in arranging the English language training using distance technologies or on-line consulting are becoming popular and affordable ways to learn English. Also, online conferences are now widely spread. In the responses of students LingvaLeo, English First, Skyeng were examples of educational institutions that carry out their activities in the field of distance additional education. Educational materials have been developed by leading European and domestic specialists according to modern standards and adapted specifically for distance learning language courses. The student is constantly in the center of attention due to a personal teacher's support and special instructive text-books.

Learning a foreign language in conditions of self-isolation\ pandemic. The modern reality makes its own adjustments to the consideration on the foreign language teaching issue. Such an extra-linguistic and extra-pedagogical phenomenon as the Covid-19 pandemic highlighted the problem and confirms all of the above matters. On the one hand, ICT has become the only way to learn, and on the other hand, it is a challenge for teachers and students under specific circumstances of global pandemic. We conducted a small survey in a form of a student's letter to the teacher «Challenges of University Students at Quarantine: ICT to Help Them» at different non-linguistic departments and faculties and discovered the necessity of complex revision of language teaching at extraordinary social conditions as pandemic. These are 3 of students' letters (author's version with grammar mistakes) that make us reflect on the challenges.

1. Dear Mrs Zerkina,

Thank You for what you decided to ask what equipment problems experienced by the students during the quarantine. The main problem was the lack of a single platform for conducting classes. After translating all the pairs online, students complained about technical problems and increased work volume: quick oral responses turned into multi-page essays on the same topic. In addition, students began to spend more time building communication with the teacher, which for many students is not easy because of their shyness. And also many simply do not have a computer

at home and therefore always attended computer classes at their universities. Examination sessions, defense of term papers and theses in Russian universities have so far been conducted only in person. Now everything will change, and students still can't imagine how teachers will conduct exams.

Yours sincerely,
Pxxxxx Kxxxxxxxxxxxxx

2. Dear Ms Zerkina,

I would be grateful if you would spend a few minutes of your time on one very important point. As a student who studies at home, I want to report that some of the tasks that the faculty spread are having errors. It is worth noting that homework has become several times more than during normal school hours, because of which many students do not have time to do everything on time. In this regard, I would like to ask you to slightly reduce the number of tasks as much as possible, based on the training schedule. Thank you for understanding.

Exxxxx Pxxxx.

3. Dear Natalia Nikolaevna,

I am writing to tell you what problems University students face in quarantine.

Here are some of them:

The first problem is that you have to sort out the topics yourself. Of course, you can use Internet resources to help, but it still takes longer. The second problem is that you have to download many programs that are available on University computers to your computers, which may cause it to run slowly. The third problem is the heavy load on the educational portal, which makes it necessary to reload the page several times.

Sincerely,
Ixxx Dxxxxxx

It is obvious that students suffer from: psychological non-readiness to the challenge; variety of platforms and applications; written communication skills; self-organization skills, skills to systemize the material; they can not cope with information overload from internet and assess the material critically ; awareness about exams as they have not got such experience; not thoroughly prepared, estimated online tasks and their volume; the heavy load on the educational portal; they use ICT in studying, at least Google Translator!!!

All the questions that students have as a result of online learning self-organization could be divided in technical ones, which are solved by IT specialists, and everyday ones such as people's financial resources so, therefore technical capabilities and actually educational issues, which can be corrected by a teacher, but should be done directly by students themselves. At first glance, such categories of questions do not seem unusual, because there are ICT problems that are solved within other training modes (distance, extramural), but such modes are initially determined by a precise form of the training tasks. However, in conditions of self-isolation in the Russian Federation, or a pandemic and quarantine on a global scale, such issues acquire a different resonance and angle of consideration. Thus, University teachers still have a lot to do and learn in this regard.

Conclusion. Computer technologies become an integral part of school and University education, including English learning, which allows students to create something particularly individual, interesting, modern and get an extremely interesting material and useful experience. Learning English with the help of ITC can be means to form a professional competence of future specialists, as well as a way to organize and manage both independent and part-time work of students. Modern ITC contribute to the English study and require a "revision" of some aspects on teaching the foreign languages methodology and structuring or arranging the lesson alongside with the ICT use.

Students should also be informed, and teachers should be competent in the issues of cyber-extremism and cyberbullying when using ITC technologies in the organization and self-organization of English language training in order to obtain the most positive results from the learning process.

The specifics of using ICT in foreign language classes in an emergency situation has become features that reveal special circumstances of learning for all participants within the learning process. We have to admit that in addition to the external organization and management of information resources, it is necessary to have a well-coordinated interaction between a teacher and a student, taking into account the specifics of a situation, an educational platform or a discipline as it is. Special social conditions, such as a pandemic, require certain restrictions and general agreement on educational policy on learning platforms, tasks scope and other characteristics.

References:

1. Zerkina N.N., Lomakina Ye.A. Linguistic and Digital Characteristics in Modern Information Environment // Russian Linguistic Bulletin. 2017. № 2 (10). P. 16-18.
2. Zerkina N.N., Lomakina Ye.A., Chusavitina G.N. Verbal Aggression in Virtual Environment // Modern Journal of English Teaching Methods. 2016. V.7 (8.1). P. 16-22.
3. Lomakina E.A. To the Question of philological and pedagogical problems of Informatics in Context of Information Environment // Foreign Languages: Linguistic and Methodological Aspects. Proceedings of Scientific Works. Tver: Tver State University, 2017. № 39. P. 44-50

УДК 373

кандидат филологических наук, доцент Зырянова Ольга Николаевна
Лесосибирский педагогический институт – Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск);
студентка 4 курса Мещерова Юлия Наилевна
Лесосибирский педагогический институт – Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ТЕХНОЛОГИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТВОРЧЕСТВА В.М. ШУКШИНА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье представлены апробированные на практике приемы технологии критического мышления при изучении творчества В.М. Шукшина в школе на уроках литературы.

Ключевые слова: технология критического мышления, синквейн, кластер, интеллект-карта.

Annotation. The article presents the techniques of critical thinking technology tested in practice in the study of V.M. Shukshin at school in literature lessons.

Keywords: critical thinking technology, syncwine, cluster, mind map.

Введение. В марте 2020 года из-за пандемии коронавируса COVID-2019 обучающиеся школ России были переведены на дистанционное обучение. Каждая образовательная организация самостоятельно решала вопрос о том, как будет организовано дистанционное обучение, какие электронные платформы и Интернет-ресурсы будут использованы. Школы были вынуждены создавать комфортные условия для общения учителя с учениками в режиме онлайн, чтобы максимально приблизить процесс обучения к традиционному. Большинство учителей использовали платформу «ZOOM» для создания видеоконференций с целью объяснения материала и проверки его усвоения, а для наиболее эффективной обратной связи с учащимися многие образовательные организации выбрали такие платформы как «Учи.ру» и «ЯКласс», которые позволяют давать индивидуальные задания ученикам, следить за процессом выполнения этих заданий и обеспечивать контроль качества усвоения материала. Изучение данных электронных платформ показало, что литература в качестве школьной дисциплины на них отсутствует. Этот факт, возможно, объясняется и тем, что организовать обратную связь по литературе дистанционно трудно, чаще при изучении произведения используется прием беседы.

Проблема, связанная с возможностью самостоятельно работать с текстом может быть отчасти решена благодаря формированию у обучающихся умения работать с текстом с использованием приемов технологии критического мышления, поскольку она предусматривает развитие интеллектуальных способностей ученика, позволяющих ему учиться самостоятельно.

Цель данного исследования – охарактеризовать особенности использования технологии критического мышления при изучении творчества В.М. Шукшина.

Изложение основного материала статьи. Технология критического мышления широко представлена в исследованиях отечественных ученых: Е.О. Божович, С.И. Заир-Бека, И.В. Муштавинской, Д.М. Шакировой и др.

Данная технология представляет собой систему стратегий, объединяющих приемы учебной работы по видам учебной деятельности независимо от конкретного предметного содержания. С.И. Заир-Бек и И.В. Муштавинская представили данную образовательную технологию в виде базовой модели («вызов – осмысление – рефлексия»), которая задает не только определенную логику построения урока, но также последовательность и способы сочетания конкретных технологических приемов. Это позволяет говорить об универсальном, надпредметном характере предлагаемой технологии [3].

И.В. Муштавинская указывает: «Критическое мышление – открытое рефлексивное оценочное мышление, позволяющее развивать открытый ум, вдумчивое отношение к тексту, умение рассматривать различные точки зрения на явления. Позволяет учащимся не только внимательно изучать тексты, но и на основе сформированных данной технологией навыков сконструировать свое собственное знание, реализовывать себя, получая положительные эмоции от процесса обучения» [6].

Данная технология ценна тем, что позволяет активизировать мыслительную деятельность учащихся, учит их слушать и слышать, а также развивает речь и побуждает детей к активному действию. При использовании технологии развития критического мышления у учащихся появляется возможность общения (учитель – ученик, ученик – ученик), а значит уходит страх и повышается познавательный интерес.

При использовании технологии развития критического мышления необходимо учитывать возрастные особенности школьников.

Так, для учащихся 5-6 классов учение является главным видом деятельности. Они отличаются избирательной готовностью, повышенной восприимчивостью к обучению. Обучающихся особенно привлекают самостоятельные формы организации занятий на уроке, им интересно работать со сложным учебным материалом, так как это дает возможность самостоятельно выстраивать познавательную деятельность как в школе, так и за ее пределами. Именно поэтому необходимо активно применять технологию развития критического мышления в работе с учащимися на уроках литературы, начиная с 5 класса.

В старших классах увеличивается объем учебного материала, наблюдается его усложнение, в связи, с чем учащимся необходимо проявлять большую самостоятельность и ответственность. Старшие школьники задумываются о выборе своей будущей профессии, поэтому проявляют интерес к учебным предметам, мотивация к учебной деятельности высокая. Д.М. Шакирова определяет основной целью формирования критического мышления старших школьников расширение мыслительных компетенций для эффективного решения социальных, научных и практических проблем [8].

Поскольку изучение литературы в большей степени подразумевает диалог, причем не только ученика и учителя, но и диалог с текстом, то использование технологии критического мышления позволит выстроить эту систему общения даже в дистанционном варианте.

Рассказы В.М. Шукшина входят в программное изучение по литературе, начиная с 5 класса. Так, малая проза В.М. Шукшина изучается по школьным учебникам В.Я. Коровиной (рассказ «Критики», 6 класс) [4]; Р.Н. Бунеева (рассказ «Крепкий мужик», 7 класс, рассказ «Чудики», 10 классе) [1]; Т.Ф. Курдюмовой (рассказ «Ванька Тепляшин», 9 класс) [5]; В.П. Журавлева (рассказы «Алеша Бесконвойный», «Чудики», «Миль пардон, мадам», 11 класс) [2].

Можно начать работу по технологии развития критического мышления с простых приемов, постепенно усложняя уровень заданий.

Как уже было обозначено выше, в средних классах изучается рассказ «Критики». Предлагаем на первой стадии, стадии вызова, когда определяется тема урока и происходит актуализация имеющихся знаний по теме, использовать прием «Корзина идей». Поскольку критическое мышление учит способам активных действий, так как подразумевает под собой процесс соотнесения новых внешних данных с имеющимися у человека знаниями [3, с. 5], то сначала предлагаем ребятам записать все, что им известно о понятии «критики», затем они могут обменяться информацией друг с другом, работая в группах. На доске нарисована корзина, учитель записывает тезисы детей, которые они предлагают. Все идеи, предположения осмысливаются и анализируются. Постепенно из «корзины» должны исчезнуть все неправильные или некорректные утверждения.

Вторая стадия – осмысление (поиск ответов), поиск ответов на вопросы, поставленные в начале урока. Ребенок больше работает самостоятельно, в парах или группах. Если что-то не понятно, то он может обратиться за помощью к учителю. Для этого используются самые разнообразные приемы: чтение текста с остановами; составление таблиц (сводная, таблица-синтез), «инсерт» – чтение текста с пометками, «Знаю – хочу, узнать – узнал», вопросительные слова, «Толстый и тонкий вопросы», «Ромашка Блума», «Рыбий скелет».

Предлагаем на данном этапе использовать «Ромашку Блума»:

– Простые вопросы: «Кто герои рассказа? Где происходит действие в рассказе? Что любят делать герои рассказа?»

– Уточняющие вопросы: «Объясни, почему дед и внук ходят в кино? Если нам известно, что бабушка глухая, то как он понимал, что говорят актеры? Я могу ошибаться, но, по-моему, дед с внуком начинали спорить еще в кинотеатре?»

– Вопросы-интерпретации: «Почему дед был категоричен в отношении деревенских фильмов? Почему дед не упускает возможности указать на то, что фильмы не соответствуют жизни?»

– Творческие вопросы: «Придумай, как будет развиваться сюжет в рассказе после описываемых автором событий?»

– Практические вопросы: «Где в обычной жизни вам приходилось сталкиваться с похожей на описанную в рассказе ситуацией?»

– Оценочные вопросы: «Как вы думаете, кому сочувствует автор? Почему?»

Третья стадия – размышление (рефлексия). Она необходима для того, чтобы учащиеся смогли проанализировать, удалось ли им достичь поставленных целей и решить возникшие в процессе знакомства с новым материалом проблемы и противоречия. Приёмы, которые можно использовать на этом этапе: эссе, РАФТ, синквейн, хокку.

Например, можно предложить учащимся написать синквейн про бабушку. У ребят получился вот такой текст:

Бабушка,
Наивный, эмоциональный,
Критикует, спорит, злится,
Борец за правду и справедливость,
Разоблачитель.

В 9 классе по учебнику Т.Ф. Курдюмовой изучается рассказ «Ванька Тепляшин». Предлагаем на стадии вызова использовать прием кластера, который поможет обозначить основную проблематику рассказа, связанную с противопоставлением города и деревни. Можно усложнить задачу для обучающихся и взять для сравнения рассказ А.П. Чехова «Тоска», который созвучен по проблематике. Параллель к чеховскому рассказу задает мотив тоски, связанный с восприятием героем города. У В.М. Шукшина «...Ванька и не заметил, как наладился тосковать»; «К Ваньке подступила тоска. Он чувствовал себя одиноко» [9]. В рассказе А.П. Чехова: «Опять он одинок, и опять наступает для него тишина... Утихая ненадолго тоска появляется вновь и распирает грудь еще с большей силой»; «Но толпы бегут, не замечая ни его, ни тоски... Тоска громадная, не знающая границ...» [7, с. 49]. В кластерах к данным рассказам ключевым словом может стать имя героя, от которого разойдутся две ветви: город и деревня, поскольку в обоих произведениях главный герой – деревенский житель, оказавшийся в городе: у Чехова Иона пытается в городе заработать хоть немного денег, а у Шукшина Ванька Тепляшин лежит в городской больнице. Оба героя по разным обстоятельствам, но вынуждены прибывать в городе. В качестве характеристики города в рассказе А.П. Чехова могут быть указаны: уличная суматоха, брань, одиночество; у В.М. Шукшина – шум, суета, одинаковость. Оба героя не могут прижиться в городе, который «настроен» для героев враждебно: Иону ругают, дают подзатыльники, никто его не слышит; Ваньку тоже «не слышат», не верят ему, а в итоге и происходит драка с охранником из-за того, что тот мать не пускает в больницу. Ключевыми к образу деревни станут понятия дома, семьи, общения. Кластеры помогут не только сравнить рассказы, обозначить их точки соприкосновения, но и выявить ключевые образы и мотивы.

Важным мотивом в том и другом рассказе является мотив тоски, именно тоска по родной деревне, по дому, не дает возможности Ваньке Тепляшину спокойно жить в городе и лечиться в больнице. На стадии осмысления можно использовать прием «фишбоун», где в основе «головы» рыбы будет обозначена тоска как проблема. А факты и причины в виде цитат и ключевых слов из текста помогут осмыслить это состояние героя. В качестве фактов можно привести следующие: «Все торопятся», «сверху все люди одинаковы», «все одинаково», соседи по палате не верят его рассказам. В качестве причин – «Ванька скоро привык скользить взглядом по улице — по людям, по машинам...», «К Ваньке подступила тоска. Он чувствовал себя одиноко»

[9, с. 56]. К тоске прибавляется и обида за мать, которая жалким голосом просит пропустить ее. И следствием драки с охранником, после которой Ванька с облегчением едет домой в деревню.

Основной вопрос на понимание на стадии рефлексии «Почему герой не может жить в городе?». Данный вопрос является ключевым во многих рассказах писателя, он и про себя писал, что от деревни «оторвался» и к городу так и «не пристал». В данном рассказе город – чуждое пространство для героя, он несвободен в нем, что усиливает образ больницы, в которую не пускают мать.

На последнем этапе необходимо вернуться к кластерам и к рассказу А.П. Чехова для того, чтобы понять, что новое в понимании рассказов открылось и в чем все же отличие проблемы соотношения города и деревни у В.М. Шукшина. В отличие от А.П. Чехова, В.М. Шукшин не рассматривает социальную проблематику (в рассказе «Тоска» герой очень беден и вынужден зарабатывать в городе на жизнь) и сам герой у писателя второй половины XX века другой, он молод, горяч, общителен, легко относится к жизни.

Еще одним эффективным приемом работы на последнем этапе является написание даймонда, который представляет собой стихотворную форму из семи строк, первая и последняя из которых – понятия с противоположным значением. Этими понятиями могут стать город и деревня.

Ребята написали вот такой текст:

Деревня

Родная, просторная.

Живет, затихает, угасает.

Сельчане душевные, горожане – закрытые.

Развивается, расширяется, строится.

Шумный, беспокойный

Город.

В 11 классе при изучении рассказа «Алеша Бесконвойный» В.М. Шукшина (по учебнику В.П. Журавлевой) можно составить интеллект-карту текста. Центральным образом может стать «баня», а расходящимися от него ветвями «праздник души» и «ритуал». Раскрывая эти понятия, обучающиеся обратят внимание на то, что неспешность героя, четкое понимание и осознание каждого этапа в ритуале «приготовления» бани позволяет говорить о том, что это не столько очищение тела для него, сколько очищение души. Вторая ветвь – «праздник души» будет распространена такими мотивами, как «воспоминания о прошлом», «размышления о смысле жизни», «размышления о любви» и т.д. Итогом работы с интеллект-картой может стать размышление над ключевым вопросом: В чем смысл жизни для героя рассказа?

Выводы. Таким образом, использование таких приемов технологии критического мышления при изучении рассказов В.М. Шукшина, как кластер, интеллект-карта, синквейн, фишбоун позволяет формировать умение самостоятельно выявлять и интерпретировать значимую, концептуальную для понимания информацию в тексте. Применение данных приемов позволит развивать вдумчивое отношение обучающихся к художественному произведению.

Литература:

1. Бунеев Р.Н. Литература: учебник для организаций, осуществляющих образовательную деятельность / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова – М.: Баласс, 2015.
2. Журавлева В.П. Литература: учебник для общеобразовательных организаций / В.П. Журавлева, О.Н. Михайлов, И.О. Шайтанов – М.: Просвещение, 2015.
3. Заир-Бек, С.И., Муштавинская, И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей. 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011.
4. Коровина В.Я. Литература: учебник для общеобразовательных учреждений с приложением на электронном носителе / В.Я. Коровина, В.П. Полухина, В.П. Журавлев. – М.: «Просвещение», 2012.
5. Курдюмова Т.Ф. Литература: учебник-хрестоматия для общеобразовательных учреждений / Т.Ф. Курдюмова – М.: Дрофа, 2013.
6. Муштавинская И.В. «Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя» / учебное методическое пособие / И.В. Муштавинская. – Санкт-Петербург: КАРО, 2009.
7. Чехов А.П. Скучная история. Повести и рассказы. – М.: Правда, 1986.
8. Шакирова Д.М. Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технология. Текст научной статьи по специальности «Науки об образовании» [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kriticheskogo-myshleniya-uchaschihsya-i-studentov-model-i-tehnologiya> (дата обращения: 06.08.2020)
9. Шушкин В.М. Рассказы. – М.: Издательство «Художественная литература», 1979.

Педагогика

УДК 373

кандидат филологических наук, доцент Зырянова Ольга Николаевна

Лесосибирский педагогический институт – Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ИЗУЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ЛИРИКИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Аннотация. В статье представлен опыт изучения современной лирики в старших классах. Предложенная методика интертекстуального и структурно-семантического анализа стихотворений Ивана Жданова и Веры Полозковой, позволяет не только выявить характерные черты времени и течения, но и индивидуальные авторские особенности.

Ключевые слова: современная лирика, небарокко, постмодернизм, интертекстуальность.

Annotation. The article presents the experience of studying modern lyrics in high school. The proposed method of intertextual and structural-semantic analysis of poems by Ivan Zhdanov and Vera Polozkova allows not only to identify the characteristic features of time and course, but also individual author's features.

Keywords: modern lyrics, neo-baroque, postmodernism, intertextuality.

Введение. В отечественной методике накоплен достаточно богатый опыт изучения лирических произведений в школе. В большей степени разработаны теоретико-методологические принципы изучения классической поэзии и лирики первой половины XX века, вплоть до 60-70-х годов. Однако в начале XXI века остро стоит проблема отбора и методического осмысления современных литературных произведений, особенно поэтических, так как взгляд критиков и литературоведов на особенности развития лирики, выделения ее основных течений рубежа XX - XXI веков неоднозначен.

В ФГОС СОО нет конкретизации предметных умений, связанных именно с изучением современной лирики, в то же время отмечается, что у выпускников должны быть сформированы представления о системе стилей языка художественной литературы, а на углубленном уровне предполагается «понимание и осмысленное использование понятийного аппарата современного литературоведения в процессе чтения и интерпретации художественных произведений» [5, с. 8]. Анализ и интерпретация современной литературы, в том числе и лирики неотделимы от стилового анализа и использования современных литературоведческих терминов, таких, например, как постмодернизм, необарокко, метареализм и др.

В Примерной образовательной программе указано, что обучающийся получит возможность узнать «о произведениях новейшей отечественной и мировой литературы» [4, с. 34], но в то же время в списке рекомендуемых произведений и авторов по литературе для 10-11-х классов раздел «Современный литературный процесс» представлен в основном прозаическими произведениями (за исключением стихотворений Д.Л. Быкова). Изучение лирики заканчивается именами поэтов 60-70-х годов: А.А. Тарковский, Б. Ахмадулина, Б. Окуджава и др.

Цель статьи – охарактеризовать методические особенности изучения современной лирики на уроках литературы в старших классах.

Изложение основного материала статьи. С целью выявления уровня сформированности представления о современной лирике у обучающихся старших классов было проведено анкетирование, результаты которого говорят о том, что большинство опрошенных не знают никого из современных поэтов, в единичных ответах звучали имена Д. Быкова, В. Степанова, Белинды. Самыми известными для выпускников оказались молодые поэты современности Ах Астахова и Вера Полозкова.

Отвечая на вопрос «Вы любите читать стихи? Почему?», реципиенты отмечали, что «стихи успокаивают», «можно подобрать под настроение», «некоторые стихи по душе», «в некоторых стихах нахожу себя», «это открытие собственного мира» и т.д. То есть важным фактором для читателей-старшеклассников является эмоциональное восприятие лирики.

Что касается тематики, то практически все указывали любовную тему, в единичных ответах – стихи об одиночестве, смысле жизни, детстве, родине, природе. Один обучающийся ответил, что «нравятся стихи с высокой смысловой нагрузкой».

Таким образом, чуть больше половины опрошенных реципиентов знакомы с некоторыми именами современных поэтов. Считаем, что это не такой уж плохой показатель, учитывая, что их творчество в школе не изучалось. Можно сделать вывод о том, что старшеклассникам, в силу возрастных особенностей, интересна лирика, так как чтение, прослушивание стихотворений помогает переживать волнующие их эмоции. Но, список названных ребятами поэтов небольшой, причем их внимание завоевывают поэты-современники, активно рекламирующие себя в социальных сетях.

Поскольку программы 11 классов по литературе построены таким образом, что изучается лирика рубежа XIX-XX веков, шестидесятые годы и в конце учебного года отводится время лирике рубежа XX-XXI веков, предлагаем начать обзорный урок по современной лирике с проблемной ситуации. Вниманию обучающихся предлагаются три стихотворения: «Поэт не человек, он только дух» А. Ахматовой, «Не отрекись» А. Вознесенского, «Я всю жизнь свою провел в мытье посуды» Д. Пригова. Задача – определить, к какому времени относится каждое из них (серебряный век, 60-е, рубеж веков).

Данное задание подготовит школьников к восприятию нового материала, так как им нужно будет вспомнить ранее изученные характерные черты поэзии эпох, предшествующих современности. Такая проблемная ситуация в виде самостоятельной работы поможет обобщить и систематизировать имеющиеся у школьников знания. Все представленные стихотворения объединяет тематика поэта и поэзии, таким образом, обучающимся будет легче сопоставлять произведения. Остальная часть урока посвящена рассмотрению особенностей течений постмодернизма: концептуализма, необарокко, метареализма.

На втором уроке предлагается остановиться на подробном анализе стихотворений двух поэтов: Ивана Жданова «Портрет отца» и Веры Ползковой «Сайде – на чай».

Поскольку современная лирика сложна для интерпретации в силу интертекстуальности, метафоричности, предлагаем интерпретировать стихотворения совместно с учениками.

Название стихотворения «Портрет отца» Ивана Жданова создает в нашем восприятии ассоциацию с описанием внешности героя. Однако, прочитав стихотворение полностью, портрета в привычном смысле этого слова мы не видим. На этом этапе можно спросить у обучающихся, что такое портрет в их понимании, и о каком портрете идет речь конкретно в этом тексте. Собственно, это может быть проблемным вопросом, так как ответ на него может быть получен только в результате анализа стихотворения.

Центральный образ в стихотворении – зеркало. Он встречается не один раз: «зеркало вспашут», «прояснится зеркало» [2]. Обратим внимание на первую метафору. В первую очередь нужно узнать, как понимают ее школьники. По зеркалу будто идет рябь, его гладь нарушена. И оно становится порталом в прошлое, порталом в детство. Перед глазами появляются скошенные травы, желтые поля. Рождается мотив пути, на это же указывает слово «наследство», то есть путь след в след или по следам отца. Рифма «детство – наследство» намекает на связь с отцом.

В строках «И запах сгорающих крыльев» [2] возникает мотив утраты надежд, «обгорания» устремлений, возникновения ощущения тяжести бытия. Можно задать вопрос: «Лирический герой ощущает эти эмоции в детстве или в воспоминаниях? Какое это имеет значение для него сейчас?». Обучающиеся придут к выводу, что совмещены два времени, и ощущения героя поэту тоже совмещены: он одновременно взрослый, познавший жизнь и, в то же время, ребенок: «И будет даровано каждому право / себя выбирать, и не будет ночей» [2]. То есть каждый может стать тем, кем захочет и, поэтому, неудач, горя («ночей») у них не будет. И

эти все желтые поля, эти все надежды там, – в детстве. Там скошенные травы, там желтое поле. Желтый – цвет солнца, чего-то светлого, ярких воспоминаний, метафора жизни.

Далее композиционно в стихотворении возникает противопоставление, антитеза, обозначенная союзом «но». Бескрайняя равнина превращается в окно, из которого видно спину отца. Возможно, он работает на этом поле – так мы можем предполагать, исходя из биографии поэта, поскольку он родился в крестьянской семье одиннадцатым ребенком. Отец, который кормил семью, отец, которого дети почти не видели, потому что он большую часть жизни провел в работе. Продолжая эту мысль, мы можем вернуться в начало к слову «вспашут». Мотив пахоты здесь связан опять же с полем, с работой отца. Он видит отца работающего. Нужно обратить внимание детей на то, что внешности отца как раз-таки нет, он упоминает только его спину, он не видит его лица.

С одной стороны, поле «видит» отцовскую спину. Небо изображается видом из окна, это наводит на мысль о несвободе и ограниченности, закрытом пространстве, в котором находится лирический герой. Внутренне пространство обозначено образом комнаты: «А там, за окном, комнатенка худая» [2]. Причем, лирический герой одновременно находится и во внешнем пространстве и во внутреннем, он, как-будто смотрит в окно с улицы и видит себя маленького: он и в прошлом, и в настоящем, между двумя мирами. Окно – это еще один очень важный образ, он также соединяет мир дома и мир жизни (в широком понимании). Тут есть внешний мир – это поле, это простор и есть дом, комната, в которой младенец.

Обращаем внимание обучающихся на эпитет «комнатенка худая» [2], который явно не сочетается с другими эпитетами, характеризующими описание комнаты «тронный пол», «маковый гром». «В чем смысл этого противоречия?» – спрашиваем у обучающихся. Речь идет опять же о двойном восприятии лирического героя, о совмещении прошлого и настоящего: сейчас, с высоты своих лет, герой видит комнату бедной, худой, а ребенком она была для него подобна тронному залу, в котором он чувствовал себя царем с маковой погремушкой-скипетром. Возможно, стоит объяснить словосочетание «маковый гром» школьникам: имеется в виду детская игрушка, которую в старину наполняли маком, чтобы она гремела.

Интерпретация метафоры «бездна седая сухими кустами томится в углу» [2] подтверждает мысль о совмещении, синтезе времен в сознании лирического героя: младенец и мысль о старости, которая еще от него далеко, еще «томится», так как час ее еще не пришел, но для лирического героя – это уже настоящее.

Возвращение лирического героя из прошлого происходит, подобно пробуждению ото сна, от громкого удара погремушки: «мак погремушкой ударит по раме». От удара «глазь фотоснимка» развалится и «прояснится зеркало». Фотоснимок и зеркало в данном отрывке становятся единым образом: сырые пласти фотоснимка будто старые с желтыми слюдяными разводами зеркала. Внезапное пробуждение от сна воспоминания связано с мотивом разрушения: образ отца уходит, в казалось-бы в проявившемся отражении зеркала он должен появиться, но он в ином краю и возврата нет. И лирический герой чувствует эту утрату.

Предлагаем обучающимся найти и интерпретировать эпитеты в последнем четверостишии, определяющие мотив невозвратности и утраты надежды.

Это стихотворение – ностальгия по детству, желание вспомнить отца, лицо которого он, возможно, даже не помнит. Но это все в прошлом, вернуть нельзя. Однако лирический герой вспоминает это с теплотой. К нему приходит осознание того, что это в детстве, в прошлом и он больше никогда не почувствует этого снова и не вернет. Можно говорить в связи с этим стихотворением о мотиве детства, как о мотиве утраченного рая.

Отвечая на проблемный вопрос о портрете, обучающиеся теперь уже смогут аргументированно доказать, что речь идет о психологическом портрете, связанным с восприятием лирического героя. В этом произведении он говорит не только об отце, но и о себе, познавшем жизнь, познавшем «бездну седую», глубину, «плывущую по осенней воде». Этот портрет как воспоминание, внутренний взгляд, восприятие прошлого в отрывках и картинках, которые причудливым образом влияют на тебя и оформляют твою картину жизни.

В ходе анализа очень важно обратить внимание на элементы поэтики, формальные признаки, позволяющие понять не только содержание произведения, но и его принадлежность к течению. В этом стихотворении проявляются такие приемы, как метафорическая избыточность (практически каждый образ метафоричен); повтор деталей (маковый гром, мак погремушкой; желтое поле, мотив зеркала); иллюзия хаотичности (проявляется в пространственно-временной организации стиха). Тут стоит обратиться к обучающимся с вопросом: «О чем нам говорит использование этих поэтических приемов?» (о том, что стихотворение принадлежит течению необарокко).

Образы окна, зеркала, пахоты, поля объединяют внутренний и внешний мир. Причем, зеркало и окно – центральные образы поэзии И. Жданова в целом.

Мотив детства, мотив прошлого, ностальгия по прошлому во всем стихотворении наталкивает на очень интересную деталь: несмотря на явное погружение в давно пережитое, в тексте нет ни одного глагола прошедшего времени, только глаголы настоящего и будущего времени.

Таким образом, на примере данного стихотворения Ивана Жданова можно показать не только особенности необарокко, но и отличительные черты поэтики творчества данного поэта.

Вторая половина урока – интерпретация стихотворения Веры Полозовой «Сайде – на чай». Трудность интерпретации возникает не только с первой строчки, но и с первого непонятного слова «сайде»: Сайде – на чай / Свиться струйкой водопроводной – / Двинуть к морю до холодов»[1]. В этих строчках налицо явление стихотворенного анжамбмана, поэтому смысл от этого еще сложнее улавливается. Скорее всего, Сайде – это имя, арабского оно означает счастливая, удачливая, поэтому дать монетку на чай, а, может, кинуть монетку на счастье, чтобы потом вернуться. Все эти значения могут быть актуализированы в этой фразе.

Обращаем внимание на рифму «водопроводной-свободной», в которой обозначено противоречие: водопровод задает семантику замкнутости, несвободы, «предзаданности» течения воды. Поэтому рифмующаяся пара представляет собой антитезу: лирическая героиня мечтает о свободе, но представляет себя водопроводной струйкой. Интересно, что в одном предложении оказались чай, водопроводная вода и море, что, казалось бы, свидетельствует о некоем расширении пространства в сознании героини: от замкнутости чая в кружке и водопроводного крана до просторов моря, но получается обратный эффект.

Строка «Свиться струйкой водопроводной» отсылает нас к стихотворению В. Маяковского «А вы могли бы», где звучат строки «А вы/ ноктюрн сыграть/ могли бы/ на флейте водосточных труб?»[3], где тоже звучит вызов повседневному. Отсылка к В. Маяковскому неслучайна, так как он входит в число ее любимых поэтов.

В стихотворении есть явное противопоставление: «Я хочу быть такой свободной, / Чтобы не оставлять следов» и «Я хочу быть немного Бродским –/ Ни единого слова зря»[1]. Оставлять след – это фразеологизм.

Что означает быть свободной, не оставляя следов? Быть, как ангел? Не быть обремененной чем-то земным: бытом, детьми, делами ... Всем тем, благодаря чему человек остается жить даже после смерти. Однако тут же присутствует желание запечатлеться в памяти человечества, как великому поэту. Рифма «броский-Бродский» как раз указывает на уникальность поэта, на которого хотела бы походить лирическая героиня.

В стихотворении Веры Полозковой, как и в стихотворении В. Маяковского есть некий вызов, и даже глагол «мажет» так же напоминает нам «смазать карту будня» [3] поэта начала XX века, но, как и у В. Маяковского его неэстетичность вносит свою «ложку дегтя»: портит всю красоту восходящего солнца: «Наблюдая, как чем-то броским / Мажет выпуклый глаз заря» [1].

В результате анализа стихотворения приходим к выводу, что смысл, являющийся результатом синтеза формы и содержания, противоречив, так как присутствует алогизм на уровне рифмы, сочетания образов, использования лексики. Яркие, броские фразы не есть стихотворение, должно быть единство формальных и содержательных признаков.

Рефлексия предполагает отзыв обучающихся о стихотворениях, рассмотренных на уроке. Ответы на следующие вопросы: какая поэзия ближе и почему? В чем отличие современной поэзии от других эпох? В чем особенность нашего времени относительно лирики?

Таким образом, в конце урока можно сделать вывод о том, что современная лирика разнородна, но важно при чтении стихотворений всегда обращать внимание на важный показатель художественности: единство формы и содержания.

Выводы. Таким образом, в предложенных рекомендациях к урокам по изучению современной лирики предлагаются разные по уровню художественности тексты, что определяется необходимостью формирования у обучающихся умения отличать хорошую литературу от слабой и умение ориентироваться в современном литературном процессе. Обращение к современности объясняется наличием мотивации у школьников к изучению современных поэтов.

Методика интертекстуального и структурно-семантического анализа, предложенная для изучения стихотворений современных поэтов позволяет не только выявить характерные черты времени и течения, но и индивидуальные авторские особенности.

Литература:

1. Вера Полозкова: стихи [Электронный ресурс]: база, сборники стихов известных русских и зарубежных поэтов классиков в Антологии РуСтих. – Режим доступа: <https://rustih.ru/vera-polozkova/> (дата обращения 10.05.2020)

2. Иван Жданов [Электронный ресурс]: стихи, проза, эссеистика и фотоработы Ивана Жданова. – Режим доступа: <http://ivanzhdanov.com/biography.htm> (дата обращения 20.06.2020)

3. Маяковский В.В. А вы могли бы? [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://ilibrary.ru/text/2119/p.1/index.html>

4. Примерная образовательная программа СОО [Электронный ресурс]: Планируемые предметные результаты освоения ООП (Литература), Примерные программы отдельных учебных предметов (Литература). – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_282289/ (дата обращения 12.05.2020)

5. ФГОС СОО [Электронный ресурс]: Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования. – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения 20.06.2020)

Педагогика

УДК 378.147

соискатель ученой степени, старший преподаватель

Центральных офицерских курсов (ЦОК) Ильин Владимир Николаевич

Государственный центр подготовки авиационного персонала и войсковых испытаний МО РФ (4 ГЦ ПАП и ВИ МО РФ) (г. Липецк)

ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ СТРАТЕГИЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ СИТУАЦИЙ ФРУСТРАЦИИ У АВИАЦИОННОГО ПЕРСОНАЛА ВКС РОССИИ

Аннотация. В современных условиях предметов исследования большого количества ученых выступает феномен фрустрации. Исследованию данного феномена в настоящее время посвящено много научных работ, в частности, работы С. Розенцвейга, Е.В. Пискленовой, Н.Д. Левитова, О.Г. Карпова и других исследователей. Однако, невзирая на повышение внимания ученых к исследованию данной проблемы, в настоящее время требуется исследование основ моделирования стратегий преодоления фрустрационных состояний. Цель исследования – исследовать основы педагогического моделирования стратегий преодоления ситуаций фрустрации у авиационного персонала ВКС России. Задачи исследования: рассмотреть основные подходы к определению термина «фрустрация»; провести исследование особенностей возникновения состояния фрустрации у авиационного персонала ВКС России; выделить основные стратегии преодоления состояния фрустрации авиационным персоналом ВКС России. Гипотеза исследования: для преодоления фрустрации в воинских коллективах требуется формирование в них прочных личных, деловых и духовных связей между военнослужащими, а также использование эффективных стратегий преодоления фрустрации. Методы исследования: исследование, анализ научной литературы, материалов периодической печати и интернет-ресурсов. Достигнутые результаты: предложено авторское определение термина «фрустрация», под которым понимается человеческое состояние, которое выражается в характерных особенностях поведения и переживаний, обусловленное непреодолимыми трудностями на пути к решению определенной задачи или достижению цели. Основными элементами, связанными с ситуацией фрустрации, считаются: фрустрационное воздействие; фрустрационная обстановка; фрустратор, т.е. фактор, который способствует формированию фрустрации. К высокоэффективным способам и методам работы с авиационным персоналом ВКС РФ при формировании фрустрационных состояний, как показывают исследования, можно отнести: методы, которые направлены на саморегуляцию; релаксационные методы; арт-терапию; эмоционально-образную терапию; позитивную краткосрочную терапию; нейро-лингвистическое программирование;

элементы суггестивной терапии; рациональную психотерапию и телесно-ориентированную психотерапию и так далее.

Ключевые слова: фрустрация, состояние фрустрации, стратегии преодоления, стратегии преодоления фрустрационных состояний.

Annotation. In modern conditions, the subjects of research of a large number of scientists are the phenomenon of frustration. Many scientific works are currently devoted to the study of this phenomenon, in particular, the work of S. Rosenzweig, E.V. Pisklenova, N.D. Levitova, O. G. Karpov and other researchers. However, despite the increased attention of scientists to the study of this problem, at the present time it is required to study the foundations of modeling strategies for overcoming frustration states. The purpose of the research is to study the foundations of pedagogical modeling of strategies for overcoming situations of frustration among aviation personnel of the Russian Aerospace Forces. Research objectives: to consider the main approaches to the definition of the term "frustration"; to conduct a study of the features of the occurrence of a state of frustration among the aviation personnel of the Russian Aerospace Forces; highlight the main strategies for overcoming the state of frustration by the aviation personnel of the Russian Aerospace Forces. Research hypothesis: overcoming frustration in military collectives requires the formation of strong personal, business and spiritual ties between military personnel, as well as the use of effective strategies to overcome frustration. Research methods: research, analysis of scientific literature, periodicals and Internet resources. Results achieved: the author's definition of the term "frustration" is proposed, which is understood as a human state, which is expressed in the characteristic features of behaviors and experiences, caused by insurmountable difficulties on the way to solving a specific problem or achieving a goal. The main elements associated with the situation of frustration are considered: frustration; frustrating environment; frustrator, i.e. a factor that contributes to the formation of frustration. The highly effective methods and methods of working with the aviation personnel of the RF Aerospace Forces in the formation of frustration states, as studies show, include: methods that are aimed at self-regulation; relaxation methods; art therapy; emotional imagery therapy; positive short-term therapy; neuro-linguistic programming; elements of suggestive therapy; rational psychotherapy and body-oriented psychotherapy and so on.

Keywords: frustration, a state of frustration, coping strategies, strategies for overcoming frustration states.

Введение. Термин «фрустрация» в психологии определяется как состояние психики человека, которое предопределяется возможностью неудачи, или, наоборот, отсутствию возможности удовлетворить свои потребности. Это состояние возникает, когда существуют реальные или виртуальные преграды, препятствующие достижению поставленной цели.

Термин «фрустрация» происходит от латинского слова «frustratio», что в переводе означает «расстройство замыслов», «тщетное ожидание», «неудача», «обман». Основателем теории фрустрации является С. Розенцвейг, который считал, что фрустрация представляет собой психическое состояние индивида, которое вызвано невозможностью удовлетворения собственных потребностей, имеющих для субъекта определенную значимость [8, с. 11]. Проще говоря, для ситуаций фрустрации, в первую очередь, характерно осознание действительного или мнимого несоответствия действительного и реального. Термин «фрустрация» в более широком понимании следует рассматривать в качестве реакции на жизненные трудные ситуации или выносливости.

По мнению Н.Д. Левита, фрустрация – это человеческое состояние, которое выражается в характерных особенностях поведений и переживаний, обусловленное непреодолимыми трудностями на пути к решению определенной задачи или достижению цели [2, с. 28].

Если возникшую потребность или ожидание по какой-либо причине невозможно удовлетворить (например, вместо запланированного отпуска вы вынуждены продолжать работать, или искать материальные средства на этот отпуск), возникает психическое состояние, именуемое фрустрацией. При этом человек не отказывается от достижения цели, но не знает, как достичь в этой борьбе успеха. Данная ситуация весьма схожа с потерей пространственной ориентации летчиком в полете.

На взгляд Д. Майерса, фрустрация представляет собой акт блокирования поведения, который направлен на достижение значимой цели [3, с. 128]. В то же время, А.А. Налчаджян пишет, что под фрустрацией следует понимать цепь образований качественного характера, которые включают в себя желание / цель – ситуацию фрустрации – личность – поведение защитного характера [3, с. 201].

В исследовании Е.В. Психленовой отмечается, что фрустрация представляет собой тип жизненной ситуации, который при определенных трудностях становится критическим на пути мотивированных целей индивида [5, с. 477].

Таким образом, на основе проведенного анализа научных подходов к определению термина «фрустрация», можно предложить авторское определение данного термина. В рамках настоящего исследования под фрустрацией мы будем понимать человеческое состояние, которое выражается в характерных особенностях поведений и переживаний, обусловленное непреодолимыми трудностями на пути к решению определенной задачи или достижению цели.

Изложение основного материала статьи. Опираясь на исследования И.А. Юрова и К.И. Юровой, можно определить, что фрустрация возникает, когда:

- ощущение неудовлетворенности превышает порог, который данный человек способен вынести;
- препятствие субъективно воспринимается как непреодолимое [7, с. 112].

Состояние фрустрации характеризуется как объективными причинами, так и свойствами самой личности. Можно сказать, что это разновидность психологического стресса, сопровождающегося тревогой, раздражительностью, разочарованием и состоянием отчаяния.

Фрустрация как явление состоит из:

- фрустратора - причины фрустрации;
- фрустрационной ситуации;
- реакции на фрустрацию.

Фрустрация возникает чаще у эмоциональных людей, склонных фанатично добиваться поставленной цели четко по намеченному плану. Встретив «непреодолимое» препятствие на своем пути, такие люди просто не видят других вариантов для достижения своих целей. При этом именно эти качества приветствуются и воспитываются в военной среде.

Недостаток способности к адаптации в данном случае – главная причина возникающей фрустрации. Личностная устойчивость (толерантность) к данному состоянию, позволяющая человеку справляться с трудностями в конкретной ситуации, зависит от обстоятельств, особенностей личности и некоторых других факторов.

В исследовании А.Б. Шуриевой, К.З. Сансызбаевой отмечается, что в настоящее время коллективы также отличаются по качественным характеристикам: результатам деятельности и достижению, морально-психологическому климату, уровню коллективного мастерства, сплоченности, нравственной зрелости [6, с. 285]. В воинских коллективах умения и навыки взаимодействия заключаются в том, чтобы решать в процессе совместной деятельности общие задачи, без указаний и просьб, на основе личной оценки обстановки. Прежде всего, спецификой таких навыков считается ориентация на действия воинских товарищей, понимание развития коммуникативной ситуации. Таким образом, стремление сотрудников воинских коллективов помогать другу, действовать коллективно, осознавая взаимную зависимость, необходимость подчинения личностных интересов успеху всего коллектива. На коллективную мотивацию в воинских коллективах большое воздействие оказывают сложившиеся в воинских подразделениях взаимоотношения: равнодушие к результатам сослуживца и стремление к личным показателям, обстановка нервного соперничества, либо же ответственность за общее дело, друг за друга, «дух товарищества».

В воинских коллективах ситуации фрустрации могут быть обусловлены рядом объективных и субъективных причин. Среди причин формирования ситуации фрустрации могут быть следующие причины (рисунок 1).



Рисунок 1. Причины формирования фрустрации [4, с. 135; 1]

Таким образом, в процессе исследования также было установлено, что различные субъективные и объективные факторы оказывают непосредственное воздействие на формирование ситуаций фрустрации в воинских коллективах.

Выводы. При рассмотрении состояния фрустрации в качестве острого стресса, можно выделить несколько методов, направленных на повышение адаптации коллектива к фрустрационным ситуациям. К примеру, использованием техник саморегуляции, приемов самоконтроля или же отказ от определенных

действий. Также одним из наиболее сильных поддерживающих факторов считается проговаривание и составление формул самозащиты, т.е. позитивных формул самовнушения.

Ключевым вопросом, влияющим на эффективность процесса разрешения фрустрационных ситуаций в воинском коллективе, является личность командира, его авторитет, а также выбор им способа его разрешения. Командир, обладая соответствующими полномочиями в отношении подчиненных, может реализовать любую из ролей третьей стороны в конфликте (наблюдатель, помощник, посредник, арбитр, третейский судья), либо отложить на определенное время решение проблемы.

К высокоэффективным способам и методам работы с авиационным персоналом ВКС РФ при формировании фрустрационных состояний, как показывают исследования, можно отнести: методы, которые направлены на саморегуляцию; релаксационные методы; арт-терапию; эмоционально-образную терапию; позитивную краткосрочную терапию; нейро-лингвистическое программирование; элементы суггестивной терапии; рациональную психотерапию и телесно-ориентированную психотерапию и так далее.

Литература:

1. Карпов О.Г. Особенности конфликта в воинском коллективе // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2012. №2 (10). С. 134-138.
2. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний [Текст] / Левитов Н.Д. // Вопросы психологии. - 1967. - № 6. - С. 27-30.
3. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация. Механизмы и стратегии. / А.А. Налчаджян. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.
4. Нургатина Е.Л., Наумлюк А.Г. Психология конфликтов. Работа начальника службы МТО по предупреждению и разрешению конфликтных ситуаций в подчиненных коллективах // Материалы X Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». 2018. URL: <http://scienceforum.ru/2018/article/2018004447>
5. Пискленова Е.В. Фрустрация как психологический феномен // Аллея науки. Т. 4. - № 9. – 2017. – С. 475-479.
6. Сансызбаева К.З., Шуриева А.Б. Особенности психологического климата в коллективе // Молодой ученый. — 2017. — №9. — С. 284-288.
7. Юрова К.И., Юров И.А. Фрустрация как фактор неадекватного поведения // Гуманизация образования. 2016. №6. - С. 110-114.
8. Rosenzweig, S. The children's Form of the Rosenzweig Picture-Frustration Study / S. Rosenzweig, E.E. Fleming, L. Rosenzweig // J. Psychol. – 1948. – Vol. 26. – P. 10-12.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Калинина Лариса Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары)

ПРАКТИКА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БАКАЛАВРОВ ИНЖЕНЕРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования профессиональных компетенций у бакалавров инженерного направления – 29.03.05 Конструирование изделий легкой промышленности. В данной статье рассмотрены производственная практика, в том числе и преддипломная, которые способствуют формированию профессиональных компетенций у будущих конструкторов одежды. Особое внимание уделяется базам и руководителям практик от предприятия.

Ключевые слова: практика, бакалавр, профессиональные компетенции, швейные предприятия.

Annotation. Stat'ya posvyashchena probleme formirovaniya professional'nykh kompetentsiy u bakalavrov inzhenernogo napravleniya – 29.03.05 Konstruirovaniye izdeliy legkoy promyshlennosti. Rassmotreny proizvodstvennaya praktika, v tom chisle i preddiplomnaya, kotoryye sposobstvuyut formirovaniyu professional'nykh kompetentsiy u budushchikh konstruktorov odezhdy. Osoboye vnimaniye udelyayetsya bazam i rukovoditel'nyam praktik ot predpriyatiya.

Keywords: practice, bachelor's degree, professional competencies, sewing enterprises.

Введение. Инженерное образование в XXI веке связано с динамичными изменениями в науке и индустрии. В современном обществе востребован бакалавр с высоким уровнем инженерной подготовки. Важной задачей, стоящей перед системой высшего образования, является разработка и реализация образовательных программ на основе Федеральных государственных образовательных стандартов с опорой на компетентный подход с использованием практико-ориентированных образовательных технологий.

Изложение основного материала статьи. Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО 3+) для каждого направления подготовки определен свой набор компетенций. Для бакалавров, обучающихся по направлению подготовки 29.03.05 Конструирование изделий легкой промышленности, установлены общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции [9].

В зависимости от видов профессиональной деятельности (организационно-управленческая; научно-исследовательская, производственно-конструкторская и проектная (дизайнерская)) выпускник данного направления должен быть подготовлен к решению определенных профессиональных задач. Следовательно, современные требования к профессиональной деятельности являются концептуальной основой структурирования профессиональной компетентности.

Структуру профессиональной компетентности целесообразно представить тремя составляющими: образовательной, профессиональной, социально-личностной.

Автор Р.В. Гурина определяет профессиональную компетенцию как «...способность и готовность выпускника к реализации приобретенных в образовательном учреждении знаний, умений, навыков, опыта в профессиональной деятельности, т.е. способность выполнять работу в соответствии с требованиями

должности; системное интегративное единство когнитивной и деятельностной составляющих, личностных характеристик и опыта» [2].

По мнению автора Гиннэ С.В. «формирование у будущего бакалавра ценностного отношения к профессиональным компетенциям заключается в необходимости сделать значимым внутренне присущий будущему бакалавру ценностно-смысловой ориентир к успешной профессиональной карьере на основе специально сформированной картины профессиональных компетенций бакалавра высокой квалификации» [1].

Как отмечает А.А. Моякунова «профессиональные компетенции формируются лишь в опыте собственной деятельности» [4].

Проблему формирования профессиональных компетенций у бакалавров инженерного направления рассмотрим на примере кафедры инженерно-педагогических технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева.

В самом старейшем педагогическом вузе страны, ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, которому исполнилось в 2020 году 90 лет, с 2007 года ведется подготовка специалистов по укрупнённой группе 29.00.00 Технологии легкой промышленности. Это единственный вуз в Чувашской Республике, обучающий студентов по таким направлениям подготовки бакалавров, как 29.03.01 «Технология изделий легкой промышленности», профиль «Технология швейных изделий» и 29.03.05 «Конструирование изделий легкой промышленности», профиль «Конструирование швейных изделий».

ФГОС ВО по направлению подготовки 29.03.05 Конструирование изделий легкой промышленности (Приказ № 1003 от 11.08.2016 г.) предусматривает следующую структуру программы бакалавриата: Блок 1 «Дисциплины (модули)»; Блок 2 «Практики»; Блок 3 «Государственная итоговая аттестация». В зависимости от программы бакалавриата (академический или прикладной) объемы программ Блока 1 и Блока 2 отличаются по количеству зачетных единиц (з.е.). Например, в Блоке 2 «Практика» – академический бакалавриат предусматривает 15-27 з.е., а прикладной – 24-42 з.е. [9].

Отметим, что академический бакалавриат – это образовательная программа высшего образования, ориентированная на теоретическую подготовку к научно-исследовательской деятельности, а прикладной бакалавриат больший упор делается на практику, что в последующем облегчает выпускнику трудоустроиться по специальности.

Кафедра инженерно-педагогических технологий ЧГПУ им. И.Я. Яковлева реализует прикладной бакалавриат со следующими видами деятельности: производственно-конструкторская и проектная (дизайнерская), которым характерны свои профессиональные компетенции в соответствии ФГОС ВО.

Силакова Л. В. для формирования профессиональных компетенций выпускника вуза выделяет 8 основных способов, среди которых особое место занимают преддипломная и производственная практики на предприятиях. По мнению автора, в ходе прохождения практики у обучающегося формируются следующие компетенции: технические, технологические, информационные и социальные [5].

Автор, Устюжина А.Ю., считает, что для формирования профессиональных компетенций у бакалавров необходимо тесное взаимодействие вуза и организаций работодателей. Среди форм взаимодействия она выделяет учебные и производственные (в том числе преддипломная) практики обучающихся [7].

Известно, что практика – это вид учебной работы, который направлен на закрепление теоретических и практических знаний, полученных студентами в процессе обучения, приобретение и совершенствование практических умений и навыков по избранной специальности, направлению подготовки.

Основными видами практики студентов высших учебных заведений, обучающихся по основным образовательным программам, являются: учебная, производственная и преддипломная практики. Практики могут осуществляться как непрерывным циклом, так и путем чередования с теоретическими занятиями по дням (неделям) при условии обеспечения связи между содержанием практики и теоретическим обучением.

Одним из способов формирования профессиональных компетенций у бакалавров инженерного направления являются практики (производственные и преддипломные). Для направлений подготовки бакалавров 29.03.05 Конструирование изделий легкой промышленности предусмотрены: учебная, производственная практики, в том числе преддипломная.

По учебному плану кафедры инженерно-педагогических технологий ЧГПУ им. И.Я. Яковлева производственная практика (практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности, конструкторская) направлена на закрепление, углубление теоретических и практических знаний, полученных при изучении дисциплин направления подготовки; формирование профессиональных компетенций; приобретение практических навыков работы на инженерно-конструкторских должностях; освоение методов оценки и контроля качества готовой продукции. Длительность данной практики составляет 8 недель, а общая трудоемкость – 12 з.е., 432 часа.

После окончания производственной практики в 8 семестре начинается непрерывная, сквозная преддипломная практика, в ходе которой обучающийся занимается подготовкой и сбором материала к выполнению выпускной квалификационной (бакалаврской) работы в соответствии с темой. Длительность преддипломной практики – 6 недель, а общая трудоемкость – 9 зачетных единиц, 324 часа. Данная практика является обязательной.

Производственная и преддипломная практики проводятся на базе швейных организаций и предприятий промышленного или индивидуального производства одежды (дом мод, ателье, фабрика, малое предприятие) г. Чебоксары и г. Новочебоксарск Чувашской Республики, которые оснащены современным технологическим оборудованием, в том числе системами автоматизированного проектирования (САПР) одежды, отвечают требованиям массового производства швейных изделий, соответствуют современному уровню организации производственных процессов, а также включают квалифицированный инженерно-технический персонал (на основе двухсторонних договоров между организацией и ЧГПУ им. И.Я. Яковлева).

Хотелось бы отметить, что в г. Чебоксары и г. Новочебоксарск на 2019 год насчитывается более 200 швейных предприятий, которые имеют свое направление производства (женская одежда, мужские и подростковые сорочки, мужские брюки, спецодежда, сувенирная продукция, сценические и национальные костюмы с чувашской вышивкой и т.д.).

В процессе прохождения практики обучающиеся, будущие конструктора одежды, не только знакомятся с ассортиментом выпускаемой продукции, материально-технической базой, технологическими процессами, организацией и культурой труда, экономической деятельностью и нормативно-технической документацией

конкретного швейного предприятия, но и получают навыки работы на современном специализированном оборудовании, изготавливают реальные швейные изделия в условиях действующего швейного предприятия, адаптируются к производственным условиям [3].

Ежегодно во время прохождения практик выполняются выпускные работы по заявкам швейных предприятий. Так, например, в 2019 году на тему «Художественно-конструкторская разработка моделей женских платьев для швейного предприятия г. Чебоксары» (Автор – Хохлова А.Л.; научный руководитель – к.п.н., доцент Калинина Л.Н.) были разработаны: 10 творческих эскизов моделей женских платьев в стиле английских журналов середины прошлого века в программе CorelDRAW X7; методы обработки узлов изделия в соответствии с используемыми материалами, фурнитурой и наличием парка швейного оборудования предприятия ООО «Марго» г. Чебоксары. Женское платье, изготовленное в соответствии с техническими условиями, было успешно внедрено на данном предприятии.

Во время прохождения преддипломной практики выпускная квалификационная работа «Авторская коллекция женских платьев с элементами художественной отделки «Вышивка бисером» – «COMILFO»» внедрена в производство ООО «Швейная фабрика «Пи́ке» г. Новочебоксарск (Автор – Купцова К.Г.; научный руководитель – к.п.н., доцент Калинина Л.Н.) с предоставлением соответствующего документа – «Акт о внедрении».

Важную роль в формировании профессиональных компетенций у обучающихся играет руководитель практики от швейного предприятия. Его профессиональный уровень и мастерство, любовь к своей профессии, коммуникативность имеет важное значение для практиканта. По итогам анкетирования после прохождения двух практик: производственной и преддипломной (2018, 2019 г.г.) более 80% студентов интерес к профессии проявили благодаря руководителям практик от швейных предприятий.

Во время прохождения практики руководители швейных предприятий имеют реальную возможность выбора подходящего им специалиста. Ежегодно выпускники кафедры трудоустраиваются в рамках подобной формы взаимодействия «вуз-производство». Например, в прошлом 2019 году после прохождения производственной и преддипломной практик были приглашены и трудоустроены на работу в ООО «Марго» – 2 выпускника на должность конструктора одежды, а в ООО швейная фабрика «Пи́ке» – 1.

В процессе прохождения практик на базе различных швейных предприятий у студента формируются и социально-личностные компетенции такие как, умение работать в команде, быстро адаптироваться и ориентироваться в нестандартных производственных ситуациях, нести персональную ответственность за результаты своей работы, совершенствовать свою деятельность, активность, любознательность и др. Прохождение практик в условиях швейного производства позволяет студенту не только устанавливать полезные деловые контакты, формировать свое информационное поле, но дает им возможность сравнить условия труда и выбрать для дальнейшего трудоустройства наиболее благоприятный для себя вариант.

По мнению автора Чинякова О.Е., на «формирование профессиональных компетенций оказывают влияние личностные качества, способности, знания, умения и навыки в их совокупности, желание достичь высоких результатов в профессии» [8].

Выводы. Таким образом, практика на швейных предприятиях играет очень важную и существенную роль в формировании профессиональных компетенций у бакалавров инженерного направления.

По мнению автора, Старченко Е.В. «практика – один из эффективных способов формирования профессиональных компетенций обучающихся, необходимость которых определена социальным заказом рынка труда и Федеральным государственным образовательным стандартом, повышающий качество подготовки специалистов высшего звена и помогающий достигнуть запланированных результатов» [6].

Литература:

1. Гиннэ С.В. О формировании профессиональных компетенций будущего бакалавра / С.В. Гиннэ // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 5 (47) Часть 4. – С. 16–18.
2. Гурина Р.В. Как измерить профессиональную компетентность? / Р.В. Гурина // Высшее образование в России. – 2008. – № 10. – С. 82-89.
3. Калинина Л.Н. Взаимодействие высшего образования и производства в процессе подготовки кадров для швейных предприятий Чувашской Республики / Л.Н. Калинина, Е.В. Леонова. – Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2018. – № 4(100). – С. 175-184.
4. Мойкунова А.А. Технологии формирования компетенций в свете гуманитаризации технического профессионального образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 25. – С. 47-48 [Электронный ресурс]. – URL : <http://e-koncept.ru/2017/770495.htm>
5. Силакова Л.В. Профессиональные компетенции и способы их формирования в вузе / Л.В. Силакова // Научный журнал НИУ ИТМО. Серия «Экономика и экологический менеджмент». – 2014. – № 2. – С. 1-10.
6. Старченко Е.В. Педагогическая практика как один из способов формирования профессиональных компетенций студентов вузов / Е.В. Старченко. – Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). – Т. 0. – Санкт-Петербург: Заневская площадь, 2014. – С. 173-182. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/99/4726/> (дата обращения: 16.06.2020).
7. Устюжина А.Ю. Формирование профессиональных компетенций у бакалавров сервиса с учетом профессиональных стандартов / А.Ю. Устюжина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – №3. – <https://mir-nauki.com/PDF/62PDMN319.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ.
8. Чиняков О.Е. Роль учебной и производственной практик в формировании профессиональных компетенций и трудоустройстве выпускников / О.Е. Чиняков // Мир науки и образования. – 2017. – № 3(11). – С. 9.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 29.03.05 Конструирование изделий легкой промышленности (уровень бакалавриата) (Приказ Минобрнауки России от 11.08.2016 № 1003).

УДК 373.2

кандидат педагогических наук, доцент Калинина Ирина Геннадьевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ЛОГИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического исследования, посвященного проблемному обучению детей старшего дошкольного возраста в условиях образовательной организации. Проанализированы различные аспекты, способствующие повышению эффективности логико-математического развития детей средствами проблемного обучения. Выявлены и представлены наиболее эффективные способы проблемного обучения: проблемные задачи, логико-математические игры, игры-занятия, нестандартные задачи.

Ключевые слова: дети, дошкольный возраст, математическое развитие, логика, проблемное обучение, логико-математическая задача.

Annotation. The article presents the results of a theoretical study devoted to problem teaching of older preschool children in the context of an educational organization. Various aspects are analyzed that contribute to increasing the effectiveness of logical and mathematical development of children by means of problem learning. The most effective ways of problem learning are identified and presented: problem problems, logic and mathematical games, games-lessons, non-standard problems.

Keywords: children, preschool age, mathematical development, logic, problem learning, logical and mathematical problem.

Введение. Актуальность научного рассмотрения различных аспектов, связанных с развитием логического мышления у детей дошкольного возраста не вызывает сомнений. Довольно часто, сталкиваясь с трудностями в решении логико-математических задач, дошкольники перестают активировать свои мысли, теряют интерес к решению проблемы и обращаются за помощью к взрослому (педагогу, родителю). Позднее, в начальной школе, действует уже прижившийся стереотип поведения, когда домашние задания первоклассник не в состоянии сделать без помощи родителей. В связи с вышеизложенным, необходимо уже в дошкольном возрасте формировать способности к логическому мышлению. Наиболее эффективно данные способности формируются, на наш взгляд, на занятиях по формированию элементарных математических представлений.

Объектом настоящего исследования является логико-математическое развитие детей дошкольного возраста.

Предмет исследования – использование проблемного обучения в логико-математическом развитии детей старшего дошкольного возраста.

Целью настоящего исследования является изучение различных аспектов, способствующих повышению эффективности логико-математического развития детей средствами проблемного обучения.

В качестве основных задач были выдвинуты: анализ психолого-педагогической научной литературы по теме, теоретический анализ исторических аспектов развития предмета исследования, выявление и трансляция эффективных способов проблемного обучения.

Изложение основного материала статьи. Решение проблем, связанных с самостоятельным умением каждого ребенка логически мыслить, решая соответствующие типы задач, является ведущим компонентом во многих работах педагогов, психологов, философов. В последнее десятилетие ведутся активные прения по следующим вопросам: Как эффективно направлять познавательную деятельность дошкольников? Какие технологии целесообразно применять для повышения творческой активности дошкольников? Как поддерживать интерес детей к решению логических задач, самостоятельному развитию логики?

Данные проблемные области побуждают педагогов искать современные эффективные технологии. Современные исследования [5, 7] убедительно доказывают, что предварительная постановка проблемы способствует формированию у дошкольников обобщенных знаний. Данный факт нацеливает на определение способов организации действий дошкольников, направленных на развитие мышления в ходе анализа проблемы и нахождения плана решения с использованием моделирования, формирования навыков и способов действий, необходимых для этого.

Рассмотрев историческую основу в изучении данного вопроса, мы пришли к выводу, что модульные технологии, включающие блок постановки проблемы, применяющиеся для обучения математическим представлениям, возникли и приобрели большую популярность в Англии, европейских странах, Соединенных Штатах Америки. Первоначально они использовались не только в школах, но и в дошкольных образовательных организациях.

Позднее, в 1973 году, данные технологии были изучены и разработаны в русле проблемного обучения советским ученым Н.Н. Подьяковым [8], работавшим в НИИ дошкольного воспитания АПН СССР заведующим лабораторией умственного воспитания детей дошкольного возраста. В исследовании была изложена идея модульного принципа, ориентированная на первоначальную постановку проблемы перед дошкольниками. В рамках данной лаборатории была разработана идея о целесообразности создания программы в русле конкретных проблемных знаний. По мнению ученого, все задания, полученные детьми, должны строиться вокруг центрального проблемного звена. Данное звено служит основой для построения наиболее важных связей и зависимостей в определенной области знаний, в том числе, математических.

В настоящее время исследованию данной темы посвящено множество работ [1, 4, 5, 7], в роли предмета которых рассматриваются различные образовательные аспекты. В логико-математическом развитии детей дошкольного возраста они транслируют образцы содержания, методы, приемы формирования и развития логического мышления различными способами, приемлемыми для занятий по математическому развитию.

Важными отличительными чертами программ, практикующих модульное обучение, является мобильность, гибкость, прозрачность. Каждый ребенок получает четкое представление о том, что необходимо узнать и чему научиться благодаря данному модулю. Важным преимуществом модульной

системы является и ее логичность, ориентированность на решение определенной проблемы в рамках отдельных модулей.

В развитии педагогической науки и практики технологии проблемного обучения являются наиболее популярными. Отчасти всеобщее внимание им обеспечивает эффективность и всестороннее решение ряда актуальных педагогических задач. Проблемное обучение обеспечивает индивидуально-личностный подход к каждому ребенку, комфортный темп обучения.

В логико-математическом развитии детей проблемное обучение призвано учитывать возможности, склонности и потребности каждого дошкольника, развивает способность самостоятельно мыслить, подключая к работе различные источники информации. Все это позволяет результативно подготовиться к школьному обучению, к самостоятельному освоению материала с использованием и активным развитием собственного логического мышления.

Однако различные вопросы проблемного обучения в логико-математическом развитии детей дошкольного возраста являются недостаточно изученными. В частности, это эффективность применения методик, методов и приемов в работе с детьми дошкольного возраста в различных условиях образовательных организаций и подготовки детей. Очевидно, что на современном этапе необходимо целенаправленное развитие логико-математических представлений, начиная с дошкольного возраста. Это количественные, временные, геометрические, пространственные и величинные представления.

Одной из отличительных особенностей проблемного обучения в дошкольном возрасте является использование отдельных фрагментов, взаимосвязанных между собой с помощью определения проблемных полей. Включенные в данный алгоритм занятия делятся на тесно взаимосвязанные сегменты, целостность которых понятна как педагогу, так и детям.

Анализ научной литературы показал, что проблемное обучение - это приемлемый для дошкольного возраста вариант учебно-познавательной деятельности. В дошкольном возрасте специфика его восприятия заключается в усвоении определенных оригинальных методов и форм. Деятельность педагога обязательно включает объяснение проблемной ситуации, обучение самоанализу проблемных ситуаций, упражнения в формулировании проблем и возможных вариантов их решения, выдвижения дошкольниками научных предположений - гипотез, их дальнейшего обоснования и доказательства, а также обучение вариантам проверки правильности решения.

Постоянная постановка проблемных ситуаций перед ребенком приводит к тому, что его логическое мышление психологически настраивается на стремление их решать. В данной связи целесообразно говорить о развитии творческого потенциала ребенка.

Необходимая в ряде проведенных нами исследований [2, 3] проблемная ситуация представляет собой особый тип взаимодействия между субъектом и объектом. Проблемное обучение развивает интеллектуальные способности ребенка, активизирует и позволяет раскрыться творческим способностям. Интересно, что проблемное обучение эффективно действует и в инклюзивной группе, включающей детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью [3].

Ряд авторов выделяют различные способы проблемного обучения [1, 4, 5, 7], отмечая преимущество решения проблемных задач. Так, В.Т. Кудрявцев в своем исследовании отмечает, что проблемная задача, в отличие от обычных образовательных задач, представляет собой не просто описание определенной ситуации, включая характеристику данных, составляющих проблемное состояние, и указание неизвестного, которые следует раскрывать на основе этих условий [4].

Еще одним способом проблемного обучения являются логико-математические игры. Это эффективный дидактический инструмент, который способствует развитию внимания, памяти, воображения, мышления ребенка, создает позитивную эмоциональную атмосферу в группе детей. Логические и математические игры являются эффективным дидактическим инструментом. Они способствуют развитию внимания, памяти, воображения, мышления ребенка, создают позитивную эмоциональную атмосферу в группе.

Игры-занятия с элементами проблемного обучения носят дидактический характер, очень характерны для дошкольного возраста. Технология их проведения включает:

- предварительный анализ проблемы;
- разделения объекта на компоненты в соответствии с разными функциональными целями;
- анализ отдельных компонентов с использованием логики;
- продумывание правил игры с дальнейшим усложнением и пр.

Многолетний опыт деятельности показал, что в практической работе педагога, практикующего проблемное обучение на занятиях по формированию и развитию элементарных математических представлений в дошкольной образовательной организации, наиболее важным является наличие в обучающем материале тех типов заданий и упражнений, по которым следует формировать и развивать логическое мышление.

Среди упражнений можно выделить наиболее эффективные и результативные:

- упражнения для обобщения определенных математических понятий;
- выявление сходных и различных качеств объекта;
- группировка предметов;
- задачи по выяснению связей между различными математическими объектами по установлению закономерностей;
- соотношение общих по какому-либо признаку предметов;
- упражнения по поиску недостающей фигуры для выделения дополнительного объекта и др.

Следующим способом проблемного обучения являются нестандартные задачи. Критерием формирования логического мышления при использовании данного способа является их регулярность. Практический опыт позволил выделить наиболее приемлемые для дошкольного возраста виды задач по их результативности: решение задач различной логической природы, поиск моделей, решение по предложенной схеме, выявление отношений «больше» - «меньше», разбор примеров правильных и неправильных утверждений, разбор и объяснение логики в числовых равенствах и неравенствах и пр.

Следует отметить, что группа детей должна быть специально подготовлена к проблемному обучению. Анализ психолого-педагогической научной литературы и собственный многолетний опыт позволили выявить направления подготовки детей к освоению проблемного обучения:

- психологическое – зрелость познавательных психических процессов, личностная готовность к усвоению различных способов проблемного обучения;
- педагогическое – готовность к обучению и получению новых знаний, самообразованию;
- социально-средовое – умение эффективно взаимодействовать в микросоциуме, пользоваться компонентами образовательной среды;
- математическое – опыт логико-математического восприятия объектных, текстовых, схематических и символических моделей.

Прежде чем знакомиться с решением проблем, дошкольники должны достичь определенного уровня развития методов логического мышления (анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизация), а также получить некоторый опыт в отношении объектных, текстовых, схематических и символических моделей, которые можно использовать для интерпретации.

Приведем пример авторской проблемной задачи, положительно зарекомендовавшей себя на практике: «На яблоне висело 10 яблок. 7 яблок еще не созрели, 1 яблоко упало. Сколько созревших яблок висело на яблоне?» Нарисуйте яблоно с яблоками. Поясните свой ответ, используя модульные технологии. Выложите решение, используя цифры и знаки.

Логико-математические игры с использованием проблемного обучения имеют следующую структуру и наполняемость: «Постройте из счетных палочек квадрат. Сколько нужно добавить палочек, чтобы преобразовать его в прямоугольник, пятиугольник? Сколько палочек нужно убрать, чтобы преобразовать квадрат в треугольник? Проверьте свои предположения».

Игра-занятие успешно использовалась как часть занятия по элементарным математическим представлениям: «Посмотрите, наш Буратино сегодня какой-то грустный. У него карточки с изображением примеров. Как вы думаете, почему наш Буратино грустит?».

Нестандартные задачи по образцу взрослого могут составлять в дальнейшем дети: «Ниф-Ниф, Нуф-Нуф и Наф-Наф спорили о том, какой дорогой можно пойти. какой дорогой можно пойти. Ниф-Ниф утверждает, что Нуф-Нуф говорит неправду. Нуф-Нуф говорит, что Ниф-Ниф и Наф-Наф говорят одно и то же, только не знают, правда это или ложь. Кто из сказочных героев точно говорит неправду?».

Выводы. Таким образом, использование технологий проблемного обучения широко описана в современной научной литературе, но является недостаточно разработанной в некоторых аспектах. Их использование способствует формированию обобщенных компетенций у дошкольника. В ходе исследования выявлены и представлены наиболее эффективные способы проблемного обучения: проблемные задачи, логико-математические игры, игры-занятия, нестандартные задачи. Представлены психологическое, педагогическое, социально-средовое, математическое направления подготовки детей к освоению проблемного обучения. Приведены примеры авторской проблемной и нестандартной задач, логико-математической игры, игры-занятия, положительно зарекомендовавшей себя на практике.

Литература:

1. Глузман, Н.А. Логико-математическое развитие детей дошкольного возраста: особенности воспитательно-образовательного процесса // Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации. Сборник статей VIII Международной научно-практической конференции. 2019. – С. 167-170.
2. Калинина, И.Г. К проблеме формирования и развития временных представлений у детей старшего дошкольного возраста / И.Г. Калинина, С.М. Шарик // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-3. – С. 95-98.
3. Калинина, И. Г. Специфика формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста в условиях инклюзивных групп / И.Г. Калинина, Н.М. Толкова, Т.В. Тимохина // Перспективы науки и образования. 2019. № 4. – С. 351-360.
4. Кудрявцев, В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: «Знание», 2017. – 80 с.
5. Лапина, Л.В. Технология проблемного обучения в дошкольной образовательной организации // Научный поиск. 2015. № 3.5. – С. 11-13.
6. Лихачева, Е.С. Логико-математическое развитие детей старшего дошкольного возраста на современном этапе // Математическое образование в современном мире: теория и практика. Сборник статей. Под ред. О.В. Юсуповой, А.И. Жданова. Самара, 2018. – С. 156-162.
7. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 2015. – 368 с.
8. Поддьяков, Н.Н. Мышление дошкольника: монография. М.: Педагогика, 1977. – 272 с.

Педагогика

УДК 371

преподаватель кафедры физической подготовки Камалов Азат Равилевич

Казанский юридический институт МВД России (г. Казань);

кандидат экономических наук, старший преподаватель кафедры

тактико-специальной и огневой подготовки Гайнуллин Дмитрий Евгеньевич

Казанский юридический институт МВД России (г. Казань)

ДОСУГ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ АКТИВНОСТИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье анализируются возможности досуга в формировании и развитии социально-культурной активности ВУЗов МВД России. В частности, рассматривается понятие социально-культурной активности, раскрывается актуальность и важность ее развития, выявляются средства досуговой деятельности, способствующие формированию и укреплению социально-культурных качеств личности курсанта МВД РФ.

Ключевые слова: социально-культурная активность, досуг, досуговая деятельность, образовательная среда, курсанты ВУЗов МВД РФ.

Annotation. The article analyzes leisure opportunities in the formation and development of socio-cultural activity of Higher education institutions of the Ministry of internal Affairs of Russia. In particular, it discusses the concept of socio-cultural activity, which reveals the relevance and importance of its development, identifies the

means of leisure activities, contributing to the formation and strengthening of socio-cultural qualities of the trainee the interior Ministry.

Keywords: socio-cultural activity, leisure, leisure activities, educational environment, cadets of higher Education institutions of the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation.

Введение. Важнейшей целью воспитательной работы высших учебных заведений МВД РФ является воспитание высококультурного и социально-развитого поколения курсантов. Данную цель возможно достичь посредством создания на базе ВУЗов устойчивой педагогической системы, способствующей формированию нравственно-этических и культурно-социальных свойств личности будущих сотрудников силовых структур.

Общий обзор рассмотрения активности, в том числе курсантов ВУЗов МВД России, показывает озабоченность научно-педагогического сообщества данной проблемой.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время терминология социально-культурная активность не может считаться устоявшейся и достаточной, в связи с чем очень часто многие ее составляющие включаются в смежные отрасли знания и раскрываются посредством уже известных терминов. Данная тенденция наблюдается и в образовательных организациях МВД России, где задача формирования социально-культурной активности курсантов, как правило, не ставится, вопреки объективной необходимости осуществления данной работы. Тем не менее, развитию других, более частных, видов активности будущих полицейских уделяется достаточное внимание. Речь идет о познавательной, творческой, социальной и других видах активности, которые, по сути, являются, если не компонентами, то сопредельными с понятием социально-культурной активности явлениями [7].

Воспитание в курсантах социально-культурной активности дает возможность предотвратить или сгладить негативные факторы, влияющие на личностные изменения. Среди таких негативных разрушающих личностных факторов следует особо выделить жесткость, неприятие, профессиональный стресс, эмоциональное выгорание. Все эти факторы являются отголоском профессиональной деятельности сотрудников МВД и влияют на деформацию личностных качеств.

По мнению В.Г. Маралова и В.А. Ситарова, социальная активность представляет собой способность личности быть включенным в решение общественно значимых задач, проявление активности, способствующей получению результатов, которые важны, как для других, так и для самой личности [14].

На основании результатов эмпирического исследования А.А. Кузнецов, Л.Б. Кузнецова выявили следующие направления развития социальной активности курсантов ВУЗа системы МВД России в процессе профессионального обучения:

- развитие системы ценностей личности курсанта (как ядерного компонента социальной активности) посредством усиления ценностно-ориентационного единства курсантских коллективов;
- создание условий для более успешной само актуализации личности курсантов (как системообразующего социальной активности) в процессе реализации соответствующей развивающей программы;
- укрепление лидерского потенциала курсантов (как предпосылки проявления высшего уровня социальной активности) посредством реализации соответствующей программы тренинга;
- формирование системы личностных свойств, оптимизирующих проявление курсантами социальной активности в различных видах социально значимой деятельности, для чего целесообразно использовать соответствующую программу социально-психологического обучения [11].

Что касается познавательной активности курсантов ВУЗов МВД России, то по мнению доцента Санкт-Петербургского университета МВД России А.А. Рожкова познавательная активность курсантов и слушателей – это деятельность обучающихся, которая проявляется в их индивидуальном стремлении к овладению знаниями, умениями и навыками, составляющими совокупность компетенций по выбранной специальности или направлению подготовки [15].

В своей статье старший научный сотрудник Пермского военного института внутренних войск МВД России А.И. Дмитриев особое значение в развитии познавательной активности курсантов придает вопросам мотивации, для чего рекомендует применять преподавателям весь арсенал средств, находящихся в их распоряжении: технические средства обучения, дидактические игры, сочетание различных режимов работы на занятии [3].

Существуют различные точки зрения на феномен общественной активности в контексте образовательного процесса, и можно определить, что общественная активность часто рассматривается альтернативно. А развитие творческой и познавательной активности приводит к формированию общественной активности личности.

Опираясь на работу М.В. Колесниковой под общественной активностью понимается сложное состояние и одновременно свойство личности по осуществлению осознанной, интенсивной, само детерминированной внутренней (психической) и внешней (практической) деятельности, направленной на преобразование себя и социума в соответствии с задачами общественного развития [10].

Н.Н. Ярошенко считает, что социально-культурная активность - это общность личностных качеств, заключающихся в аккумуляции социальных компетенций и ценностей, в следствие чего происходит индивидуальный рост и постоянное развитие [17].

Н.В. Шарковская полагает, что социально-культурная активность - это то качество личности, которое базируется на формировании, как внутренних, так и внешних факторов, которые проецируются в различных областях социально-культурной сферы [16].

В свою очередь, Ю.Н. Губин считает, что социально-культурная активность является целостным личностным качеством, которое отражает сознательное отношение к окружающему. Данное качество направлено на улучшение социально-культурной среды через удовлетворение собственных потребностей [2].

Как показывают результаты проведенного общего анализа, понятие социально-культурная активность, все больше становится объектом пристального изучения современных исследователей. На наш взгляд повышенное внимание к данному вопросу объясняется общим развитием теории социально-культурной деятельности.

Рассмотрим виды социально-культурной активности на рисунке 1.

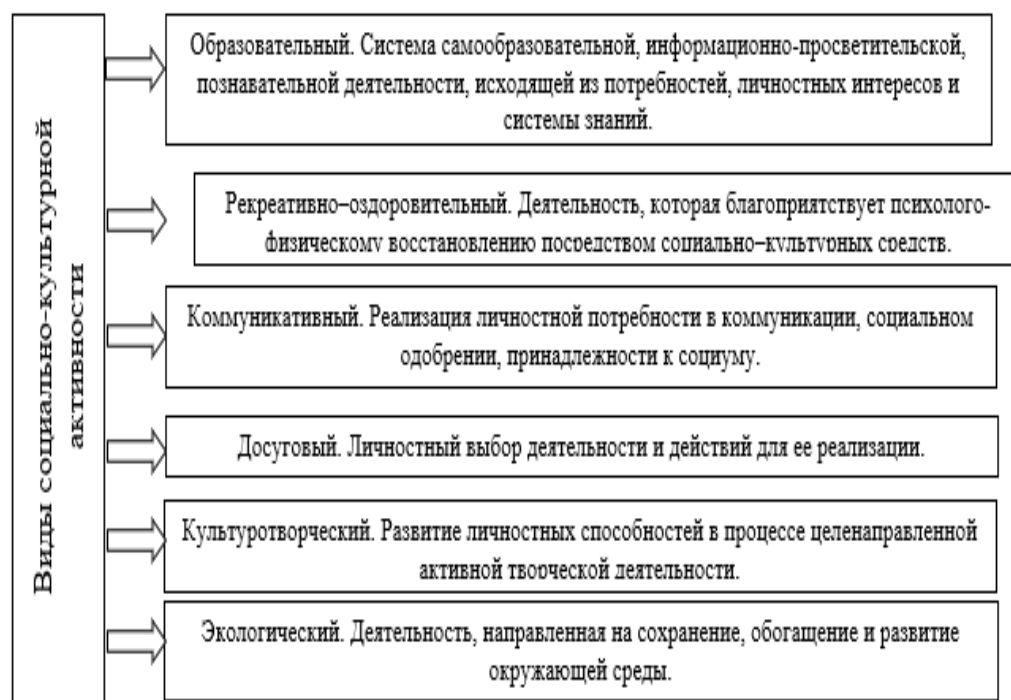


Рис. 1. Виды социально-культурной активности

Таким образом, социально-культурная активность может проявляться посредством разнообразных видов деятельности.

Особое место в воспитательной работе с курсантами традиционно занимала позиция формирования и развития их активности путем включения в различные виды вне учебной творческой, трудовой, познавательной деятельности. Только участвуя в различных вузовских мероприятиях, либо состояв в студенческом активе, или общественной организации курсант может организоваться во время учебы в вузе [8].

Осмысленное и целесообразное использование свободного времени курсантом является важным условием его становления, как субъекта со сформированной социально-культурной активностью. Поэтому правильно выстроенный досуг имеет большое значение.

Признаки социально-культурной активности, реализуемой посредством досуговой деятельности представлены в таблице 1.

Таблица 1

Признаки социально-культурной активности, реализуемой посредством досуговой деятельности [6]

Признак	Трактовка
Социально-культурная активность характеризует собой некий повышенный темп движения и интенсивность действий человека.	Социокультурно активные курсанты инициативны в организации досуговой деятельности, т.е. сами подбирают интересные для них виды досуговой деятельности, привлекают к досугу других курсантов и т.д.
Социально-культурная активность имеет отношение только к досугу.	Досуговое время для курсантов представляет собой незначительный временный период (около двух часов в день). Но несмотря на это, при эффективной организации досуговой деятельности, результаты могут быть эффективными.
Результативность досуга.	Независимо от предпочитаемого вида досуговой деятельности, каждый из них предполагает ту или иную степень развития социально-культурной деятельности при наличии соответствующей активности курсанта.

Досуговая деятельность курсантов МВД РФ может быть выстроена в процессе организации воинского быта, дополнительной физической подготовки, рекреационной деятельности, клубной деятельности, научной деятельности и т.д.

Рассмотрение досуговой деятельности является в настоящее время актуальным потому, что современное общество предлагает все новые формы организации свободного времени. Современный человек нуждается в постоянном самообразовании, саморазвитии, развлечении, общении, которое не входит в понятие рабочего времени. В сложившейся ситуации курсанты образовательных организаций МВД России считаются наиболее

активной и восприимчивой к социокультурным новшествам группой. Досуговая деятельность представляется для курсантов важной сферой. Служба курсантов строго регламентирована, потому требует больших затрат физических, психических и интеллектуальных сил. На этом фоне досуг помогает снять создавшееся напряжение.

По мнению Т.Г. Киселевой, происходит существенная переоценка значения досуга как социально-культурной категории в жизни общества. Досуг становится все более широкой сферой социально-культурной деятельности, где происходит самореализация творческого и духовного потенциала общества [9].

С точки зрения А.Д. Жаркова и В.М. Чижикова досуг – это сфера свободного, нерегламентированного поведения человека, возможность выбора досуговых занятий и в то же время стройность, целенаправленность самого процесса досуга, охватывающего искусство, игру, общение, развлечения, художественное творчество и т.д. [5].

Рассмотрим некоторые из видов досуга как возможности развития социально-культурной активности курсантов ВУЗов МВД РФ.

Дополнительная физическая подготовка.

Важность дополнительной физической подготовки как одной из возможностей развития социально-культурной активности достаточно полно рассмотрены отечественными исследователями. К примеру, по мнению Т.Г. Киселевой и Ю.Д. Красильникова, физическую подготовку можно охарактеризовать как систему важнейших для социума результатов её использования и культивирования ценностей [9].

П.К. Кузнецов считает, что спорт влияет на многие сферы общественной жизни, например, укрепляет межнациональные отношения, оказывает влияние на моду, образ жизни, духовный мир и ценности человека и т.д. [12]

Таким образом, физическая культура - это важное средство для включения личности в социально-культурную среду.

Довольно часто, курсанты, которые занимаются дополнительной физической подготовкой, переходят на более высокий уровень и начинают посещать спортивные клубы на базе ВУЗов. В последнее время деятельность спортивных клубов не ограничивается секциями по дзюдо, восточным боевым искусствам, легкой атлетике и рукопашному бою. Появляются и такие секции, как чарлидинг и фит-кросс студии, что говорит о развитии дополнительной физической подготовки среди курсантов ВУЗов МВД РФ [1].

Также одним из средств досуговой деятельности, влияющим на развитие социально-культурной активности, является рекреационная деятельность.

Рекреация может осуществляться, как в виде экскурсий, походов, так и в сочетании со спортивной деятельностью, например, альпинизм, парусный спорт, сноубординг, дайвинг и т.д.

Еще одной распространенной формой досуга является клубная деятельность. На базе клубов курсантами проводятся различные концертные мероприятия, тематические вечера, КВН, съезды курсантов разных регионов Российской Федерации и т.д.

По мнению Е.И. Дудкиной, использование различных форм клубной деятельности в ВУЗах МВД РФ является залогом культурного просвещения и развития социально-культурной активности курсантов и слушателей [4].

Как считает Е.А. Курочкин, участие курсантов в клубной деятельности, повышает их духовно-нравственные качества, дает им возможность определить свое отношение к событию или явлению действительности [13].

Выводы. Таким образом, мы можем прийти к выводу, что все перечисленные формы досуговой деятельности обладают достаточным потенциалом активизации межкультурной коммуникации и повышают эффективность развития социально-культурной активности курсантов ВУЗов МВД РФ. Досуг может раскрыть физический и духовно-нравственный потенциал курсантов образовательных организаций МВД России. Досуговая деятельность дает курсантам активное продвижение к культуре и освоению социокультурного наследия.

Литература:

1. Варламов С.А. Использование спортивных средств социально-культурной деятельности в целях формирования профессиональной компетентности курсантов ВУЗов МВД РФ / С.А. Варламов // ВЕСТНИК КАЗГУКИ. - 2018. - № 1 - С. 104-106.
2. Губин Ю.Н. Формирование социально-культурной активности подростков в полисубъектной среде дополнительного образования / Ю.Н. Губин. - Челябинск: Челябинская государственная академия культуры и искусства, 2016. – 188 с.
3. Дмитриев А.И. Развитие познавательной активности и формирование мотивации курсантов военного института к самообразованию // Новая наука: От идеи к результату. 2015. №7-1. - С. 33-34.
4. Дудкина Е.И. Технология подготовки и проведения коллективных форм культурно-просветительской деятельности в образовательных организациях МВД России / Е.И. Дудкина // Pedagogy & Psychology. Theory and practice. - 2016. - № 3 (5). - С. 10-14.
5. Жарков А.Д., Чижиков В.М. Культурно-досуговая деятельность: [учебник] / Под ред. акад. РАЕН А.Д. Жаркова и профессора В.М. Чижикова. –Москва: МГУК, 1998.
6. Камалов А.Р. Признаки социально-культурной активности курсантов образовательных организаций МВД России / А.Р. Камалов // Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив. Материалы Международной электронной научно-практической конференции. Под научной редакцией П.П. Терехова. - Казань: Общество с ограниченной ответственностью "Издательско-полиграфическая компания "Бриг", 2018. - С. 393-398.
7. Камалов А.Р. Опыт развития социально-культурной активности курсантов ВУЗов МВД России / А.Р. Камалов // Advances in Science and Technology. Сборник статей XVI Международной научно-практической конференции, часть II. - Москва: «Научно-издательский центр «Актуальность.РФ», 2018. - С. 17.
8. Камалов А.Р. Становление общественной активности курсантов образовательных организаций МВД России / А.Р. Камалов // Вестник науки и образования. Часть II. Научно-методический журнал. - Москва: «Издательство «Проблемы науки», 2018. №23 (77). - С. 79-82.
9. Киселева Т.Г. Социально-культурная деятельность: учебник / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. - М.: МГУКИ, 2015. – 539 с.

10. Колесникова М.В. Социальная активность в педагогическом контексте / М.В. Колесникова // Инновационные процессы в теории и практике современного образования: материалы научно-практической конференции. Омск: ОмГПУ, 2005. - С. 37-39.
11. Кузнецов А.А., Кузнецова Л.Б. Социально-психологические условия развития социальной активности курсантов в процессе профессионального обучения // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2014. №3 (58). - С. 25-27.
12. Кузнецов П.К. Гуманистические ценности массового спорта как средство формирования всесторонне развитой личности / П.К. Кузнецов // Научные труды Северо-Западного института управления. - 2017. - Т.3. - № 1. - С. 501-506.
13. Курочкин Е.А. О роли художественной самодеятельности в военно-эстетическом воспитании курсантов / Е.А. Курочкин // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук: сборник научных трудов / под общ. ред. В.Ф. Купавского. - Пермь: ПВИ ВНИГ РФ, 2017. - С. 151-154.
14. Маралов В.Г. Формирование основ социальной активности личности / В.Г. Маралов, В.А. Ситаров. - М.: Эксмо, 2019. - 219 с.
15. Рожков А.А. Развитие познавательного интереса и познавательной активности у курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России // Вестник СПбУ МВД России. 2017. №4 (76). - С. 186-189.
16. Шарковская Н.В. Формирование социально-культурной активности личности в учреждениях культуры и образования / Н.В. Шарковская. - М.: Кнорус, 2017. - 220 с.
17. Ярошенко Н.Н. История и методология социально-культурной деятельности: Учебник / Н.Н. Ярошенко. - М.: МГУКИ, 2017. - 360 с.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат экономических наук, доцент Каменских Надежда Алексеевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

МЕТОДИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ЭЛЕМЕНТОВ БИЗНЕС-МОДЕЛИ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В статье представлена декомпозиция стратегической модели экосистемы университета с проработкой до бизнес-модели, которая является шаблоном для адаптации в конкретных условиях и авторская методическая разработка «Бизнес-игра «Трансфер инноваций»».

Ключевые слова: стратегия, философия развития, экосистема университета, бизнес-модель.

Annotation. The article presents the decomposition of the strategic model of the University ecosystem with elaboration to the business model, which is a template for adaptation in specific conditions and the author's methodological development «Business game «Transfer of innovations»».

Keywords: strategy, development philosophy, University ecosystem, business model.

Введение. Образовательное пространство университетских экосистем высшего образования в России динамично трансформируется под влиянием внутренних ресурсов и позиций, а также стратегических напряжений внешней среды. Сегодня акцентируется внимание на компетентностном подходе, в основе которого жесткие, гибкие компетенции, эмоциональный интеллект, подходы 4К; в сфере научных интересов актуализируются научно-исследовательские работы за счет грантовых средств, участие университетских комплексов в проектах различного уровня, открытие инновационных предприятий, поиск внебюджетных источников финансирования. Мейнстрим инноваций в образовании направлен на продвижение «цифровой парадигмы». Например, констатируем обучение в облачных аудиториях, внедрение систем управления обучением (LMS) и управления контентом (LCMS), что обуславливает изменение организационного поведения и компетентностных моделей субъектов этой сферы. Активное развитие цифровых ресурсов, моделей электронного обучения, нейросетевых технологий соответствует тренду развертывания цифрового интеллекта. Цифровой интеллект (DQ) представляет системный набор технических, когнитивных и социально-эмоциональных компетенций, которые позволяют решать задачи цифровой жизни [2, 3]. Отметим, что указанные конфигурации носят, как правило, локальный, случайный и несистемный характер, концентрируясь в проблемное поле, которое требует анализа и переосмысления, определения приоритетов их решения и поиска ниш для развития университета в долгосрочной перспективе [1].

Цель статьи: представить бизнес-модель университета по методике А. Сливотски и предложить вариант реализации одного из ее элементов через авторскую методическую разработку.

Задачи статьи:

- презентация концептуальной модели стратегического процесса экосистемы современного университета,
- проработка бизнес-модели университета по А. Сливотски как концептуального шаблона для адаптации в конкретных условиях,
- представить опыт реализации элементов бизнес-модели экосистемы университета через авторскую методическую разработку «Бизнес-игра «Трансфер инноваций»».

Изложение основного материала статьи. Комплексные решения, направленные на совершенствование и развитие университетских экосистем, требуют использование подходов и методов стратегического менеджмента. Их ключевая особенность состоит в анализе внутренней и внешней среды в части использования возможностей и эффективной реализации внутреннего потенциала университета.

Рассмотрим концептуальную модель стратегического процесса экосистемы современного университета. Центральное место в модели занимает бизнес-модель.

Необходимо учитывать, что разработка стратегии развития экосистемы университета является сложной, нетипичной и нестандартной задачей. Например, при определении философии развития в большинстве стратегий отсутствует грамотно сформулированное видение (образ будущего идеального состояния экосистемы университета). По нашему мнению данный нюанс является принципиальным, поскольку

современные концепции стратегического управления организациями рассматривают стратегию как «ресурсный рычаг», значительно повышающий эффективность функционирования организации, а отсутствие видения значительно снижает амбиции образовательной организации при постановке стратегических целеполаганий, что в конечном итоге снижает качественные характеристики разработанной стратегии и соответственно модели ее реализации [2]. Кроме того, если видение не сформулировано, снижается уникальность стратегии, стратегия становится «безликой», теряется уникальность конкретной образовательной организации.

Еще одной проблемной позицией является декомпозиция стратегии до уровня функциональных стратегий, программ, политик, которые воплощаются в бизнес-модели для университета. В таблице 1 представлена авторская бизнес-модель университета по А. Сливотски как концептуальный вариант-шаблон для адаптации в конкретных условиях.

Таблица 1

Бизнес-модель университета по А. Сливотски

Элемент модели	Вопросы	Содержание
1. Выбор потребителей	Кто является потребителем? Каковы целевые рынки и сегменты? Кто является ключевым клиентом?	<p>Нишевый рынок (отдельные сегменты со специфическими требованиями):</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Искушенный потребитель» • Выпускник как актор стратегических изменений в регионе, с запросами на продолжение образования • Активный, мотивированный, с высоким баллом ЕГЭ, с личными достижениями в разных видах деятельности абитуриент <p>Сегментированный рынок (у потребителя несколько потребностей и запросов):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Поколенческая теория: поколение X, Y, Z, α • Многосторонняя платформа (независимые сегменты): • Потребитель не желающий платить большие деньги за известный бренд, если есть альтернатива в формуле ценность=цена • Мотивированный, со средним баллом ЕГЭ абитуриент <p>Массовый рынок (большая группа с одинаковыми потребностями):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Немотивированный, со средним баллом ЕГЭ абитуриент
	Кто основные стейкхолдеры?	<ul style="list-style-type: none"> • Корпоративные университеты ведущих российских/зарубежных компаний • Другие университеты (межрегиональная линия) • Бизнес -сообщество как потенциальные работодатели и инвесторы • Органы власти/Агентство стратегических инициатив • Местное сообщество/Родители • Компании, созданные своими преподавателями и студентами
2. Уникальное предложение ценности	В чем состоит ценностное предложение?	<p>Кастомизация (специфические потребности):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Вариативные образовательные треки • Профильные школы для привлечения талантливых школьников • Международная аккредитация образовательных программ • Образовательные программы не имеют аналогов, соответствуют вызовам будущего и запросам рынка труда <p>Упакованное решение-конкретная потребность:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Выпускники имеют опыт реализации технологических/научных проектов, в т.ч. через предпринимательскую экосистему университета-обучение на реальных проектах <p>Цена:</p> <ul style="list-style-type: none"> • «бесплатные предложения» <p>Удобство использования:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Цифровой компетентный профиль обучаемых • Цифровая платформа
	Какова партнерская сеть? Какие взаимоотношения с поставщиками и	<ul style="list-style-type: none"> • Сетевые проекты с другими вузами по индивидуальным траекториям обучения • Участие в корпоративных университетах ведущих российских/зарубежных компаний

	партнерами? Технология и способ организации «производства»?	<ul style="list-style-type: none"> • Цифровизация образовательного процесса (снижение аудиторной нагрузки преподавателей и высвобождение времени для научно-исследовательской и предпринимательской/проектной деятельности) • Реализации проектов Агентства стратегических инициатив • Адаптация механизма офсетной сделки для привлечения зарубежных ученых • Руководство научными проектами ведущими учеными • Формирование предпринимательской культуры (программы по предпринимательству и бизнесу для всех направлений) • Обучение проектной деятельности участников проектов (партеров) • Квалификационный экзамен выпускников по международным стандартам Worldskills
	Что относится к ключевым компетенциям? (уникальность, малая вероятность повторения конкурентами)	<ul style="list-style-type: none"> • Разработка динамичной/гибкой карты потребителей (приоритеты, расшифровка «молчания») • Ниша «общественного эксперта» в регионе по узкому кругу вопросов • Площадка взаимодействия акторов городского/регионального развития • Репутационный капитал • Выпускник создает работу для себя и других • Проектная парадигма при управлении реализацией стратегии
3. Модель прибыли	Каковы возможности финансирования? Каковы пути привлечения капитала инвесторов? Какой механизм получения прибыли?	<ul style="list-style-type: none"> • Притоки от научно-инновационной деятельности • Притоки от реализации модели «открытые инновации» - внутренний и внешний бенчмаркинг (поиск, адаптация, внедрение собственных и внешних компетенций)+ привлечение стейкхолдеров с разделением рисков и потенциальных выгод • Формирование предпринимательской экосистемы • Притоки от коммерческого использования временно свободных материальных активов • Притоки от коммерциализации знаний • Притоки от создания, продажи стартапов, объектов интеллектуальной собственности • Благотворительные и спонсорские денежные средства • Участие в Федеральных проектах «Образование», «Молодые профессионалы (Повышение конкурентоспособности профессионального образования)» • Эндаумент-фонд • Притоки от оказания экспертных и консалтинговых услуг
4. Стратегический контроллинг	Как организация защищает потоки инвестиций, выручки и прибыли? Насколько защищено ядро бизнеса? Что является конкурентным преимуществом?	<ul style="list-style-type: none"> • Создание нового рынка / категории продукта • Управление ответственностью
5. Масштаб деятельности	Каковы масштабы деятельности? Какова организационная структура компании? Как построена модель управления персоналом?	<ul style="list-style-type: none"> • Непрофильная деятельность на аутсорсинг • Автоматизация бизнес-процессов • Создание университетского МФЦ (принцип одного окна для оказания сервисных услуг студентам) • Дифференцированная система финансирования структурных подразделений (центры прибыли) • Сетевое взаимодействие с элементами бирюзовой организации • Реализация рейтинговой стратегии через декомпозицию рейтинговых показателей до уровня KPI каждого сотрудника (разработка сбалансированной системы показателей до уровня KPI каждого сотрудника)

Методическая часть. Элемент бизнес-модели «Уникальное предложение ценности» содержит позиции, связанные с опытом реализации технологических/научных проектов, в т.ч. через предпринимательскую экосистему университета и обучение на реальных проектах. Для осуществления этой позиции и формирования соответствующих компетенций у студентов представляется авторская апробированная методическая разработка «Бизнес-игра «Трансфер инноваций»».

Бизнес-игра «Трансфер инноваций» о взаимодействии на рынке науки, бизнеса и техноброкеров, которые коммерциализируют результаты научных разработок, обеспечивают лидерство компаний в сфере инновационного предпринимательства.

Игра направлена на развитие soft-skills, отработку командных ролей, установку коммуникаций и развитие навыков критического и проектного мышления.

Механизм игры

0 раунд

1. Презентация технологических трансферов.
2. Распределение участников на команды (Техноброкеры -5 человек, Наука- 5 команд по 3 человека и ментор, Корпорация- 5 команд по 4 человека). Раздаются карточки с названиями Наука, Корпорация, Техноброкер.

3. Расположение команд на подготовленные позиции.

4. Знакомство в командах.

1 раунд

1. Раздать инструкции- карточки, члены команды знакомятся с инструкцией. 5 мин.

2. Корпорация: выполняет инструкцию. Карточки с отраслями (3 шт.). Тайминг: 20 мин.

3. Наука: выполняет инструкцию. Карточки с технологиями (по 3-2 шт.). Тайминг: 20 мин.

4. Техноброкер: выполняет инструкцию. Тайминг: 20 мин.

Таблица 2

Примеры технологий

	Технологии	Отрасли
1.	Технология для записей снов (функциональная магнитно-резонансная томография, интерпретация данных с помощью математической модели)	Медицина
2.	Технология создания инструментов для модификации геномной системы	
3.	Технология расширенной диагностики для персонализированной медицины	
4.	Технология создания энергосберегающего строительного материала	
5.	Технология экономичной обработки металла	Строительство
6.	Плавающие мосты на глубине 30 метров под водой с помощью больших труб	
7.	Технология создания беспилотного грузового автомобиля	«Автопром»
8.	Технология впитывания смога	Экология

2 раунд

Взаимодействие между ролевыми позициями для обсуждения кейсов и заключения договоров. Если Договор не заключен, то эти игроки-команды выходят из игры. Перерыв 5 минут.

3 раунд

Команды объединяются (Корпорация, Наука, Техноброкер) в рамках подписанных договоров.

Корпорация: выполняет инструкцию. Карточки с отраслями (3 шт.). Тайминг: 20 мин.

Наука: выполняет инструкцию. Карточки с технологиями (по 3-2 шт.). Тайминг: 20 мин.

Техноброкер: выполняет инструкцию. Тайминг: 20 мин.

Инструкция для работников КОРПОРАЦИИ (раунд 1, 2)

Вы - представитель известной КОРПОРАЦИИ, сети дочерних компаний и присутствием во многих регионах страны. Однако ваша компания стала отмечать снижение конкурентоспособности продукции, замедление роста финансовых показателей.

Совет директоров принял решение о ребрендинге, необходимости расширения линейки продукции и поиске новой технологии, которая поможет вывести на рынок новый продукт.

Ваши задачи:

1 РАУНД

1. Проведите ребрендинг КОРПОРАЦИИ:

- разработать новое название для КОРПОРАЦИИ,

- из предложенных карточек с отраслями описать ее функционал, содержание и пр.

2 РАУНД

1. Вступите в переговоры с Техноброкерами, выясните их предложения.

2. Примите командное решение: с каким из Техноброкеров вы будете сотрудничать для внедрения инновационной технологии в рамках ребрендинга.

3. Выберите одну команду из сектора НАУКА, предлагающую нужную технологию (исходя из предложений Техноброкера).

4.3 заключите трехсторонний договор о намерениях сотрудничества.

Вы можете:

1. Обсуждать со своей командой новое название для КОРПОРАЦИИ, новую сферу деятельности/отрасль.

2. Взаимодействовать с другими командами КОРПОРАЦИИ.

3. Выяснять у Техноброкера подробности о технологиях команд НАУКА.

4. Просить у Ментора помощь.

Вы не можете:

1. Взаимодействовать напрямую с командами НАУКА.
2. Подписать контракт более чем с одним Техноброкером.

Инструкция для участников команды НАУКА (раунд 1, 2)

Вы – представитель научной организации, которая последние годы достигла значительных успехов в разработки новых технологий. Однако ваша организация не до конца представляет потенциал использования недавно основанных технологий и их рыночной возможности. Вы хотели бы найти специалиста, который поможет с поиском потребителей технологии.

Ваши задачи:

1 РАУНД

1. Ознакомитесь с технологиями (представлены на карточках).
2. Придумайте название команды и профиль своего научного учреждения.
3. Обсудите с остальными членами команды преимущества и недостатки своих трех технологий и возможности их использования для нового продукта.

2 РАУНД

1. Вступите в переговоры с ТЕХНОБРОКЕРАМИ, выясните их предложения и презентуйте им свою технологию.

2. Заключите трехсторонний договор о намерениях сотрудничества.

Вы можете:

1. Обсуждать с командой особенности технологии.
2. Взаимодействовать с другими командами Наука.
3. Выяснять у техноброкера потребности команд КОРПОРАЦИЯ.
4. Просить у ментора помощи.

Вы не можете:

1. Показывать кому-либо, кроме своей команды, карточки с технологиями.
2. Взаимодействовать напрямую с командой КОРПОРАЦИЯ.

Инструкция для участников команды ТЕХНОБРОКЕР (раунд 1, 2)

ТехноБрокер – вы тот, кто работает с коммерциализацией результатов научных разработок, обеспечивают лидерство компаний в сфере инновационного предпринимательства.

Ваши задачи:

1 РАУНД

1. Корректируют договор.
2. Договориться о логистике (разработать схему «движения» от Корпорации к Науке).

2 РАУНД

1. Эффективно взаимодействовать с представителями НАУКИ и КОРПОРАЦИЙ (провести переговоры с каждым представителем НАУКИ и КОРПОРАЦИИ).

2. У КОРПОРАЦИИ выяснить сферу/отрасль, проблемные позиции, потребности для занимаемой сферы/отрасли.

3. Сформировать запрос КОРПОРАЦИИ на технологические инновации.

4. Выявить технологические инновации у представителей НАУКИ с перспективой заключения трехстороннего договора о намерениях.

5. Заключить трехсторонний договор о намерениях (Техноброкер+Наука+Корпорация).

Вы можете:

1. Вести переговоры с любым членом команд НАУКА, КОРПОРАЦИЯ.
2. Вносить изменения в трехсторонний договор о намерениях.

Вы не можете:

1. Разглашать итоги переговоров.

Инструкция для участников проекта НАУКА, КОРПОРАЦИЯ, ТЕХНОБРОКЕР (раунд 3)

Поздравляем, вы заключили договор о намерениях, теперь вы можете доработать и презентовать свой продукт. Бюджет не будет выделен до момента создания прототипа технологии. Наглядный прототип будет давать представление о технологии.

Ваши задачи:

1. Совместно придумайте название проекта.
2. Совместно создать прототип продукта на основе новой технологии из представленных материалов и описание его функционала.
3. Совместно проработать целевую аудиторию бренда и новой продукции (портрет потребителя).
4. Презентовать экспертному жюри прототип, с описанием его функционала и характеристик.

Вы можете:

1. Использовать любые предложенные материалы, в любых сочетаниях.

Вы не можете:

1. Взаимодействовать с другими командами.

Выводы:

1. В статье представлена декомпозиция стратегической модели экосистемы университета с проработкой до бизнес-модели, содержащую описание выбора потребителей, уникальное предложение ценности, модели прибыли, стратегического контроллинга и масштаба деятельности. Данная разработка может быть адаптирована и использована в конкретных университетских условиях. Затронутая проблематика философии развития как верхний уровень стратегического развития актуализирует необходимость более четкой ее проработки.

2. В качестве методологической основы автором использована методика построения модели «Бизнес-модель по А. Сливотски», позволяющая обосновать концептуальную модель создания стоимости на основе анализа структуры ресурсной базы образовательной организации и оценки возможности ее трансформации в соответствии с выбранной стратегией развития.

3. Статья содержит авторскую методическую разработку «Бизнес-игра «Трансфер инноваций»», которая в элементе бизнес-модели «Уникальное предложение ценности» реализует позиции, связанные с формированием технологических/научных проектов, в т.ч. через предпринимательскую экосистему университета и обучение на реальных проектах.

Литература:

1. Захаров П.Н. Синергия стратегии развития университетского комплекса региона: дис. ... докт. эк. наук: 08.00.05. Владимир.
2. Каменских Н.А. Проект «Молодежный проектный офис» // Инновационное развитие социально-экономических систем: условия, результаты и возможности: Материалы VI международной научно-практической конференции. Орехово-Зуево. 05 июня 2018 г. Научное издание. - Орехово-Зуево, ГГТУ, 2018. С. 120.
3. Global Standards on Digital Literacy and Skills in the OECD E2030 Learning Framework. URL: <https://www.dqinstitute.org>

Педагогика

УДК 371.8

доктор педагогических наук, профессор Камерилова Галина Савельевна

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

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 экономических наук, доцент Петрова Елена Николаевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Нижний Новгород)

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ СЛУШАТЕЛЕЙ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПО ОХРАНЕ ТРУДА

Аннотация. Компетентностный формат образования на курсах повышения квалификации по охране труда ставит задачу исследования эффективности подготовки слушателей посредством оценки уровня сформированности у них соответствующей профессиональной компетентности. Научно-теоретический аспект рассматриваемой проблемы включал определение структурной неоднородности профессиональной компетентности в сфере охраны труда и выделение ее мотивационной, когнитивной, деятельностно-поведенческой составляющих. Проведено выделение критериев и уровней развития профессиональной компетентности по охране труда, обоснование диагностического инструментария, характеризующего ее динамику в процессе курсовой подготовки. Практический аспект исследования состоял в апробации разработанных подходов на курсах повышения квалификации с использованием методов качественной и количественной диагностики. Полученные результаты наглядно отражают эффективность разработанной процедуры диагностики.

Ключевые слова: повышение квалификации, охрана труда, профессиональная компетентность, педагогическая диагностика.

Annotation. The competent format of education in occupational safety training courses aims to study the effectiveness of training by assessing the level of development of appropriate professional competence. The scientific and theoretical aspect of the problem under consideration included determining the structural heterogeneity of professional competence in the field of labor protection and highlighting its motivational, cognitive, activity-behavioral components. Criteria and levels for the development of occupational competence in labor protection, substantiation of diagnostic tools characterizing its dynamics in the course training process were identified. The practical aspect of the study was to test the developed approaches in advanced training courses using qualitative and quantitative diagnostic methods. The results clearly reflect the effectiveness of the developed diagnostic procedure.

Keywords: advanced training, occupational safety, professional competence, pedagogical diagnostics.

Введение. Развитие системы повышения квалификации в сфере охраны труда, определенное ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и действующими стандартами на основе компетентного подхода актуализирует проблему диагностики уровня курсовой подготовки слушателей. Востребованной становится не только узкая оценка знаний по охране труда, а общая оценка формирования новых компетенций, включающих аксиологический, когнитивный, праксиологический аспекты [1]. Важные для слушателей аксиологические аспекты охраны труда активизируют понимание ценности и значимости сохранения здоровья, вопросы которого регулируются Трудовым кодексом РФ, Гражданским кодексом РФ, Федеральным законом «Об основах охраны труда в Российской Федерации». Изменяется структура когнитивного аспекта за счет увеличения оценочных, прогностических, рефлексивных знаний, расширяется спектр праксиологического аспекта, охватывающий сферу их творческого применения в системе сохранения жизни и здоровья работников в процессе трудовой деятельности. Диагностический инструментарий оценки сформированности профессиональной компетентности, отвечающий принципам всеобщности, объективности, использования качественных и количественных методов, находится в стадии активного научного обсуждения (С.К. Багадирова, Е.И. Шарова, М.Р. Кудайнетов, В.И. Байденко, С.Ю. Бордовская, Т.К. Градусова, К.М. Грабчук, Е.В. Филатова, А.А. Орлов, К.А. Трубицына, А.П. Тряпицына, В.В. Усманов) [3, 4, 5, 9, 11], что свидетельствует о необходимости его дальнейшей разработки. Это подтверждает актуальность нашего исследования оценки уровня подготовки слушателей курсов повышения квалификации в сфере охраны труда с точки зрения компетентного подхода.

Изложение основного материала статьи. При разработке научно-теоретических и практических аспектов диагностики уровня совершенствования компетентности в сфере охраны труда на курсах повышения квалификации нами были учтены и реализованы особенности контрольно-оценочной деятельности и степень ее объективности в оценке достижений обучающихся, опыт реализации современных подходов и принципов в системе профессионального образования. В научной литературе используется ряд

подходов к оценке уровня сформированности компетентности. Некоторые из них опираются на диагностику комплексного подхода, опирающегося на использование метода кейсов [2, 6], комплексных заданий (Н.М. Полева, В.В. Ситникова), проектов [10]. Данный подход, на наш взгляд, может использоваться в практике обучения на курсах повышения квалификации для экспресс-диагностики, получения общего представления об уровне подготовленности слушателей в сфере охраны труда. Более высокая надежность, дифференцированность и объективность, как указывается в большинстве исследований [6, 11], достигается с помощью покомпонентной оценки: отдельно по каждому компоненту профессиональной компетентности в сфере охраны труда: мотивационный, когнитивный, деятельностный. В этом случае для каждого компонента используется свой специфический инструментальный оценивания. В результате обобщения полученных данных обеспечивается более детальная, всеобщая и наглядная диагностическая картина, которая по своей сути также представляет собой комплексный итог.

Мотивационный компонент связан с потребностями личности в безопасности профессиональной сферы занятий, ее интересами в сохранении жизни и здоровья, которые определяют личностные смыслы предстоящей деятельности, характер коммуникативной активности, понимание личной значимости освоения знаний и умений. Устойчивая мотивация сопряжена с положительной эмоциональной окраской, позитивным настроем, инициативностью. Показателем развития мотивационной ориентации служит активность личности, отражающая соотношение мотива и цели деятельности (А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя). Методика диагностики мотивации опирается на методы анкетирования и разнообразные виды анкет. Когнитивный компонент определяется сформированностью предметных знаний, определяемых с помощью показателей полноты, глубины и осознанности (И.Я. Лернер). Деятельностный компонент включает умения и навыки, необходимые для решения профессиональных задач. Оценивается по продуктам образовательной деятельности, качеству выполнения самостоятельной работы, проектов, решения кейс-задач.

Научно- теоретический аспект разработки предполагал определение критериев оценки уровня профессиональной компетентности по охране труда, ее показателей и методов исследования. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Критерии, показатели и методы совершенствования профессиональной компетентности в сфере охраны труда

Критерии совершенствования профессиональной компетентности	Показатели совершенствования профессиональной компетентности	Методы исследования
1. Мотивационный.	- способность осознанно воспринимать социальные и нормативные основы совершенствования уровня своей подготовки по охране труда в соответствии со стратегией, целями и задачами современной образовательной политики и в перспективе развития нормативно-правовых документов; - понимание задач обучения на курсах повышения квалификации, готовность к активной учебной деятельности.	Анкетирование, беседы, педагогическое наблюдение.
2. Когнитивный.	- способность оценивать роль охраны труда в обеспечении здоровья и безопасной профессиональной деятельности в условиях растущих рисков и опасностей; - использование информационных ресурсов для открытия новых профессиональных знаний в сфере охраны труда.	Тестирование, решение ситуационных задач, проектная деятельность.
3. Деятельностно-поведенческий.	- способность эффективно применять полученные знания для решения профессиональных задач в сфере охраны труда; - способность осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с освоенной совокупностью умений, навыков, способов безопасного поведения, нормативно-правовыми актами в сфере охраны труда и нормами профессиональной этики.	Педагогическое наблюдение на тренингах и практических занятиях; анализ продуктов образовательной деятельности слушателей (проекты, кейс-задачи, самостоятельная работа).

В ходе работы использовались количественные и качественные методы оценки. В нашем исследовании для выявления результатов совершенствования профессиональной компетентности у слушателей курсов повышения квалификации по охране труда применялась трехуровневая шкала, принятая в большинстве педагогических исследований: высокий (1), средний (2) и низкий (3) уровни. Именно эта логика стала ведущей при изучении динамики всех трех компонентов профессиональной компетентности и ее интегрального результата.

При исследовании мотивационного компонента нами была специально разработана анкета, которая позволила выделить три группы слушателей с различным уровнем мотивации. Слушатели с высоким уровнем мотивации обладают устойчивой образовательной активностью, отличаются пониманием значимости совершенствования профессиональной подготовки по охране труда, наличием высоких познавательных

мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые на курсах требования. Они очень четко следуют всем указаниям, добросовестны и ответственны. Слушатели со средним уровнем мотивации демонстрируют недостаточно устойчивую образовательную активность, проявляют ситуативный познавательный интерес к овладению новыми компетенциями в сфере охраны труда, хотя благополучно чувствуют себя в профессионально-образовательной среде. Они менее ответственны и инициативны. Слушатели с низким уровнем мотивации характеризуются неустойчивой образовательной активностью, не осознают значимости совершенствования профессиональной подготовки по охране труда, поэтому к выполнению заданий относятся формально и безинициативно.

Совершенствование когнитивного компонента профессиональной компетентности в сфере охраны труда исследовалось по следующим трем показателям: полнота, глубина и осознанность профессиональных знаний по охране труда.

Для исследования уровня подготовки слушателей курсов повышения квалификации было отобрано 60 человек – слушателей курсов повышения квалификации по охране труда Нижегородского региона.

Апробация разработанных диагностических материалов в практике профессионального обучения осуществлялась поэтапно: I этап – первичная диагностика уровня подготовки слушателей; II этап – диагностика промежуточных результатов обучения; III этап – итоговая диагностика обучения на курсах повышения квалификации по охране труда. На каждом из этапов исследовались все три компонента профессиональной компетентности по охране труда.

Результаты первичной диагностики свидетельствуют о том, что основная масса слушателей находится на низком уровне мотивации. Менее 10% слушателей демонстрировали высокий уровень и способность аргументированного объяснения значимости совершенствования профессиональной компетентности в сфере охраны труда; 48% относились к среднему уровню и почти половина (44%) показали откровенно слабое представление об охране труда, называя среди основных понятий лишь технику безопасности. По завершению курсовой подготовки отмечался очевидный прогресс и переход слушателей на более высокий уровень: соответственно: 24%; 66%; 10%.

Для анализа когнитивного компонента профессиональной компетентности в сфере охраны труда были разработаны 30 различных по сложности диагностических тестовых задания и кейс-задач, которые позволили определить уровень усвоения знаний на предмет его полноты, глубины, осознанности. Первый тип заданий носил репродуктивный характер и включал тестовые вопросы на усвоение фактов и существенных признаков. Применялись, в основном, тестовые задания закрытого типа с выбором одного или нескольких правильных ответов, альтернативных ответов. Второй тип заданий устанавливал усвоение степени обобщенности знаний, их систематизацию и причинно-следственных связей, проверяемые преимущественно с помощью тестов «на соответствие», «восстановления правильной последовательности». Третий тип заданий направлен на выявление осознанности, применения знаний в знакомых и новых условиях, включая кейс-задачи. Применялись в основном задания открытого типа: а) тесты «дополнения»; б) тесты со свободным конструированием ответа. На начальном уровне подготовки выделенный высокий оптимальный уровень усвоения знаний по охране труда, средний допустимый уровень и низкий критический уровень выглядели следующим образом: 12%, 38%, 50%; на промежуточном тестировании: 18%, 52%; 30%; на итоговом тестировании - 25%, 63%, 12%.

В качестве статистического показателя оценки деятельностно-поведенческого компонента использовался коэффициент полноты усвоения умений, навыков, способов деятельности (В.П. Беспалько) применительно к охране труда. Расчетным путем установлено, что коэффициент полноты усвоения деятельности содержания на начальном этапе диагностики составил 0,47; в промежуточном этапе - 0,65, а на итоговом этапе 0,82. Существенным показателем совершенствования деятельностно-поведенческого компонента являются образовательные продукты слушателей: выступления на семинарах, самостоятельные работы, активность и продуктивность при решении кейс-задач, итоговый проект. По итогам оценивания оказалось, что по сравнению с начальным этапом (11%) на высокий уровень вышло 28% слушателей, средний – с 32% до 55%, на начальном уровне динамика следующая: было 57%, стало всего 17%.

В заключение путем обобщения обоснованы три уровня сформированности профессиональной компетентности, интегрирующих отдельные показатели: высокий, средний, низкий. Высокий уровень означает понимание смыслов, личностной и общественной значимости охраны труда, ответственности на основе законодательных норм и правил; владение понятиями, знание возможных рисков, использование методов и практических способы защиты с учетом техники безопасности и санитарно-эпидемиологических требований. Слушатели активны, толерантны, коммуникативны, способны к саморефлексии. Средний уровень означает, что слушатели не в полной мере понимают смыслы и значимость охраны труда, ответственность за ее соблюдение на основе существующего законодательства; в основном владеют понятиями, знают опасности и риски, в целом успешно используют методы и способы защиты; ситуативно активны, толерантны, способны к саморефлексии. Низкий уровень характеризуется слабым пониманием значимости охраны труда, собственной ответственности за сохранения жизни и здоровья; фрагментарными знаниями понятий, проблем, методов их решения; существенными затруднениями в использовании способов и средств защиты.

Выводы. В ходе работы был сделан вывод о том, что проблема исследования уровня подготовки слушателей курсов повышения квалификации по охране труда актуальна, многозначна, отличается сложностью и трудоемкостью. Ее решение предполагает использование комплексного диагностического инструментария, включающего количественные и качественные методы; разнообразные традиционные и инновационные технологии, системы разноуровневых заданий, в том числе кейс-заданий, проектов. Объективность достигается репрезентативностью выборки и использованием статистических методов обработки полученных данных, тщательностью анализа и качественной оценки деятельности слушателей на курсах повышения квалификации.

Литература:

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. С. 13-15.
2. Бордовская С.Ю. Оценка уровня сформированности ключевых компетенций будущих рабочих с помощью кейс-метода // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2011. 13 (115). С. 226-230

3. Багадирова, С.К. Шарова Е.И., Кудайнатов М.Р. Мониторинг качества образования: учебное пособие для обучающихся по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре. - Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2016. - 129 с.; URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=434944>
4. Грабчук К.М., Филатова Е.В. Профессиональная компетентность и оценка ее сформированности // Вестник КемГУ № 1 (45) 2011. С. 65-70.
5. Градусова Т.К., Жукова Т.А. Педагогические технологии и оценочные средства для проведения текущего и промежуточного контроля успеваемости и итоговой аттестации студентов: учебное пособие. - Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2013. 100 с.; URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=232489>
6. Демидова Н.Н., Камерилова Г.С. Кейс-стади: «Изучение случая» - технология инактивированного познания // Вестник Мининского университета, 2016. №2.; URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/archive/?year=2016&issue=2>.
7. Картавых М.А., Камерилова Г.С. Проектное управление повышением квалификации педагогических кадров в сфере транспортной безопасности детей // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 4 (25). С. 1.; URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/883>.
8. Картавых М.А., Батракова Н.В., Мазина Е.В. Методические аспекты обучения по охране труда будущих педагогов // Безопасность и охрана труда. 2019. № 4. (81). С. 62-63.
9. Маркова С.М., Нарказиев А.К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 1. С. 1. URL: <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-1-2>.
10. Методология исследования механизма оценивания новых результатов образовательного процесса: монография / под ред. А.А. Орлова. - 2-е изд., стер. - Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2016. - 180 с.: ил. - Библиогр. в кн. - ISBN 978-5-4475-7368-3; URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=435529>
11. Усманов В.В. Профессиональная педагогика: учебное пособие / В.В. Усманов, Ю.В. Слесарев, И.В. Марусева. - Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2017. - 295 с.: ил., схем., табл. - Библиогр. в кн. - ISBN 978-5-4475-9237-0; URL: [http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=474292\(12.04.2019\)](http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=474292(12.04.2019)).

Педагогика

УДК 378.016

кандидат педагогических наук, доцент Камышева Елена Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный гуманитарный университет» (г. Москва);

кандидат педагогических наук, доцент Куламинина Ирина Валентиновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина» (г. Омск);

кандидат психологических наук, доцент Самылова Ольга Анатольевна

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

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ «OPEN INNOVATION»

Аннотация. Статья посвящена исследованию структурных компонентов компетенции критического мышления в процессе обучения иностранному языку посредством реализации инновационных инструментов ее формирования. Уточнена сущность понятия «компетенция критического мышления», выделены и обоснованы ее структурные компоненты (аксиологический, когнитивный, личностный, деятельностный, рефлексивный), описаны функции данной компетенции в образовательном процессе. Показана возможность формирования компетенции критического мышления на основе педагогического потенциала технологии «Open Innovation». Раскрыты основные принципы реализации данной технологии, описан алгоритм работы технологии, включающий диагностический, когнитивный, деятельностный и рефлексивный этапы, способствующий эффективному формированию структурных компонентов компетенции критического мышления.

Ключевые слова: компетенция, критическое мышление, структурные компоненты, функции компетенции критического мышления, инновационная технология, технология «Open Innovation».

Annotation. The article is devoted to the study of formation the critical thinking competence structural components while teaching the foreign language based on the innovative learning technology. The concept of the "critical thinking competence" has been clarified, the structural components of critical thinking competence are distinguished and justified: axiological, cognitive, person and activity-oriented, reflexive components. The main functions of the competence have been described in educational process. The educational potential of the «Open innovation» technology has been studied. The core pedagogical principles of its implementation allowed developing the algorithm of the critical thinking competence formation in educational practice. The algorithm including four stages (diagnostic, cognitive, activity-oriented and reflexive) makes it possible the effective formation of the critical thinking structural components of a specialist.

Keywords: competence, critical thinking activity, structural components, functions of critical thinking activity, innovative technology, «Open Innovation» technology.

Введение. В условиях быстрого распространения новых способов получения информации одной из приоритетных задач отечественной системы образования является подготовка «специалистов инновационного типа, которые обладают компетенциями для перехода от исследований к разработкам с последующей их коммерциализацией» [3, с. 5] в условиях цифровой цивилизации. Успешное решение этой задачи требуют от выпускника вуза нового подхода к формированию системного критического мышления, толерантности и умений эффективно использовать информационные ресурсы для получения необходимых знаний, а также проявлять инициативу и гибкость в процессе решения поставленной задачи. Высокий уровень сформированности критического мышления позволяет обучающемуся проявить себя как независимая, творчески мыслящая личность, способная взаимодействовать с участниками образовательного

процесса в постоянно меняющейся среде. Вышеуказанные обстоятельства побуждают преподавательское сообщество переосмысливать накопленный опыт психолого-педагогической теории и практики организации образовательного процесса. Проблема оптимального выбора и адаптации инновационных способов формирования критического мышления, в том числе и в рамках дисциплины «Иностранный язык» в соответствии с требованиями ФГОС ВО (3++) является объектом научных и практических изысканий, как теоретиков, так и практиков педагогического сообщества.

На сегодняшний день в контексте универсальных компетенций, представленных в ФГОС ВО (3++) открытыми остаются вопросы, связанные с формированием структурных компонентов компетенции системного критического мышления на основе использования инновационных способов организации образовательной деятельности. Целью исследования является разработка педагогического инструментария, позволяющего сформировать компетенцию критического мышления в процессе обучения иностранному языку. В соответствии с целью исследования были определены следующие задачи: 1) уточнить понятие «компетенция критического мышления»; 2) дать структурно-функциональную характеристику компетенции критического мышления; 3) обосновать педагогический потенциал технологии «Open Innovations (Открытые технологии)» и разработать алгоритм ее реализации в процессе формирования структурных компонентов компетенции критического мышления.

Изложение основного материала статьи. Проблема исследования сущности и содержания компетенции критического мышления вызывает наибольшее количество споров, так как каждый автор наполняет понятие «критическое мышление» собственным пониманием. Так, критическое мышление рассматривается как «высшая ступень понимания, приобретения и усвоения знаний в процессе познания» (Дж. Баррел, Д. Дьюи, Дж. Курфис, В. Штерн и др.), как «сумма умений, навыков использования логических процедур» (Э. Глассер, Д. Халперн, Р. Эннис и др.); как «процесс решения проблемы, включающей различное обсуждение процесса и результатов труда, их оценки» (М. Векслер).

Теоретический анализ сущности определений дает основание констатировать, что критическое мышление в нашем исследовании определяется как динамический интеллектуальный процесс целенаправленного мышления, в котором субъект проявляет способность решать проблему посредством актуализации умений анализа, синтеза, оценки, интерпретации, аргументации информации, полученной в результате наблюдения, размышления или общения.

Особый интерес для описания содержательных компонентов «компетенции критического мышления» представляют основополагающие характеристики, предложенные Д. Клустером. По мнению исследователя, во-первых, «критическое мышление есть мышление самостоятельное, индивидуальное», поскольку каждый участник образовательного процесса «формулирует свои идеи, оценки и убеждения независимо от остальных». Во-вторых, «информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления. Знание создает мотив, без которого человек не может мыслить критически». В-третьих, «критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить». В-четвертых, «критическое мышление стремится к убедительной аргументации. Критически мыслящий человек находит собственное решение проблемы и подкрепляет это решение разумными, обоснованными доводами». В-пятых, «критическое мышление есть мышление социальное. Всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими» [4].

В рамках нашего исследования, принимая во внимание теоретический анализ сущности ключевых определений, содержательные характеристики критического мышления, мы рассматриваем понятие «компетенция критического мышления» как комплекс знаний, умений, навыков, а также индивидуально-психологических особенностей личности находить необходимую информацию, анализировать, сравнивать, оценивать, систематизировать и обобщать, интерпретировать полученную информацию с целью принятия оптимального решения поставленной задачи.

Основное назначение компетенции критического мышления заключается в решении нестандартных проблем, когда участники образовательного процесса сталкиваются с ситуацией выбора, требующей активизации мыслительной деятельности, которая находит выражение в комплексе практико-ориентированных функций.

Познавательная функция связана с актуализацией имеющихся знаний по проблеме, поиском новой информации, осмыслением ее необходимости изучения, понимания, обобщения и трансформации в новое знание. Результатом мыслительных операций, связанных с получением и переработкой новой информацией, является осознанность полученного знания, проявляющаяся в умении интерпретировать, систематизировать и самостоятельно применять в стандартных и нестандартных ситуациях практической деятельности.

Развивающая функция выражается в том, что все ее компоненты направлены на формирование мыслительных операций (анализа, сравнения, обобщения и др.), на развитие речи, памяти, мотивационной, эмоциональной, волевой сфер.

Интерактивная функция предусматривает не только передачу информации между участниками образовательного процесса, но и их взаимодействие, ориентированное на реализацию совместных целей в процессе критического размышления над путями решения проблемы. Совместная деятельность по решению проблемы, ее содержание и условия выполнения позволяют выстраивать такую модель интеракции участников образовательного процесса, когда каждый из участников последовательно влияет своими действиями на других и в свою очередь изменяет свою модель поведения под их влиянием.

Креативная функция направлена на развитие нестандартного мышления, осознание себя как уникальной личности, обладающей творческим потенциалом, Данная функция актуализирует способность обучающегося к генерации новых идей, конструированию нового знания и опыта познавательной деятельности.

Содержательно-функциональная характеристика компетенции позволила выделить ее основные структурные компоненты: аксиологический, когнитивный, личностный, деятельностный, рефлексивный. Рассмотрим содержание данных компонентов.

Аксиологический компонент базируется на ценностях и мотивах, которые являются внутренней содержательной стороной жизни обучающегося и его реальной действительности. Ценности и мотивы наполняют жизнь обучающегося определенным нравственным смыслом. Данный компонент включает способность обучающегося понимать и осознавать значимость критического мышления для личностного и профессионального роста, поскольку сегодня современному обществу необходима личность, способная подвергнуть сомнению устоявшиеся мнения и суждения, способная вести конструктивный диалог.

Когнитивный компонент включает знания основных психолого-педагогических категорий (личность, мышление, деятельность, культура и др.); понимание сущности и значимости формирования компетенции критического мышления, инструментов ее формирования. Представляя собой систему, знания образуют содержательную основу, благодаря которой осуществляется формирование умений и навыков для будущей профессиональной самореализации обучающегося в условиях реального общения.

Личностный компонент основывается на ресурсах личности обучающегося как совокупности его потенциальных возможностей для самореализации в деятельности. Данный компонент объединяет в себе ряд индивидуальных качеств личности обучающегося таких как аккуратность, точность в поиске необходимой информации, внимательность к деталям решаемой проблемы, гибкость мышления (исследовать информацию с разных точек зрения), целеустремленность и настойчивость при решении трудной задачи, готовность к признанию и исправлению своих ошибок, умение наблюдать за собой в процессе мыслительной деятельности, способность демонстрировать объективность в процессе беседы, толерантность к другому мнению.

Деятельностный компонент связан с включением обучающегося в различные виды познавательной творческой деятельности и конструктивным взаимодействием с другими участниками образовательного процесса. В основе деятельностного компонента лежат навыки и умения. «Навык помогает мыслить ясно и рационально, искать логическую связь между фактами и формулировать сильные аргументы» [1]. Умения позволяют выполнять действия быстро, точно, сознательно опираясь на усвоенный багаж знаний и жизненный опыт. К ключевым умениям деятельностного компонента компетенции критического мышления относятся умения:

- работать с постоянно обновляющимся информационным потоком в разных областях знаний;
- устанавливать ассоциативные связи, изучать явления в многообразии их связей и зависимостей посредством использования таких приемов как анализ, сравнение, оценка, обобщение, конкретизация, систематизация для формирования собственного мнения;
- представить собственную точку зрения на основе аргументации посредством утверждения, доводов, доказательств;
- контролировать свое эмоциональное состояние, что позволяет спокойно аргументировать свою точку зрения, убедить другого участника коммуникативного взаимодействия;
- оценивать объективно альтернативные аргументы и свидетельства с точки зрения принятых в обществе культурных и нравственных ценностей, определять неточности в процессе рассуждений;
- выстраивать доброжелательные взаимоотношения с другими участниками образовательного процесса в процессе командной работы.

Рефлексивный компонент включает способы мыслительной деятельности, которые ставят обучающегося в рефлексивную позицию по отношению к изучаемому материалу, к другим участникам образовательного процесса и самому себе. «Рефлексивность предполагает успешное выполнение действий сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения и специализации» [7]. Наличие рефлексивного компонента в структуре компетенции критического мышления позволяет развить способность оценивать эффективность этапов работы, как в индивидуальном, так и в интерактивном режиме, качество полученного конечного продукта, умение выбрать адекватные формы самоанализа и методы самокоррекции.

Процесс формирования основных компонентов компетенции критического мышления начинается с постановки цели, выявления проблемы, поиска в сети Интернет нужной информации по проблеме, ее осознания, усвоения и трансформации в новое знание на основе актуализации имеющейся системы знаний предметной и профильных областей.

Эффективность формирования структурных компонентов компетенции критического мышления связана с возможностью применения инновационных технологий развития личностного и творческого потенциала обучающихся. Мотивированный интерес к изучению и адаптации эффективно зарекомендовавших себя инноваций в сфере бизнеса и производства составляют основу для успешной деятельности педагогов по переносу практических новшеств в образовательную деятельность с учетом современных реалий высшего образования.

Одной из таких инноваций является технология «Open innovation (Открытые инновации)». Данный термин был введен в профессиональный оборот профессором Harvard Business School Г. Чесбро (Henry Chesbrough) в 2003 году.

Концептуальная основа технологии заключается в том, что «Открытые инновации» представляют собой подход, позволяющий «задействовать не только внутренние источники организации, но также и внешние. При разработке новых товаров компании вовлекают людей из внешней среды организации, чтобы они предлагали свои идеи, делали замечания, и тем самым улучшали конечный продукт» [8, с. 15].

Таким образом, в нашем исследовании технология «Open Innovation» представляет собой лингводидактический инструмент, интегрирующий совокупность средств, приемов, форм обучения, реализация которых в образовательном процессе обеспечивает формирование основных компонентов компетенции критического мышления путем создания нового знания в условиях открытого доступа к исходному продукту.

Механизм реализации данной технологии позволяют сосредоточить внимание на сути рассматриваемого объекта, выделить причинно-следственные связи, систематизировать информацию и создать целостную картину изучаемого явления путем открытого дополнения, изменения содержания конечного продукта участниками, заинтересованными в решении поставленной проблемы.

Основными педагогическими принципами реализации технологии «Open Innovation» в образовательном процессе являются:

- принцип целеполагания связан с постановкой цели по достижению конечного образовательного продукта;
- принцип эффективности предполагает достижение цели с наименьшими затратами и в кратчайшее время;
- принцип личностной и индивидуальной ориентированности позволяет строить процесс формирования критического мышления с учетом личностных и индивидуально-психологических особенностей участников образовательного процесса;

- принцип синхронизации деятельности обеспечивает согласованность действия участников образовательного процесса;
 - принцип отсутствия иерархии предполагает, что все участники по своему статусу и праву голоса равны между собой;
 - принцип гармоничности создает благоприятные педагогические условия, способствующие достижению общего результата;
 - принцип управляемости дает возможность определения эталонного уровня полученного результата.
- Алгоритм реализации принципа управляемости заключается в прогнозировании, планировании, мониторинге и анализе результатов обучения, позволяет выявить отклонения от этого эталона;
- принцип интерактивности способствует организации двустороннего процесса взаимодействия участников образовательной деятельности друг с другом и с педагогом в условиях равноправного сотрудничества и сотворчества, обеспечивая гармоничное развитие компетенции критического мышления обучающегося;
 - принцип соревновательности заключается в том, что соревнование повышает ответственность участников при необходимости публичной защиты вырабатываемого в группе решения, а введение перекрестного оппонирования по экспертизе принятых решений позволяет создать обстановку взаимного критического анализа;
 - принцип включенности в командные формы деятельности как процесса решения коллективным способом конкретных задач, требующих коллективного сотрудничества и сотворчества. Основой командной согласованности является сотрудничество, построенное на интеллектуальном и эмоциональном единстве участников образовательной деятельности, которое выражается в способности быстро и успешно находить общий язык, четко распределять функции, права и обязанности, оказывать помощь в решении возникающих проблем.

Педагогические принципы реализации технологии позволяют определить алгоритм работы с технологией «Open Innovation», который соотносится с диагностическим, когнитивным, деятельностным, рефлексивным этапами.

Диагностический этап нацелен на формирование аксиологического компонента компетенции критического мышления. На данном этапе задается тема, проблема, определяется, насколько значима данная проблема для участника образовательного процесса. Одним из приемов может быть применение интеллект карты, работа с которой начинается с определения центрального понятия.

Когнитивный этап связан с формированием когнитивного и аксиологического компонентов компетенции критического мышления. Участникам предлагается ознакомиться с текстовыми аудио, видео материалами в сети Интернет по проблеме. Работа с материалами выполняется как индивидуально, так и коллективно. Выбор формы работы (парной или групповой) зависит от цели деятельности и степени трудности задания. Результатом работы на данном этапе является создание карты понятий, плана, тезисов, транслирующих понимание целостной картины изучаемой проблемы, понимание и осознание ценности данной информации для решения поставленной проблемы.

Деятельностный этап реализации технологии включает формирование личностного и деятельностного компонентов критического мышления и связан с обобщением, интерпретацией, трансформацией и презентацией представленной информации в лично-значимый продукт речемыслительной деятельности с учетом индивидуальных особенностей, личностных качеств и предыдущего опыта творческой деятельности обучающегося. Актуализация полученных знаний осуществляется в формате PowerPoint презентации.

На данном этапе к работе над проблемой подключаются внешние участники, которые могут дополнить, исправить, внести изменения во всех трех процедурах на основе обоснованных умозаключений. Обмен мнениями осуществляется как в форме диалога, так и групповой дискуссии между создателями проекта и внешними участниками. Немаловажное значение имеет и взаимная оценка как эффективный «инструмент обратной связи» при выполнении работы, поскольку дает «возможность обеспечить глубокую проработку изучаемого материала и организовать проверку и объяснение допущенных ошибок; осознать свои сильные и слабые стороны» [6].

Рефлексивный этап ориентирован на формирование аксиологического, личностного, деятельностного и рефлексивного компонентов критического мышления на основе самоанализа и самооценки деятельности, ее результатов с трех позиций. С практической позиции оценивается цель деятельности, полученный результат. С технологической анализируются способы, средства, этапы достижения результата. С аксиологической позиции рассматривается соответствие результата поставленной цели, роль обучающегося в достижении результата, его изменения, постановка цели для дальнейшей работы. На данном этапе обучающийся осмысливает результаты собственной когнитивной, творческой деятельности по освоению учебного материала, в ходе которой осуществляется оценка его интеллектуальных и творческих способностей.

Выводы. Использование в образовательном процессе инновационных технологий позволяет формировать у обучающихся «активную гражданскую позицию; изменить характер взаимодействия субъектов образовательного процесса; повысить мотивационную составляющую» [5]. В частности, применение технологии «Open Innovation» в образовательном процессе с целью формирования структурных компонентов компетенции критического мышления способствует развитию общеучебных умений, связанных с восприятием, переработкой и обменом информацией; коммуникативных умений, необходимых для эффективного взаимодействия в группе (связное, грамотное содержательное изложение мыслей, активное слушание, презентация подготовленного материала и т.д.); межличностных (способность работать в команде, выбирать стратегии общения с разными типами коммуникантов, управлять конфликтами); навыков self-менеджмента (контроль и управление своими эмоциональными и интеллектуальными процессами, личностным развитием, временем).

Таким образом, педагогический потенциал данной технологии «Open Innovation» позволяет всем участникам образовательного процесса «взаимодействовать друг с другом, открыто выражать свою позицию по проблеме, обмениваться мнениями, идеями, оценивать деятельность других обучающихся и свою собственную, погружаться в атмосферу делового сотрудничества по обсуждению и решению поставленных задач» [2, с. 104].

Литература:

1. Боцова А.В., Мосина О.А. О необходимости развития навыков критического мышления современных студентов в рамках дистанционного формата обучения // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 67 (4). — С. 51-55.
2. Камышева Е.Ю. Структурно-функциональная характеристика технологии позиционного обучения иностранному языку студентов технических направлений подготовки // Сибирский педагогический журнал. — 2015. — №4. — С. 101-104.
3. Карпов А.О. Открытые инновации как инструмент современного образования // Образовательные технологии. — 2012. — №4. — С. 3-19. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/otkrytye-innovatsii-kak-instrument-sovremennogo-obrazovaniya/viewer>
4. Клустер Д. Что такое критическое мышление? // Русский язык. — 2002. — №29. — Режим доступа: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200202902>
5. Колесникова Т.А., Колокольникова З.У., Лобанова О.Б. Применение инновационных технологий в образовательном процессе современной школы // Научное обозрение. Педагогические науки. — 2017. — № 6-2. — С. 261-269. — Режим доступа: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1722>
6. Прохорова М.П., Лебедева Т.Е., Шарьгина Е.Н. Взаимное оценивание результатов обучения: особенности и перспективы // Проблемы современного педагогического образования. — 2020. — № 66 (4). — С. 238-241.
7. Akhmetzhanova G.V., Emelyanova T.V., Sundeeva L.A. Formation of Critical Thinking Among Students Majoring in Teaching by Adopting Innovative Approach at University // Proceeding of the International Scientific Conference on Philosophy of Education, Law and Science in the Era of Globalization (PELSEG 2020). — URL: <https://www.atlantis-pess.com/proceedings/pelseg-20/125941941>
8. Chesbrough H.W. Open Innovation: The New Imperative for Creating and Profiting from Technology. — Harvard Business Press, 2003. — 227 с.

Педагогика

УДК 378

**преподаватель кафедры специально-технической подготовки,
капитан полиции Канокова Ляна Юрьевна**

Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников
МВД (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ПАТРИОТИЗМ КАК ГЛАВНЫЙ МЕТОД ВОСПИТАНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МВД РОССИИ

Аннотация. Воспитание сотрудников органов внутренних дел всегда было сложным и многогранным процессом, так как здесь следует учитывать множество факторов. Сотрудник полиции, прежде всего, является гражданином своей страны и он, как и все жители России, имеет свои представления о патриотизме, чести, долге и морали. В ходе формирования методики воспитания слушателей учебных заведений МВД России, не следует игнорировать факт того, что помимо того что он является гражданином России и слушатель обязан неукоснительно исполнять приказы начальства, быть законопослушным и высокоморальным человеком, образцом поведения для граждан, которые оценивают всех сотрудников полиции через каждого его представителя. Для достижения цели воспитания высокоморального, высокопрофессионального сотрудника полиции главным методом воспитания выступает формирование у него чувства патриотизма, ответственности за будущее страны и ее граждан. Только высоко патриотичный сотрудник полиции будет соблюдать законы своего государства и заботится о соблюдении прав граждан в ходе выполнения своих профессиональных обязанностей.

Ключевые слова: патриотизм, воспитание, гражданин, сотрудник, мораль, самосознание, профессионализм, полиция, государство.

Annotation. Education of employees of internal Affairs agencies has always been a complex and multifaceted process, since many factors must be taken into account. The police officer is first of all a citizen of his country and he, like all residents of Russia, has its own ideas about patriotism, honor, duty and morality. In the course of forming a methodology for educating students of educational institutions of the Ministry of internal Affairs of Russia, we should not ignore the fact that in addition to being a citizen of Russia, the listener must strictly follow the orders of the authorities, be a law-abiding and moral person, a model of behavior for citizens who evaluate all police officers through each of their representatives. To achieve the goal of educating a highly moral, highly professional police officer, the main method of education is the formation of a sense of patriotism and responsibility for the future of the country and its citizens. Only a highly Patriotic police officer will comply with the laws of their state and take care of the rights of citizens in the course of performing their professional duties.

Keywords: patriotism, education, citizen, employee, morality, self-awareness, professionalism, police, state.

Введение. После распада Советского Союза, в России исчезает и патриотическое воспитание молодежи, основанное на идеологии коммунизма. Данная идеология наряду с отрицательными сторонами, имела и много положительных моментов в части патриотического воспитания. Патриотическое воспитание советских времен отличалось структурированностью и идеологизированностью [1]. В каждом социальном институте страны были ячейки объединения граждан, занимающихся исключительно воспитанием советских граждан. Уровень патриотического воспитания всех слоев граждан был очень высоким.

К сожалению, в современной России государство еще не выработало четкую идеологию патриотического воспитания граждан. Это относится и к патриотическому воспитанию сотрудников органов внутренних дел, чья идеологическая подготовка напрямую связана с национальной безопасностью России.

Изложение основного материала статьи. Отмена советской систем воспитания слушателей учебных заведений МВД России поставила проблему выработки новых институтов и методик их подготовки [2]. Идеино-политическое воспитание слушателей потребовало создание методик по выработке у них высокой нравственности и ответственности в выполнении своих служебных задач.

Сотрудники полиции являются важнейшей частью государственных органов управления, так как их деятельность напрямую влияет на соблюдение прав и свобод граждан, соблюдение в стране режима законности и правопорядка и защиту страны от внешних угроз. В связи с этим, формирование патриотической грамотности слушателей учебных заведений МВД является вопросом государственной важности [3].

Слушатели МВД получают военную и боевую подготовку, имеют специальные знания и навыки по своей профессии, но вопрос их патриотического воспитания всегда вызывает определенные сложности.

Для выстраивания целостной системы патриотического воспитания слушателей МВД необходимо решить следующие задачи:

1. выработать четкую методику поэтапного патриотического воспитания слушателей системы МВД;
2. подготовить профессорско-преподавательский состав всех учебных заведений МВД России по методике внедрения программы патриотического воспитания слушателей;
3. проводить регулярно контрольно-оценочные мероприятия по проверке уровня подготовки слушателей системы МВД России по результатам прохождения патриотического воспитания;
4. непрерывно работать над созданием благоприятной обстановки по патриотическому воспитанию слушателей на всех этапах их подготовки;
5. регулярно проводить мероприятия патриотической направленности по поощрению работ, конкурсов, конференций слушателей и профессорско-преподавательского состава.

Создавая полноценную систему патриотического воспитания слушателей, следует учитывать, что основе должна быть идея формирования положительного отношения к своей Родине, гордость за ее историческое наследие, уважение обычаев и традиций всех национальностей, проживающих в ней [4]. При проведении занятий по патриотическому воспитанию слушателей следует приводить в пример выдающихся представителей страны, отличившихся в различных областях деятельности.

В слушателях необходимо, прежде всего, воспитывать любовь к малой Родине, семье, родным, так как патриотизм начинается с отношения к близким, и переходит уже в стадию любви к Отечеству в целом [5].

Национальная безопасность страны зависит от степени подготовки слушателей МВД России и каждый слушатель должен верить в будущее своей страны и заботиться о ее настоящем. Подготовка кадров МВД возможна лишь на территории России и особенно в современный период, когда растет межнациональная напряженность в мире и прогрессирует мировой экономический кризис, страна нуждается в кадрах, осознающих всю серьезность своей работы и имеющих веру в будущее страны [6].

Среди граждан России все больше распространяется космополитизм и забота о будущем страны уступает личной выгоде. Многие согласны сменить гражданство, если это гарантирует им безбедное будущее. В данных условиях патриотическое воспитание сотрудников полиции приобретает особую актуальность и значимость.

Патриотизм, сам по себе, является сложным, неординарным понятием, имеющим важнейшую национальную значимость [7]. Граждане страны, воспитанные в духе патриотизма, способствуют духовному и социально-экономическому усилению общества.

Осознав всю важность патриотического воспитания сотрудников полиции, органы государственной власти в последние годы делают упор на разработку универсальных методик воспитания сотрудников ОВД в духе патриотизма. Процесс патриотического воспитания очень сложен в социально-педагогическом смысле, так как предполагает не только воспитание особого отношения к своей стране, но и связан с передачей жизненного опыта всех предыдущих поколений России [8] и мотивирует слушателей на сохранение традиций страны, приумножение ее достижений и в целом любовь к своей стране.

Если патриотизм обычных граждан страны заключается в любви к Отечеству, то патриотизм сотрудников полиции должен включать и элемент постоянной заботы о защите прав и интересов граждан.

Патриотическое воспитание слушателей подразделяют на следующие разновидности:

1. гражданское воспитание;
2. гражданско-патриотическое воспитание;
3. национально-патриотическое-воспитание;
4. военно-патриотическое воспитание;
5. героико-патриотическое воспитание.

Каждая разновидность патриотического воспитания имеет свои отличительные особенности. В частности, гражданское воспитание заключается в воспитании граждан в духе активной гражданской позиции в плане защиты интересов своей страны, соблюдении особой правовой культуры, гуманизма и социальной ответственности [9].

Гражданско-патриотическое воспитание включает, помимо гражданского воспитания, и знание законодательства страны, уважение прав ее граждан, высокую нравственность и самоуважение.

Национально-патриотическое воспитание заключается в формировании любви к Родине, ее культуре и традициям.

Военно-патриотическое воспитание слушателей заключается в изучении вместе со слушателями военных достижений страны на мировой арене, рассмотрении ее военных подвигов.

Героико-патриотическое воспитание-это патриотическое воспитание слушателей на основе изучения героических поступков граждан России, предыдущих поколений и современных героев России.

Сотрудники органов внутренних дел сами очень часто совершали и совершают много героических поступков во имя своей страны и слушатели образовательных организаций МВД России должны знать их героические деяния. Это также является неотъемлемой частью патриотического воспитания слушателей [10].

Особенно актуален, патриотизм стал для современной России, когда наша страна страдает от идеологической и национальной разобщенности. Патриотическое воспитание сотрудников будет способствовать сохранению самой нации и защитит нашу страну от посягательств других государств [11]. В качестве элемента воспитательного процесса слушателей МВД, патриотизм способен выступить своеобразной мобилизационной силой, организующей весь процесс их обучения, так как патриотизм выражается не только в любви к своей стране, но и общении со своими согражданами, выполнении своих обязанностей [12]. С данной точки зрения, слушатели учебных заведений МВД, как сотрудники полиции, будут ответственно подходить к своим служебным обязанностям, и не будут нарушать закон в ходе общения с согражданами. Благодаря патриотическому воспитанию, у слушателей будет присутствовать и высокий

нравственный уровень поведения, они будут соблюдать со всей ответственностью моральные и нравственные установки общества, что, в свою очередь, положительно скажется на отношении граждан страны ко всем представителям органов внутренних дел.

Патриотическое воспитание, сопровождается приобщению слушателей МВД к выполнению трех его основополагающих принципов: национально-идеологическим, социально-педагогическим и общественно-государственным. У слушателей необходимо выработать чувственно-эмоциональное отношение к своей стране, и людям, проживающим в ней. Не только слушатели МВД, но и все граждане страны должны уважать свое государство и наследие своего народа, быть высококонрастным патриотом своей Родины [13]. Только граждане, воспитанные на основе данных принципов, будут добросовестно выполнять свои обязанности, вне зависимости от места своей работы.

Выводы. Патриотическое воспитание слушателей является сложным, многогранным процессом, включающим в себя множество элементов. Многие ошибочно полагают, что патриотическое воспитание слушателей заключается в их воспитании на основе военно-героического прошлого страны. Патриотическое воспитание должно включать изучение культурных традиций страны, увеличении правового воспитания, национальной гордости за страну, и ее граждан [14]. Патриотическое воспитание слушателей обязательно должно включать и любовь к своей малой Родине, семье, близким, простым гражданам страны.

От личности самого преподавателя, занимающегося патриотическим воспитание зависит очень многое. Преподаватель должен быть высококонрастным, человеком, соблюдающим законы государства и на своем примере, показывающем искреннюю любовь к своей стране, готовность ее защиты в любых ситуациях. Только преподаватель умеющий донести до слушателей эти ценности, способен добиться такого же отношения слушателей к своей стране.

Литература:

1. Матушкин С.Е. Воспитание патриотизма как педагогическая проблема. // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. № 11. С. 196-200.
2. Иванов Е.Н. Педагогические условия воспитания патриотизма у курсантов вуза средствами гуманитарных дисциплин. // Вестник Тамбовского университета. 2007. № 5. С. 56-61.
3. Ситникова В.П. Особенности воспитания патриотизма в современной системе образования России. // Вестник Саратовского государственного технического университета. 2007. Т. 3. № 1. С. 204-208.
4. Плотников И.Н. Моделирование системы воспитания патриотизма курсантов вузов: теоретические основы. // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Педагогика. 2009. Т. 10. № 1. С. 126-130.
5. Шутова Л.И. Социальная идентичность как концептуальная основа воспитания патриотизма. // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2006. № 8. С. 26-29.
6. Плотников И.Н. Система воспитания патриотизма в вузах: сущность, структура и функции. // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Педагогика. 2009. Т. 10. № 1. С. 131-134.
7. Константинов С.А. История, концепции и технологии воспитания патриотизма и готовности к защите Отечества. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 112. С. 29-36.
8. Золотовская Л.А., Чистяков А.Н. Педагогические условия эффективности воспитания патриотизма у военнослужащих. // Гуманитарный вестник. 2014. № 2. С. 181-185.
9. Шпаков Г.Г. Исторические аспекты воспитания патриотизма у защитников Отечества. // Гуманитарный вестник. 2014. № 2 (29). С. 296-299.
10. Репринцев А.В. Воспитание патриотизма и гражданственности у российской молодежи. // Идеи и идеалы. 2010. Т. 2. № 2. С. 26-45.
11. Беляева Е.В. Факторы воспитания патриотизма в современной России. // Гуманизация образования. 2010. № 3. С. 26-31.
12. Деккерт Д.В. Воспитание патриотизма как компонента профессионально-нравственной культуры сотрудников органов внутренних дел. // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. 2019. № 2 (37). С. 153-156.
13. Шагмуратов А.Н. (2015). О патриотическом воспитании сотрудников органов внутренних дел. // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2015. № 3. С. 79-85.
14. Крачинская О.В., Лиховидова Е.П. Патриотическое воспитание будущих сотрудников правоохранительных органов (из опыта работы с курсантами волгоградской академии МВД России). Вестник Сибирского юридического института МВД России. 2017. № 1. С. 86-89.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель Князев Сергей Анатольевич
Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул);
старший преподаватель Корнаушенко Андрей Владимирович
Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул);
старший преподаватель Вебер Дмитрий Александрович
Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОВНЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ

Аннотация. Представленный в статье материал – это теоретический и практический анализ подготовки студентов к общественно-политической деятельности на уровне современных требований. С целью выяснения уровня подготовленности специалистов к общественно-политической деятельности, определения содержания, средств и методов такой подготовки в высшем учебном заведении проведено научное исследование. В ходе исследования была разработана и экспериментально проверена учебная программа формирования у студентов знаний и умений в области общественно-политической деятельности. Рассмотрено профессиональное образование на современном этапе. В статье констатируется авторами о том,

что большой вклад в подготовку и обучения студенческой молодежи вносят именно вузы, формируя личность, направленную на саморазвитие в профессиональной и общественно-политической деятельности.

Ключевые слова: процесс обучения, процесс подготовки, общественно-политическая деятельность, профессиональная деятельность, непрерывное профессиональное образование, методы обучения.

Annotation. The material presented in the article is a theoretical and practical analysis of students' preparation for socio-political activities at the level of modern requirements. In order to find out the level of preparation of specialists for socio-political activities, to determine the content, means and methods of such training in higher education institutions, a scientific study was conducted. The study developed and experimentally tested the curriculum for students to develop knowledge and skills in the field of socio-political activity. Professional education at the present stage is considered. The article states that a great contribution to the training and education of students is made by universities, forming a personality aimed at self-development in professional and socio-political activities.

Keywords: learning process, training process, socio-political activity, professional activity, continuing professional education, teaching methods.

Введение. Российское образование последние десятилетия переживает бурный период перемен, проявляются многообразные педагогические инициативы и происходят инновационные процессы: совершенствуются традиционные и внедряются в педагогическую практику новые методы и технологии обучения и воспитания, развиваются новые формы организации обучения, изменяется характер организации и управления в образовательной сфере.

В современных условиях существует множество вариантов организации учебно-воспитательного процесса. Какие бы методы и технологии ни применялись, все они ориентированы на повышение эффективности вузовского обучения, на создание таких психолого-педагогических условий, в которых студент может занять активную личностную позицию и в полной мере проявить себя как субъект учебной деятельности.

Современные реформы в области преподавания направлены на усиление инициативы и творчества студентов, развитие их способности работать в группах, вести дискуссии, общаться друг с другом и использовать новые информационные технологии. Развитие инновационной деятельности предполагает создание в образовательной системе новых элементов: новых образовательных технологий, новых методик обучения, новых организационных форм образовательной деятельности [8].

Современное общество Российской Федерации предъявляет повышенные требования к специалистам всех отраслей народного хозяйства. Они должны сочетать в себе высокую профессиональную подготовку, идейно-политическую зрелость, навыки организаторской, управленческой деятельности. Особое значение при этом придается их способности быть организаторами профессиональной деятельности коллективов трудящихся. Обусловлено это тем, что возрастание и значения профессиональной деятельности, социальной активности широких масс населения составляет одну из закономерностей развития современного общества.

С особой силой она проявляется на современном этапе развития нашего общества, когда успешное решение намеченных задач связывают с повышением роли человеческого фактора. Современное общество не может успешно функционировать, не находя новых путей развития творческой деятельности масс во всех сферах общественной жизни.

Будущие специалисты работая непосредственно с людьми, организуя деятельность населения и управляя ею, они не могут не заниматься профессиональной и творческой деятельностью. Но чтобы на должном уровне вести такую работу, специалист должен быть хорошо подготовлен к ней [1].

Новый этап развития социально-экономических отношений характеризуется непрерывной сменой технологий, профессий и специальностей, усложнением профессиональной деятельности. Существовавшая много лет система профессионального образования не отвечает требованиям времени. В настоящий момент формируется новая система подготовки кадров.

Изложение основного материала статьи. Педагоги, преподаватели, будущие специалисты составляют заметный отряд российских профессионалов в своей деятельности. Работая непосредственно с людьми, организуя деятельность населения и управляя ею, они не могут не заниматься общественно-политической деятельностью. Но чтобы на должном уровне вести такую работу, специалист должен быть хорошо подготовлен к ней.

С целью выяснения уровня подготовленности специалистов к общественно-политической деятельности, определения содержания, средств и методов такой подготовки в высшем учебном заведении проведено научное исследование. Его объектом выступали специалисты с высшим образованием разного профиля и разного служебного положения. Было опрошено свыше 600 человек. Выяснилось, что 96 % респондентов в той или иной степени заняты общественно-политической деятельностью, под которой в нашем исследовании понималось сознательное и самостоятельное участие в управлении делами коллектива, государства, общества в целом, в социально-политическом образовании, просвещении и воспитании людей. Выделено в общей сложности около 40 видов общественно-политической деятельности, которые можно обобщить в 3 основные группы: общественно-организаторскую, идеологическую и массово-политическую.

Неудовлетворенность уровнем своей подготовленности к общественно-политической деятельности выразили 60% опрошенных. При этом меньше всего специалисты были не удовлетворены своей теоретической подготовкой к этой работе, большинству же не хватало знаний методики проведения общественно-политических мероприятий, умения организовать общественную работу.

Единодушно отмечено, что навыки такой работы были получены ими только в ходе практической деятельности, дались с большим трудом, вырабатывались преимущественно путем проб и ошибок. Особого внимания заслуживает весьма низкая оценка роли и значения преподавания общественных наук в выработке знаний и умений, в формировании навыков ведения общественной работы у будущих специалистов.

Исследование дало возможность выяснить сложившуюся систему подготовки к общественно-политической деятельности. Она включает в себя школьную, вузовскую и послевузовскую подготовку. Подавляющее большинство опрошенных (от 80% до 90%) школьную подготовку оценивают как малоэффективную. Основным звеном подготовки специалистов к общественно-политической деятельности по логике вещей должен быть вуз. Но опять-таки большой процент (до 60%) и вузовскую подготовку к этой деятельности оценивает как недостаточную.

Большинство опрошенных признают, что по-настоящему учиться общественной работе им пришлось после вуза, в ходе практической деятельности. Выяснилось, что введенная общественно-политическая практика студентов еще не выкристаллизовалась как учебный предмет, нацелена в основном на активизацию студентов к общественно-политической деятельности в рамках самого вуза. Факультеты общественных профессий, как правило, не являются обязательными для всех студентов, не дают систематической подготовки к общественной работе в целом. Все это позволило нам сделать вывод, что к общественно-политической работе надо готовить специально, систематически, организованно, на высоком уровне, приближая ее к профессиональной подготовке.

В ходе исследования была разработана и экспериментально проверена учебная программа формирования у студентов знаний и умений в области общественно-политической деятельности. Результаты педагогического эксперимента дают основание для заключения, что наиболее эффективен учебный план подготовки специалистов к общественно-политической деятельности, предусматривающий изучение на 1-м курсе организации и методики проведения агитационно-пропагандистской работы, на 2-м - общественно-организаторской работы в органах самоуправления и в общественных организациях (партийной, профсоюзной.). На 3-м курсе необходимо осуществлять обучение студентов идейно-политической работе с использованием средств массовой информации и пропаганды. На 4-м курсе предусматриваются освоение ими организации различных видов самостоятельности (научной, технической, художественной), а также ознакомление с более широкой массово-политической, агитационно-пропагандистской и организаторской работой общественных организаций и государственных органов.

Подготовку студентов к общественно-политической деятельности целесообразнее всего организовать в рамках учебного курса общественно-политической практики, выделив для этого как минимум 40 часов учебного времени на весь курс обучения в течение четырех лет. Из этого времени 32 часа отвести на учебный курс (по 4 часа на лекции и по 4 часа на практические занятия на каждом курсе), 2 часа - на вводную лекцию в рамках курса «Введение в специальность», 6 часов - на инструктирование студентов по этому виду работы перед педагогической и организационно-педагогической практикой.

Основной упор при этом необходимо сделать на обучение методике проведения общественно-политической работы. С этой целью наряду с лекциями по теоретическим вопросам методики общественно-политической деятельности проводить практические занятия, широко используя на них метод деловых игр. Навыки по такой работе студенты могут получать путем обязательной для всех практической работы как по линии общественно-политической практики, так и на факультете общественных профессий, работая на выборных должностях студенческих общественных организаций, в самоуправлении и самостоятельности, выполняя общественные поручения.

В данном процессе обучения методики проведения общественно-политической работы предполагается использовать следующие формы работы со студенческой молодежью: познавательные занятия, экскурсии, показ видеofilьмов, викторины, активного и проблемного обучения для формирования мотивационно-ценностного отношения студентов к данной дисциплине, деловую игру «мозговой штурм (атака)», дидактическую игру, имитационно-моделирующую игру, сюжетно-ролевые игры, создание специальных ситуаций для отработки поведенческих навыков в условиях общественно-политической деятельности.

Можно выделить основную систему обучения методике проведения общественно-политической работы со студенческой молодежью высших учебных заведений, с использованием игровых технологий.

Обучение методике проведения общественно-политической работы проводится вместе с учебно-воспитательным процессом, как во время занятий, так и при проведении внеучебной деятельности. Лишь длительной и систематической разъяснительной работой формируются эффективные и практические умения и навыки у обучающихся [7].

Для наибольшего результата в обучении методике проведения общественно-политической работы со студенческой молодежью высших учебных заведений имеются практические формы и методы, однако, обучение проведения общественно-политической работы невозможно научить, если заблаговременно не преподнести основную информацию, которая возлагается к традиционным методам и формам обучения. К традиционным теоретическим методам обучения относятся беседы. Однако у теоретических методов отмечаются определенные недостатки.

Мы считаем, что при подготовке студентов к общественно-политической деятельности на уровне современных требований необходимо, чтобы преподаватель периодически создавая определенные проблемные ситуации, привлекал студентов к их решению и находил вместе с ними наилучшее решение.

Обучающиеся в процессе решения проблемной ситуации, должны не только запоминать ход действий, но и логику того или иного решения. Учебно-воспитательный процесс по подготовки студентов к общественно-политической деятельности на уровне современных требований в высших учебных заведениях происходит постепенно, подчинен ряду закономерностям и заключается в приобретении знаний, представлений, а также умений и навыков.

Подготовка студентов к общественно-политической деятельности на уровне современных требований в высших учебных заведениях происходит в последовательных этапах. Первый этап: информационно-профилактический. В этом этапе рассматриваются представления о общественно-политической деятельности, об ее организации.

Второй этап - познавательный, на котором изучают общественно-политическую деятельность со всех ее сторон, и проведение практических мероприятий в этой области.

Третий этап - мотивационный. В данном этапе, мы считаем, стоит отметить акцент на практической реализации своих навыков в участие в общественно-политической деятельности и взаимодействуя с другими людьми и вовлекая их в этот интересный и полезный процесс.

Цель любого преподавателя - заключается в том, чтобы подобрать оптимальное сочетание методов, форм, и инновационных средств и методов обучения. Сущность преподавания предусматривает возрастные характерные черты обучающихся. Если подбор форм, методов и средств обучения отвечает установленным задачам, то результат преподавания окажется более лучшим. А если подбор оказывается стандартным, вне зависимости от особенности решаемых вопросов, то результативность преподавания оказывается ниже прогнозируемой [5].

Нами определены три основных составляющих, которые способствуют эффективной подготовки студентов к общественно-политической деятельности на уровне современных требований в высших учебных

заведениях. К этим составляющим относятся проблемные ситуации, проведения агитационно-пропагандистской работы, использование средств массовой информации и пропаганды.

В педагогическом словаре отмечено, что форма организации обучения - это способ предоставления образовательных услуг. Форма организации обучения представляет собой совместную познавательную деятельность педагога и обучающихся, для которой характерны систематичность и целостность, определенность ведущих дидактических целей, постоянство состава обучающихся, наличие определенного режима проведения [2].

Довольно часто форму обучения рассматривают в трех аспектах. Первый способ обучения: индивидуальный, который подразумевает общение обучающегося с преподавателем один на один, все задания выполняются 28 индивидуально. К этой форме обучения можно отнести: репетиторство, консультации, обучение на дому [9].

Индивидуально-групповая форма обучения подразумевает занятие преподавателя с группой студенческой молодежи, у которых разный уровень подготовки. Примером такой формы могут являться: проект, научное исследование и творческие работы.

Метод обучения является способом передачи знаний умений и навыков. Понятие метод обучения трактуется по-разному в разных источниках. Так в российской педагогической энциклопедии метод обучения представляет, систему последовательных взаимосвязанных действий преподавателя и обучающихся, обеспечивающих усвоение содержания образования [4].

Можно сказать, что метод обучения – это способ организации образовательного процесса упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся, направленной на решение задач образования, воспитания и развития в процессе обучения [6].

На основе сочетания традиционных и инновационных методов обучения выстраивается учебный процесс со студенческой молодежью высших учебных заведений. Инновационные технологии в образовательном процессе высших учебных заведений применяются не первый год, они способствуют подготовке студентов к самостоятельной проектной работе, к работе в малых группах, к творческому отношению в своей деятельности. Такой подход дает возможность формировать компетентностно-ориентированную подготовку будущих специалистов, соответствовать профессиональным требованиям к обучению, сочетать теорию, практику и инновации. Ведь инновационные технологии и научная работа, а также практическая направленность в учебном процессе со студенческой молодежью высших учебных заведений формирует знания, навыки, умения и те компетенции, которые сегодня востребованы на рынке труда.

Эффективность использования инновационных педагогических технологий, которые являются условием подготовки студентов к общественно-политической деятельности на уровне современных требований в высших учебных заведениях, обусловлена многообразием и целесообразностью методов, приемов и средств, с помощью которых создаются специальные условия их становления. Специалист-профессионал должен обладать не только набором необходимых знаний и навыков деятельности, но и тем стержнем, на котором все это строится - устойчивой профессиональной направленностью и профессиональной компетентностью [3].

Выводы. Все это, как показывает опыт, дает возможность подготовить специалиста к его будущей общественно-политической деятельности, сформировать у него необходимые для этого знания, умения и навыки, подготовить настоящего политического бойца. Обобщая все вышесказанное, отметим, что большой вклад в подготовку и обучения студенческой молодежи вносят именно вузы, формируя личность, направленную на саморазвитие в профессиональной и общественно-политической деятельности.

Развитие уровня подготовки с использованием инновационных технологий в процессе подготовки студентов к общественно-политической деятельности на уровне современных требований в высших учебных заведениях, может быть реальным, эффективным, социально значимым при условии реализации концепции методической подготовки студентов, удовлетворяющего потребностям общества посредством компетентностного подхода, ориентированного на личность студента.

Литература:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. - М., 2002. – 320 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. - М.: ФЛИНТА: Наука, 2017. - 779 с.
3. Князев С.А., Корнаушенко А.В., Баянкин О.В. Применение здоровьесохраняющих технологий в образовательном процессе // Мир науки, культуры, образования. 2019. - № 5 (78). – С. 90-92.
4. Пидкасистый, П.И. Технология игры в обучении и развитии. - М.: РПА, 2016. – 286 с.
5. Попова Н.В. Формирование авторитета преподавателя как задача профессиональной деятельности // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. - 2019. - № 3. - С. 30-36.
6. Попова Н.В. Эффективные пути совершенствования профессионально-психологической подготовки студентов средствами психотехнических игр. // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2017. - № 4 (33). – С. 57-59.
7. Попова Н.В., Барина Н.Г. Теоретические и практические вопросы развития образовательного пространства высшего учебного заведения в контексте компетентностно-ориентированного обучения // В сборнике: Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием "Развитие образовательного пространства региональных вузов в системе координат приоритетных проектов РФ: лучшие практики" сборник материалов. Алтайский государственный университет. - 2018. - С. 628-636.
8. Попова Н.В., Грабиненко Е.В., Воронцов П.Г. Практический аспект использования технологии оценки уровня развития профессиональной компетенции бакалавров в процессе учебной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - № 63-1. - С. 258-262.
9. Трайнев, В.А. Интенсивные педагогические игровые технологии в гуманитарном образовании. - М.: РПА, 2016. – 282 с.

УДК 378

старший преподаватель Князев Сергей Анатольевич
 Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул);
старший преподаватель Корнаушенко Андрей Владимирович
 Барнаульский юридический институт МВД России (г. Барнаул);
старший преподаватель Воробьева Оксана Игоревна
 Алтайский государственный педагогический университет (г. Барнаул)

ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ

Аннотация. Представленный в статье материал – это теоретический и практический анализ становления профессиональной культуры личности будущего специалиста в процессе учебных занятий. Одной из задач исследования является нахождение путей формирования профессиональной культуры личности будущего специалиста в процессе учебных занятий. Выявлены проблемы и условия становления профессиональной культуры личности будущего специалиста в процессе учебных занятий. В статье рассматривается личность будущего специалиста в педагогическом процессе высших учебных заведениях. Авторами констатируется о том, что результатом воспитания профессиональной культуры будущих специалистов будет приобретение комплекса качеств, составляющих гармонию всесторонне развитой личности, повышение уровня учебы, укрепление дисциплины, повышение культуры поведения как внутри учебного заведения, так и за его пределами.

Ключевые слова: профессиональная культура, личность, процесс становления, процесс формирования, процесс обучения, качество обучения, учебные занятия, учебные программы, педагогический процесс, формы воспитания.

Annotation. The material presented in the article is a theoretical and practical analysis of the formation of professional culture of the future specialist's personality in the course of training sessions. One of the research tasks is to find ways to form a professional culture of the future specialist's personality in the course of training sessions. The problems and conditions of formation of professional culture of the future specialist's personality in the course of training sessions are revealed. The article considers the personality of the future specialist in the pedagogical process of higher educational institutions. The authors state that the result of educating the professional culture of future specialists will be the acquisition of a set of qualities that make up the harmony of a well-developed personality, increasing the level of study, strengthening discipline, and increasing the culture of behavior both inside and outside the educational institution.

Keywords: professional culture, personality, formation process, formation process, learning process, quality of training, training sessions, training programs, pedagogical process, forms of education.

Введение. Любая профессия предъявляет к людям, избравшим ее, определенные моральные требования. Однако есть особый круг профессий, в компетенции которых находится жизнь и судьба человека - это врач, учитель, педагог, преподаватель, воин. Именно к ним общество предъявляет более высокие нравственные критерии.

Сегодня качество образования специалиста не может определяться только знаниями, умениями, навыками. Требования современной жизни гораздо обширнее, разнообразнее, сложнее. В Госстандарте высшего образования говорится, что специалист должен уметь приобретать новые знания, используя современные информационные образовательные технологии, поставить цель и сформулировать задачи, связанные с регуляцией профессиональных функций, находить и принимать управленческие решения. Для реализации вышеперечисленных и других требований к уровню образованности специалиста требуется совершенствование системы подготовки специалистов [2].

Проблемы, касающиеся формирования общей и профессиональной культуры будущего специалиста, неотрывны от экономических и политических явлений. В последних ярко и драматично высвечиваются общественно-экономические противоречия нашего общества.

Изложение основного материала статьи. Одной из важнейших задач педагогики является овладение будущим специалистом особенностями профессиональной культуры личности. Условия вхождения в новый этап развития нашего государства и общества требуют иного подхода к проблемам обеспечения профессиональной культуры специалиста, прежде всего, его личностного и творческого отношения к самоопределению в социальной жизни, где в систему включается как общая культура индивида, так и его профессиональная культура, которая постепенно приобретает им также в процессе учебных занятий.

По нашему мнению, в процессе учебных занятий развертывается процесс освоения личностью будущего специалиста новых ценностей и происходит выработка установок, ценностных ориентации, социальных потребностей. Известно, что социальные потребности людей, в конечном счете, определяют тот или иной образ жизни. В том числе и особенности профессиональной деятельности.

Более совершенными и прикладными стали учебные программы и формы воспитания занимающихся. Постоянно расширяется и укрепляется, несмотря на финансовые и другие трудности, материально-техническая база для проведения учебных занятий с будущими специалистами.

Как показали наши исследования, процесс подготовки в высших учебных заведениях как часть общей системы воспитания профессиональной культуры личности будущего специалиста, еще не полностью отвечает своему назначению. Одним из недостатков является слабое использование воспитывающего влияния учебно-воспитательной деятельности.

Что касается исследований, специально посвященных профессиональной культуре, то их круг сравнительно невелик и включает в себя, прежде всего, те исследования, которые были выполнены В.А. Белоус, А.Ю. Ефремовым, А.В. Евтушенко, В.Л. Маришук [1].

Авторы представленной группы трудов излагают свое понимание социально-психологической природы профессиональной культуры. Ими предложен ряд методик ее диагностики, получены конкретные данные о многозначной роли в формировании этого качества личности молодых специалистов [4].

К сожалению, несмотря на всю ценность сделанного по проблеме формирования профессиональной культуры будущего специалиста, многие важные стороны этой проблемы остаются малоизученными.

Одной из задач нашего исследования является нахождение путей формирования профессиональной культуры. Анализ литературы показал неоднозначность понимания этого процесса.

Одни авторы в культуре видят только профессионально-прикладную подготовку (Евтушенко А.В., Платонов Н.Н.), другие - развитие профессиональной культуры (Аверин А.Н., Белоус В.А., Богданова Л.В., Богомолов Ю.В.) [5].

Под профессиональной культурой мы понимаем компонент общей культуры личности будущего специалиста, позволяющей субъекту осуществлять профессиональную деятельность, использовать средства и методы учебных занятий в системе педагогического образования.

Процесс формирования профессиональной культуры характеризуется целенаправленным педагогическим воздействием. В этом заключается его сила, и этим определяется решающая роль воспитания и становления культуры личности. Но воспитание должно воздействовать не только на сознание человека, но и на организацию его деятельности, направленную на приобретение нравственного опыта, который создаст надежную опору в выборе правильных форм поведения в различных жизненных ситуациях [8].

Мы считаем, что преодоление этих недостатков вузовского образования и выполнение требований, выдвинутых Госстандартом высшего образования, возможно, если эффективнее реализовать такую функцию педагогического процесса, как социализация. В высшей школе данная функция может быть реализована более плодотворно за счет взаимосвязи учебной и профессиональной деятельности. Социализация непосредственно связана с адаптацией студентов к учебному процессу в вузе. От уровня реализации этой функции зависит степень приспособления, вхождение студента в новые для него условия жизни.

Результаты опроса и диагностического обследования студентов позволили выявить ряд трудностей, которые испытывают студенты в процессе их адаптации в вузе:

- 1) трудности, возникающие в организации умственной и познавательной деятельности;
- 2) трудности, связанные с неподготовленностью к самостоятельной работе;
- 3) трудности, которые появляются в учебной деятельности студентов в связи с новыми формами контроля;
- 4) трудности, связанные с недостаточным развитием мотивационной, интеллектуальной и эмоциональной сфер.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что в вузе необходима специальная работа со студентами, направленная на преодоление вышеперечисленных затруднений. В процессе такой работы студентам даются основные сведения о специфике учебы и технологии учебной деятельности в высшей школе, рациональных методах переработки информации, способах стимулирования работоспособности.

В процессе обучения студент должен обрести способность учиться, которая радикальным образом скажется на его профессиональном становлении и которая важнее, чем освоение конкретных предметных знаний.

Исследуя практические аспекты проблемы развития мотивов учебной деятельности, ученые отмечают, что в большинстве случаев этот процесс протекает стихийно [9].

Далеко не у всех студентов в период адаптации к вузу формируются позитивные учебные мотивы - профессиональные, социальные, познавательные. У многих преобладают внешние мотивы, что, как показывают исследования, отрицательно сказывается на эффективности учебной деятельности: тормозится формирование целостной структуры целей, вследствие чего отсутствует систематическая работа во время семестра, самостоятельная постановка учебных целей. В итоге знания усваиваются формально, поверхностно - лишь бы сдать сессию.

Важным компонентом в структуре учебной деятельности студента является цель. Целеобразование, принятие и удержание целей, поставленных преподавателем, самостоятельная их постановка имеет существенное значение.

Взаимосвязь целей и мотивов состоит в том, что мотивы характеризуют учебную деятельность в целом, а цели характеризуют отдельные учебные действия. Мотив создаст установку к действию, а осмысление цели обеспечивает выполнение этого действия. Наряду с этим, то учебное содержание, которое в учебной деятельности занимает место цели, лучше осознается и легче запоминается обучаемым [6].

Познавательная активность личности, прежде всего, означает ее умение исследовать, анализировать полученную информацию, проявлять к ней избирательное отношение. Познавательная активность студентов проявляется тогда, когда определенный эмпирический материал усваивается ими не в готовом виде, а в процессе решения проблем. Поэтому необходимы новые подходы к организации учебного процесса в вузе, направленные на активизацию познавательной деятельности студентов и способствующие развитию интеллектуальной и других сфер личности в их единстве [7].

Учебные занятия по подготовке в высших учебных заведениях носят целенаправленный организованный характер, в процессе которых воспитываются положительные черты характера: чувство взаимопомощи в коллективе, требовательность друг к другу, выдержка.

Но на наш взгляд, преподаватели кафедры мало уделяют внимание формированию именно профессиональной культуры обучаемых.

В своем исследовании мы попытались создать условия формирования профессиональной культуры, потому что она не приобретается биологическим путем, каждое поколение воспроизводит ее и передает следующему поколению. Этот процесс является основой социализации. В результате усвоения ценностей, норм, правил и идеалов происходит формирование личности и регулирование ее поведения [3].

Но при формировании культуры будущих специалистов есть немало таких трудностей, как:

- различие в исходном уровне культуры, воспитанности молодых людей, поступающих в высшее учебное заведение;
- отсутствие специального курса по культуре и искусству в программе обучения студентов, рассчитанного на весь период обучения;
- отсутствие целостной системы научно обоснованных рекомендаций по культурному и эстетическому воспитанию будущих специалистов;
- общее снижение культуры и воспитанности молодежи нашей страны в последние годы.

Преодоление вышеперечисленных проблем возможно при условии:

1. Обеспечения системного, комплексного подхода к формированию культуры студентов на основе реализации педагогических рекомендаций по культурному воспитанию и возможностей учебно-воспитательного процесса.

2. На всех видах занятий, кроме учебных целей, всегда следует ставить конкретную воспитательную цель.

3. Существенного повышения педагогической культуры всех категорий воспитателей-преподавателей, методистов, руководства.

4. Активного участия студентов в самосовершенствовании, повышении культурной образованности и воспитанности.

Выводы. Результатом воспитания профессиональной культуры будущих специалистов будет приобретение комплекса качеств, составляющих гармонию всесторонне развитой личности, повышение уровня учебы, укрепление дисциплины, повышение культуры поведения как внутри учебного заведения, так и за его пределами.

Литература:

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

2. Попова Н.В. Психолого-педагогические условия формирования профессиональной направленности бакалавров в процессе компетентностно-ориентированного образования // Проблемы современного педагогического образования. - 2018. - № 59-1. - С. 290-293.

3. Попова Н.В. Формирование авторитета преподавателя как задача профессиональной деятельности // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. - 2019. - № 3. - С. 30-36.

4. Попова Н.В., Киселева Ю.В. Профессионально-педагогическая культура преподавателя вуза // Мир науки, культуры, образования. - 2010. - № 5. - С. 206-208.

5. Попова Н.В., Грабиненко Е.В., Воронцов П.Г. Практический аспект использования технологии оценки уровня развития профессиональной компетенции бакалавров в процессе учебной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - № 63-1. - С. 258-262.

6. Словарь-справочник по педагогике. – Москва: ТЦ Сфера, 2004. - 448 с.

7. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. - М.: Издательская корпорация «Логос», 1994. - 320 с.

8. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. - М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. - 320 с.

9. Шадрин А.Н., Баянкин О.В., Попова Н.В. Использование инновационных технологий в компетентностно-ориентированном обучении студентов института физической культуры и спорта // Мир науки, культуры, образования. - 2015. - № 3 (52). - С. 129-131.

Педагогика

УДК 373.1

кандидат педагогических наук Коваленко Наталья Владимировна

Муниципальное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт повышения квалификации» (г. Новокузнецк);

заместитель директора по учебно-воспитательной работе Волженина Любовь Александровна

Частное образовательное учреждение «Общеобразовательная школа – интернат № 19 среднего (полного) общего образования открытого акционерного общества «Российские железные дороги» (г. Новокузнецк)

КОУЧИНГОВЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

Аннотация. Данное исследование посвящено описанию коучингового подхода к управлению образовательной организацией. Материалы статьи освещают совокупность ключевых идей, лежащих в организационно-содержательной основе управления образовательной организацией, представлены результаты регионального сетевого проекта «Коучинговый подход к управлению образованием в ОО», разработчиками, которого являются руководители образовательных организаций юга Кузбасса. Центральным вопросом является определение механизмов управленческой деятельности, основанных на необходимости развития профессиональных компетенций педагогических кадров, стимулирования их личностно-профессионального развития, формирования готовности к инновационной деятельности педагогического коллектива.

Ключевые слова: коучинговый подход, качество образования, методы коучинга, система неформального повышения квалификации, личностно-профессиональное развитие педагогов.

Annotation. This study is dedicated to describing the coaching approach to the management of an educational organization. The materials of the article cover the set of key ideas underlying the organizational and content of the management of the educational organization, the results of the regional network project "Coaching Approach to The Management of Education in the ZO" are presented by the developers, which are the heads of educational organizations of the south of Kuzbass. The central issue is the definition of management mechanisms based on the need to develop the professional competences of teachers, to stimulate their personal and professional development, to form a readiness for innovation of the teaching staff.

Keywords: coaching approach, quality of education, methods of coaching, system of informal professional development, personal and professional development of teachers.

Введение. В указе Президента России В.В. Путина от 7 мая 2018 года определены национальные цели и стратегические задачи развития Российской Федерации на период до 2024 года. Для осуществления прорывного научно-технического и социально-экономического развития страны планируется обеспечение вхождения России в число пяти крупнейших экономик мира, в том числе обеспечение темпов экономического роста выше мировых. Правительству РФ поручено обеспечить глобальную конкурентоспособность российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования.

Следовательно, модернизация деятельности образовательной организации (ОО) обусловлена качественными изменениями Российского образования, соответствующего современным запросам личности, общества и государства, что обеспечивается Федеральными государственными стандартами общего образования (ФГОС ОО), устанавливающими комплекс требований к объему, структуре, содержанию и результатам подготовки учащихся в формате личностных и метапредметных. В профессиональном стандарте «Педагог» представлены требования к трудовым действиям и умениям учителя, позволяющим осуществлять такие трудовые функции как обучение, воспитание и развитие учащихся на высоком профессиональном уровне [6, 9].

Таким образом, роль руководителя управлением образовательной организацией (ОО) усиливается. Для системы образования характерно применение традиционных управленческих моделей, которые не только не отражают современное состояние, но и требования, предъявляемые к ней, несмотря на повышенное внимание ученых и практиков к проблеме повышения эффективности управления ОО. Следовательно, коучинг позволяет обеспечить интегральный подход к управлению ОО в аспекте профессионального развития педагогического коллектива и обеспечении качества образования в современных условиях развития образования.

Изложение основного материала статьи. Анализ научно-методической литературы по проблеме управления ОО в современных условиях позволяет выделить ряд противоречий между:

- необходимостью решения стоящей перед ОО задачей по формированию конкурентоспособной личности и стандартными методами и формами организации образовательной деятельности;
- потребностью в новых эффективных моделях управления ОО и недостаточной разработанностью проблем моделирования управления ОО и внедрения их в практику;
- требованием нового формата взаимодействия субъектов образования, зафиксированного в Законе об образовании в Российской Федерации № 273, где формат отношений рассматривается как формат сотрудничества и партнерства и недостаточностью разработанности организационно-правовых основ управления коллективом ОО на основе коучингового подхода;
- практической необходимостью и возможностью решения задачи повышения эффективности деятельности ОО посредством совершенствования системы управления на основе современных управленческих подходов и коуч-технологий и недостаточностью их применения в практике руководства ОО.

Выявленные противоречия позволяют обозначить проблему, решение которой способствует повышению качества образования, развитию профессиональных компетенций педагогических кадров, стимулированию их личностно-профессионального развития, формированию готовности к инновационной деятельности педагогического коллектива.

На основе комплексного теоретического анализа выявлено несколько отличающихся друг от друга определений коучинга, каждое из которых отражает сущностную характеристику. Согласно Голви Т коучинг рассматривается как искусство создания среды, которая облегчает движение человека к желаемым целям, так, чтобы оно приносило удовлетворение [1, с. 93]. Уитмор Д. акцентирует внимание на раскрытии потенциала человека с целью максимального повышения его эффективности [8]. Взгляды Дауни М., Зыряновой Н.М., Огнева А.С., Парслоу Э., Рыбкина И.В. и др. наиболее близки к системе образования, где коучинг рассматривается с позиции повышения результативности обучения и развития человека, опирающегося не на знание, опыт, мудрость или предвидение коуча, а на способность человека учиться самому и действовать творчески, достигая желаемого идеала как в личностном, так и в профессиональном плане; формирования необходимых способностей и новых навыков [2, 3, 4, 5, 7 и др.].

Коучинговый подход к управлению ОО теоретически недостаточно изучен, практически не применяется, однако показывает высокую эффективность в практике зарубежного опыта, широко применяется в менеджменте крупных отечественных компаний, позволяющий достигать значимые результаты, такие как:

- достижение поставленных профессиональных и жизненных целей; повышение осознанности жизненных и профессиональных решений, поддержка в создании оптимальных планов;
- индивидуальное и групповое сопровождение профессионального и личностного развития взрослых в контексте постановки целей и поиска путей их достижения, раскрытия человеческого потенциала в образовательном учреждении;
- повышение эффективности управления и качества принятия управленческих решений руководителями всех уровней и др.

Проблематика коучинга обращает на себя внимание различных исследователей: социологов, психологов, философов и др. Следовательно, коучинг становится предметом для междисциплинарной интеграции наук. Это подчеркивает особое значение для управления в системе образования. Разработка способов и методов организации условий для развития новой миссии школы; изменения в системе управления образовательной организацией (ОО), необходимые для решения проблемы обеспечения нового качества образования, соответствующие общественным запросам по формированию выпускника школы; формирования профессиональной культуры и инновационного поведения учителя; проектирования и организации развивающей образовательной среды; формирования новых профессиональных компетенций управленца, разрешения организационных и личностных проблем составляет основу управленческой технологии коучинга.

Таким образом, коучинг нами рассматривается как стиль управления, где руководитель ОО становится коучем для своих сотрудников, то есть использует в управлении технологию коучинга. Это новый подход управления педагогическим коллективом основан на осознанности сотрудниками своих действий и принятии ответственности за их последствия. Управление в стиле коучинг направлено на обеспечение выполнения профессиональных задач подчиненными, развитие человеческих ресурсов, а также на повышение уровня автономности людей, подразделений и школы в целом. Применение коуч-менеджмента основано на двух условиях: готовности педагогического коллектива и готовности руководителя. Готовность педагогического коллектива означает профессиональную компетентность, эмоциональную зрелость по отношению к ученикам, родителям, коллегам и соответствующую мотивацию к личностно-профессиональному развитию. Второе предполагает особое отношение руководителя к организации, людям и к себе, это определённые ценности и мировоззрение в целом. Именно мировоззрение, ценности, отношения и проявляются в стиле управления и, соответственно, обуславливают позитивные изменения в педагогическом коллективе.

Начало обучению эффективному управлению образовательной организацией уже положено в МАОУ ДПО ИПК, разработаны и успешно реализуются дополнительные профессиональные программы повышения квалификации «Развитие кадрового резерва», «Менеджмент в образовании», реализация которых позволяет обеспечить обучение администрации школ стратегиям менеджмента на основе коучингового подхода. Коучинг в системе повышения квалификации эффективно применяется для определения стратегии развития образовательной организации, выработки плана развития, создания команды, мотивации педагогического коллектива и его подготовки и обучения, устранения конфликтов в коллективе, продвижения по карьерной лестнице и т.д. В процессе повышения квалификации нами используются методы коучинга: тренинговый (метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений и навыков, а также социальных установок); консалтинговый (предлагает готовые решения как образцы); метод наставничества (метод вопросов и ответов), процессинговый метод (Сделай как я!), метод гипнотерапии (Обращаемся к своим внутренним ресурсам).

Организованный МАОУ ДПО ИПК региональный сетевой проект «Коучинговый подход к управлению образованием в ОО», разработчиками, которого являются руководители образовательных организаций, предусматривает разработку организационно-педагогических условий управления образовательной организацией на основе коучингового подхода. Участниками регионального сетевого проекта являются 10 управленческих команд школ юга Кузбасса и 523 учителя.

Реализация проекта рассчитана на пять лет и предусматривает три этапа.

На аналитико-диагностическом этапе предусматриваем создание проблемно-творческих групп педагогов для реализации инновационного проекта; погружение в тему инновационной деятельности педагогов через работу семинаров–практикумов, мастер-классов, проблемных семинаров, психологических тренингов, индивидуальных и групповых консультаций; анализ необходимых для реализации материально-технических, информационных, правовых, финансово-экономических ресурсов ОО для реализации инновационного проекта; первичная комплексная диагностика участников проекта.

На организационно-практическом этапе – разработка и создание комплекта нормативно-правовых и организационно-методических документов, регулирующих порядок организации и реализации инновационной деятельности ОО; диагностическое анкетирование и тестирование учащихся на предмет обучаемости и развития; педагогов в аспекте установок на профессиональное развитие; разработка и апробация модели управления образовательной организацией на основе коучингового подхода, а также разработка критериев оценки эффективности модели управления образовательной организацией; обучение учителей школ по программе «Введение в коучинг»; разработка программы сопровождения индивидуального развития педагогов на основе коучингового подхода и образовательных проектов, а также корректировка рабочих программ педагогов на основе коучингового подхода; разработка мониторинга эффективности реализации программы инновационной деятельности по теме «Коучинговый подход в управлении ОО»; создание открытого информационного пространства для доступа к информации о содержании и качестве предоставляемых ОУ образовательных услуг; совершенствование способов организации образовательного процесса в ОУ на основе коучингового подхода.

На третьем этапе – обобщающем этапе предусмотрен анализ результатов инновационного проекта «Коучинговый подход в управлении ОО»; обобщение и распространение значимого педагогического опыта управления ОО на основе коучингового подхода (публикации, выступления на конференциях и семинарах-практикумах различного уровня); рефлексия результатов инновационной работы, корректировка дальнейших действий по реализации проекта с учетом полученных результатов.

Диагностическое тестирование, проведенное на этапе констатирующего эксперимента, педагогов в аспекте установки на профессиональное развитие на основе критериально-ориентированных тестов (авторы Фролова Н.Е., Фролов В.Н.), позволило выявить, что *оптимальный* уровень установки на профессиональное развитие сформирован у 26% учителей, *достаточный* уровень у 36%, *критический* уровень установки на профессиональное развитие отмечается у 38% учителей. Также, нами проведена диагностика самооценки учителей регионального сетевого проекта, показывающая, что у 31% учителей сформирована позитивная самооценка, для 69% характерна негативная самооценка. Для учителей с сформированной негативной самооценкой характерна неспособность к плодотворному общению с учащимися и коллегами. Учитель с негативным отношением к себе склонен принижать значение личности другого человека и своей. Поэтому, такой педагог стремится повысить собственную самооценку, доказывая, унижая окружающих его людей.

Анализ полученных результатов, позволил разработать систему неформального повышения квалификации, направленную на становление, рост, интеграцию и реализацию в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, формирование позитивной самооценки.

Система неформального повышения квалификации ориентирована на семинары-практикумы, мастер-классы, проблемные семинары, индивидуальные и групповые консультации, позволяющие обеспечить погружение в тему инновационной деятельности и способствующие личностно-профессиональному развитию педагогов.

Использование приема «Колесо баланса» позволяет педагогам выявить личностные и профессиональные проблемы. На чистом листе бумаги педагогам предлагается начертить окружность, разделить её на сектора и в каждый сектор вписать те или иные профессиональные и личностные затруднения, которые нужно изучить, чтобы достигнуть определенной цели. Затем шкалировать области от 1 до 10, тем самым определяя их важность. Теперь уже наглядно видно, над, чем необходимо работать, чтобы достичь определенного результата, поставленной цели.

Прием «Коучинговая стрела» позволяет разработать инструмент планирования. На листе предлагаем педагогам нарисовать временной вектор, отметить себя в настоящем и в будущем, к которому стремимся. Определяем этапы достижения цели, создаем «пошаговую инструкцию». Все это в итоге направлено на энергию действия, а как результат - расширяются рамки мировоззрения, а как продукт индивидуальная траектория личностно-профессионального развития.

В процессе проведения активных и интерактивных форм повышения квалификации участниками проанализированы принципиальные позиции наставника, тьютора, коуча в аспекте личностных качеств учителя, отражающие его субъектную и статусную позицию в образовательном процессе, установки на обучаемость и развитие учащихся, предпочитаемые методы и технологии обучения.

Таким образом, педагогами выявлено, что учитель – коуч стимулирует рефлексию обучающихся образовательных и жизненных потребностей, целей, своих индивидуальных, потенциальных возможностей, создает условия для самостоятельной успешной, компетентностной деятельности, для проектирования индивидуального образовательного маршрута, для индивидуально-личностного саморазвития, что соответствует требованиям ФГОС в формате личностных и метапредметных результатов.

На психологических тренингах разбираем, как формулировать эффективные вопросы посредством открытых и «сильных» вопросов, лестницы вопросов по логическим уровням и лестницы (пирамида, спираль) достижений, метода глубинного слушания и др., способствующими развитию личности педагогов.

Проведенный семинар «Коуч-технология в современном образовании» в формате мозговой штурм WORLD CAFE позволил зафиксировать проблемы: во-первых, в современном образовании всё более отчетливо ощущается потребность в новых формах развития и обучения детей, соответствующих потребностям времени и его задачам. во-вторых, задача личностно-ориентированного обучения официально заявлена в ФГОС ОО. При профессиональной поддержке учителя-коуча, учащиеся учатся самостоятельно формулировать цели, разрабатывать план деятельности, использовать приемы самооценки соответствия результата заявленной цели. В результате, учителями установлено, что педагогический коучинг – неформальная технология, а искусство задавания вопросов, искусство мотивирования. Видеть ученика полноценным, умным, сильным, способным, умелым и талантливым.

Реализация проекта способствует достижению результатов:

- повышения эффективности управления;
- оптимизации деятельности педагогического коллектива; воплощение проектов организационных изменений-нововведений, позволяющих усилить командное взаимодействие в управлении в ОО;
- разработки практических рекомендаций по дальнейшему повышению эффективности командных взаимодействий в конкретной группе администрации в ОО.

Новизна проекта состоит в анализе факторов успешности и конкурентоспособности современного руководителя ОО, эффективности лидера образования в деятельности, его умения эффективно управлять педагогическим коллективом.

Главная цель – помочь руководителю ОО с помощью коучинг – технологий полностью и качественно выполнить поставленные задачи управления, сфокусировавшись на достижении результата. Коучинговый подход в управлении – это отказ от директивного руководства. Это изменение культуры ОО и пробуждение внутренней мотивации ее сотрудников.

Выводы. Анализ факторов конкурентоспособности и успешности современного руководителя ОО, его умения эффективно управлять педагогическим коллективом позволил выявить, что коучинговый подход приводит к изменению культуры организации, в которой иерархия уступает место поддержке, а обвинения – честной оценке; внешние мотивирующие факторы заменяет самомотивация; защитные барьеры исчезают по мере формирования командных групп; перемены не вызывают боязни, а приветствуются, появляется открытость и честность; нагрузки на работе превращаются в новые возможности, а острое реагирование на конфликты вытесняется долгосрочным стратегическим мышлением.

Целесообразность коучингового подхода к управлению ОО обусловлена тем, что он опирается на психологические принципы, способствует пониманию и реализации своих способностей педагогами, обеспечивая тем самым решение задачи – повышения качества образования.

Литература:

1. Голви У. Работа как внутренняя игра: Фокус, обучение, удовольствие и мобильность на рабочем месте / У. Голви, Тимоти – М.: «Альпина Бизнес Букс», 2005.
2. Дауни М., Эффективный коучинг: Уроки тренера коучей / М. Дауни – М.: Добрая книга, 2015.
3. Зырянова, Н.М. Коучинг в обучении подростков / Н.М. Зырянова // Вестник практической психологии образования. – 2004 – № 1. – С. 46-66.
4. Огнев А.С., Организационное консультирование в стиле коучинг / А.С. Огнев - СПб. Издательство «Речь», 2003.
5. Парслоу Э., Коучинг в обучении: практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рэй - СПб.: Питер, 2003.
6. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) (Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н). Режим доступа: <http://goo.gl/1Kw3zV>.
7. Рыбкин И.В. Коучинг Социального Успеха / И.В. Рыбкин - М.: Издательство «Институт общегуманитарных исследований», 2005 - 224 с.
8. Уитмор, Дж. Внутренняя сила лидера: Коучинг как метод управления персоналом / Джон Уитмор. – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 309 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования // Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/>

УДК 378

старший преподаватель кафедры спортивных игр и
медико-биологических дисциплин Козаев Руслан Хазбиевич
ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный
университет имени К.Л. Хетагурова» (г. Владикавказ)

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА УЧАЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Аннотация. Современная система школьного образования нацелена на развитие личностных особенностей учащихся, формирование его самостоятельности, индивидуальности и развития его творческого потенциала. С каждым днем общество предъявляет к личности все больше требований к его умениям, профессиональным и личностным качествам. Удовлетворение потребностей общества очень сложно в условиях недостатка образования, наличия у личности психологических и социальных проблем. Учащийся испытывает большие трудности в условиях, когда он не получает помощь от семьи и педагогов в своем обучении, саморазвитии и самосовершенствовании. Личностный рост учащегося является главным критерием его самореализации и занятия достойного места в обществе. Проблемы личностного роста учащегося должны быть объектом пристального внимания всех педагогов в образовательных организациях, так как от успешности развития личности учащегося напрямую зависит его дальнейшая жизнь.

Ключевые слова: личностный рост, педагог, саморазвитие, учащийся, психологический фактор, социальные качества, индивидуальность, талант, учебный процесс.

Annotation. The Modern school education system is aimed at developing students' personal characteristics, forming their independence, individuality and developing their creative potential. Every day, society imposes more and more requirements and skills, professional and personal qualities on the individual. Meeting the needs of society is very difficult in conditions of lack of education, the presence of psychological and social problems in the individual. A student experiences great difficulties when they do not receive help from their family and teachers in their learning, self-development and self-improvement. Personal growth of a student is the main criterion for his self-realization and occupation of a worthy place in society. The problems of personal growth of the student should be the object of close attention of all teachers in educational organizations, since the success of the development of the student's personality directly depends on his future life.

Keywords: personal growth, teacher, self-development, student, psychological factor, social qualities, personality, talent, educational process.

Введение. Личностный рост учащегося зависит от его стремления к саморазвитию и самосовершенствованию. Человек, не стремящийся развивать свои таланты и способности, не сможет занять достойного места в обществе.

Учеба в школе является важнейшим этапом становления личности, выстраивания им своих жизненных планов и целей. Педагог всегда должен обращаться к личности ученика, помогать ему в процессе обучения и становления [1]. Педагогу необходимо учитывать возможности учащегося, таланты, внутренний мир, психологические особенности. Наладив контакт с учащимся, педагог может оказать огромное влияние на личностный рост учащегося, помогать ему в решении его проблем, указывать на ошибки и мотивировать на дальнейшее самосовершенствование.

Изложение основного материала статьи. Личностный рост является психологической категорией, согласно которой, личность путем саморазвития, выходит за собственные рамки, ищет и реализует свои возможности, самосовершенствуется. Человек преодолевает трудности, отрицательные эмоции, природную лень и неуверенность в стремлении к собственному успеху.

Реализуя свои потенциалы, человек всегда опирается на ценности общества, в котором он существует [2]. Он оценивает, какие аспекты считаются в обществе главными, какими путями добиться общественного признания, и идет по выбранной траектории. Это ежедневный труд над собой и своими слабостями.

У каждого из нас есть свои таланты и особенности, отличающие нас от других. Каждый из нас особенный и неповторимый. Процесс появления индивидуальных особенностей личности является предметом споров ученых. У каждого свои психологические особенности, темперамент, поведение и мировоззрение. Эти факторы и делают из нас личность [3]. Многие считают, что особенности личности заложены на генетическом уровне и передаются по наследству. Если в тебе отсутствуют определенные таланты, то и стремиться к этому не стоит.

Есть и те, кто полагает, что каждая личность создает себя сама. Таланты человека зависят от его усердия и учебы. Представители третьей точки зрения, считают, что часть индивидуальности в нас заложена природой, а другую часть мы приобретаем в ходе своей жизни, в зависимости от своих усилий и стремлений. Личностью человек становится в ходе саморазвития [4].

Мы придерживаемся третьей точки зрения, так как человек получает при рождении определенные физические особенности, но со временем, в зависимости от его целей, он развивает в себе определенные таланты, выбирая из того диапазона возможностей, который ему предоставила наследственность.

Хотя каждый человек индивидуален, мы можем выделить обобщенные критерии, к которым стремится каждый человек:

1. желание сохранить свою жизнь;
2. желание быть признанным в обществе, иметь высокую самооценку;
3. стремление быть самостоятельным и независимым;
4. желание развиваться, достичь определенных жизненных высот.

Если личность асоциальна, она будет отрицать некоторые из этих стремлений, но это уже является психологическим отклонением от нормы [5]. В ходе жизнедеятельности одно из стремлений может выходить на передний план, другое терять свою актуальность.

Таким образом, личностный рост является естественным стремлением человека, результатом его работы над собой, своими индивидуальными особенностями. В зависимости от своих индивидуальных особенностей, человек преодолевает жизненные барьеры и выходит за рамки достигнутого [6]. Безусловно, на пути

личностного роста, бывают и неудачи, человек не может постоянно добиваться успеха. Степень его противостояния неудачам определяется силой его личности.

Существуют группы факторов, оказывающих влияние на силу личности. Прежде всего, это психофизиологические факторы, влияющие на его развития. Они предопределяют особенности психологического поведения человека, функционирование его центральной нервной системы, психологические особенности, темперамент и т.д.

Социальные факторы влияния на личностный рост, отличаются большим разнообразием. В качестве подобных социальных факторов могут выступать:

- определенные социальные установки личности, появившиеся в процессе его развития, в том числе моральные, этические и нравственные установки;
- наличие повышенной тревожности и стрессового состояния личности;
- наличие какой-либо фобии или комплекса вины;
- навязчивые состояния личности;
- постоянное психическое напряжение;
- отсутствие адекватной оценки действительности и т.д.

И психофизиологические и социальные факторы проявляются в ходе развития личности в коллективе. Наиболее ранние проявления личностных особенностей проявляются в школе [7]. Учеба в школе выступает одним из важнейших этапов формирования личностных особенностей. Здесь очень важно помочь учащемуся в развитии его творческих особенностей, и защитить его от возможных психологических травм.

Очень важным в личностном росте учащегося является профессионализм педагогов, которые отвечают за создание наилучших условий для раскрытия потенциальных возможностей школьника. Педагог, наблюдая за особенностями личности учащегося должен стимулировать его личностное развитие, его интеллект, творчество, интуицию, логику и т.д.

Школьнику необходима помощь педагога в стрессовых ситуациях и проблемах [8]. У детей достаточно неустойчивая психика, ее не успевшая сформироваться. Здесь от педагога требуется проявить эмоциональную гибкость и вывести ученика на обсуждение его проблем. Без устойчивого психологического состояния развитие личностных качеств невозможно и педагог должен помочь учащемуся почувствовать психологическую защищенность и позитивное отношение к жизни, тем самым помочь ему достичь продуктивной деятельности. Без психологической помощи ученику, организация воспитательного процесса не будет иметь успеха [9].

Здесь можно возразить, что личностный рост выступает процессом саморазвития и самовоспитания, но личностный рост без помощи педагога не сможет достичь больших целей. Только психологически здоровый учащийся, может выбрать правильный вектор личностного роста. Главной задачей учебно-воспитательного процесса всегда является помощь в личностном росте учащегося.

Очень часто бывают случаи, что низкая самооценка учащегося препятствует его развитию и росту. Педагог может помочь учащемуся обрести уверенность в себе, дать себе правильную адекватную самооценку и развивать свои возможности, развивать личность [10]. Педагог замечает его положительные стороны, личностные возможности и таланты. С помощью доверия ученика к педагогу вполне возможно повлиять на его динамику развития личности в положительном плане. Очень важно внушить учащемуся его значимость как человека и как личности, его возможности и качества. Учащийся не должен бояться ошибок, а должен воспринимать их как барьер на пути к успеху, который он в силах устранить своими усилиями.

Следует опасаться в ходе учебно-воспитательного процесса создание у учащегося определенного стандарта, которому он обязан следовать, так как это помешает саморазвитию личности [11]. Только личность стремящаяся самосовершенствоваться, саморазвиваться и создавать что-то новое, не боясь отклонения от каких-либо навязанных стандартов, будет иметь личностный рост.

Педагог на всех этапах учебно-воспитательной деятельности должен проводить контроль усвоения знаний, выявлять пробелы в образовании и помогать в освоении проблемных для учащегося тем. Оцениваться в данном случае должны четыре направления уровня знаний:

- достижения учащегося в учебе;
- уровень развития его творческих способностей;
- инициативность;
- ответственность в выполнении заданий.

Область, на которую следует обратить внимание в ходе учебно-воспитательного процесса, достаточно ясна. Сложности возникают при выборе способов измерения достижений учащихся [12]. Федеральный государственный образовательный стандарт подчеркивает важность не только изучение различных предметов, но и его индивидуальное личностное развитие, гражданственность, социальные навыки.

Ключевые компетенции, необходимые для полноценного развития, согласно данным Совета Европы:

1. знание родного языка;
2. владение иностранными языками;
3. базовые знания в математике, технологиях и науке;
4. владение навыками обучения;
5. умение пользоваться компьютером;
6. способность к культурному самовыражению;
7. наличие чувства предпринимательства [13].

Проблемы личностного роста в России стали исследовать относительно недавно. В нашей системе школьного образования упор всегда делался на авторитарные методы обучения, в ущерб развития личностных особенностей учащихся. Проблема школьного образования в России не только в том, что идет ущемление вопросов личностного роста, но и отсутствует четкая идеология, согласно которой педагоги могут осуществлять процесс воспитания учащихся. Школа не выполняет в полной мере своей задачи воспитания в силу отсутствия четкой программы, по которой будет реализовываться данный процесс.

Мы сейчас наблюдаем пограничное состояние воспитательно-образовательной системы в общеобразовательных организациях. Идет уход от авторитарной системы воспитания, начинается осознание значимости личностного роста для учащихся, но еще не создана полноценная система образования и воспитания, направленная на помощь учащимся в их личностном росте.

Выводы. Педагог несет ответственность за организацию условий и помощь в личностном росте учащегося. Сама общеобразовательная организация должна в полной мере осознавать, что без личностного роста учащегося его саморазвитие и самореализация становятся невозможными. Учащийся нуждается в помощи компетентных людей, которые выслушают его проблемы, помогут ему проявить таланты, влиться в общество и найти свой путь в жизни. Если семья не может помочь в этом учащемуся, то школа остается единственным способом для учащегося реализовать себя, стать профессионалом в своем любимом деле и быть успешным человеком.

Литература:

1. Кругликова А.Ю. Личностный рост как психологический феномен. // Известия ТРТУ. 2005. № 7 (51). С. 104-105.
2. Анохина Г.М. Личностный рост учащихся как результат адаптивного обучения. // Инновации в образовании. 2003. № 1. С. 94-103.
3. Олейник Н.В. Пути и способы повышения мотивации личностного роста учащихся средней школы. // Социальные отношения. 2015. № 4 (15). С. 33-38.
4. Радомская О.И., Яздовская О.С. Театральные интегрированные педагогические технологии в школе как основа личностного роста учащихся. // Педагогика искусства. 2015. № 3. С. 98-104.
5. Салынская Т.В., Макеева Н.А. Влияние активных методов обучения на личностный рост учащихся на разных ступенях обучения. // Современные тенденции развития науки и технологий. 2017. № 1-8. С. 129-131.
6. Пономаренко Т.В. Некоторые условия личностного роста учащихся. // Проблемы высшего образования. 2006. № 1. С. 99-100.
7. Скоренко А.А. Методики оценки уровня личностного роста учащихся. // Наука и образование сегодня. 2017. № 12 (23). С. 100-101.
8. Скоренко А.А. Методики оценки уровня личностного роста учащихся. // Наука и образование сегодня. 2017. № 12 (23). С. 100-101.
9. Бояринов Д.А. Понятие «лично-ориентированная обучающая система» в контексте проектирования информационного образовательного пространства личностного развития учащихся. // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. С. 810.
10. Панина С.В., Инёшина Л.Г. Социокультурная среда школы как фактор личностного самоопределения учащихся старших классов. // Наука и образование. 2007. № 1. С. 11-115.
11. Зверев А.О. Ранняя профориентация и личностное самоопределение учащихся в условиях школы полного дня. // Вестник Московского государственного агроинженерного университета имени В.П. Горячкина". 2008. № 6-1 (31). С. 144-146.
12. Истратова О.Н. Формирование качеств личности безопасного типа у подростков в условиях тренинга личностного роста. // Информационное противодействие угрозам терроризма. 2009. № 12. С. 184-192.
13. Решетников О.В. Оценка личностного развития ученика. // Проблемы современного образования. 2011. № 5, 2011. С. 20-27.

Педагогика

УДК 371

кандидат филологических наук Копытко Виктория Николаевна
Московский государственный областной университет (г. Москва)

КРЕАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье подчёркивается важность применения креативного подхода в обучении иностранному языку в нелингвистическом вузе, т.к. благодаря этому формируется творческая самостоятельность студентов, мобилизуются их творческие ресурсы, и, следовательно, развиваются интеллектуальные способности. Детально анализируются компоненты креативного обучения, говорится о некоторых принципах и условиях его успешной реализации. Автором был подобран комплекс заданий, направленных на развитие креативного потенциала учащихся.

Ключевые слова: креативный подход, проблемно-поисковые задания, ролевые и деловые игры, кейс-задания, индивидуальные и групповые проекты.

Annotation. The article emphasizes the importance of using a creative approach in teaching a foreign language in a non-linguistic university, because thanks to this, students' creative independence is formed, their creative resources are mobilized, and, consequently, their intellectual abilities develop. The components of creative learning are analyzed in detail, some principles and conditions for its successful implementation are mentioned. The author selected a set of tasks aimed at developing students' creative potential.

Keywords: creative approach, problem-search tasks, role-playing and business games, case-tasks, individual and group projects.

Введение. Овладение коммуникативными навыками, необходимыми для успешной реализации будущей профессиональной и научной деятельности, а также в целях дальнейшего самообразования, является основной целью курса иностранного языка в нелингвистическом вузе.

Лингвистические навыки (фонетические, лексические и грамматические), являющиеся неотъемлемой частью коммуникативных навыков, позволяют осуществлять различные виды речевой деятельности (говорение, письмо, аудирование и чтение). Формирование данных навыков сопряжено с такими важнейшими задачами, как постановка произношения, обучение лексической стороне речи, закрепление грамматических конструкций. Последовательное и систематическое развитие у обучающихся коммуникативных навыков возможно благодаря многократному целенаправленному выполнению иноязычных действий.

Учебная творческая деятельность студентов способствует формированию их творческой самостоятельности, самоорганизации, мобилизации творческих ресурсов, а, следовательно, и развитию

интеллектуальных способностей. Поэтому выявление и увеличение креативного потенциала учащихся – одна из первостепенных задач методики преподавания. При применении креативного подхода в обучении появляется устойчивый мотивированный интерес учащихся к изучению иностранного языка, и в полной мере раскрываются креативные способности как студентов, так и преподавателей, непременным условием чего является создание психологически комфортной, доброжелательной атмосферы на занятиях и использование творческих видов работы, как то: проблемно-поисковые задания, ролевые и деловые игры, кейс-задания, индивидуальные и групповые проекты [7].

Изложение основного материала статьи. Проблемно-поисковые задания характеризуются наличием в них проблемной ситуации, которую необходимо разрешить, используя новый неординарный способ выполнения, например, задания на заполнение пропусков отдельных слов в деформированных текстах, выстраивание в правильном порядке разрозненных частей текста, установление различий в лингвистическом явлении (синонимы, антонимы, фразеологизмы) в родном и иностранном языках, интеллектуальные задания, направленные на стимулирование высказываний студентов [4].

Образец задания (1):

Match these eye idioms to their meanings and then try to make up sentences using their correct forms:

to see eye to eye to watch over

to catch the eye to ignore something bad or wrong

to turn a blind eye to to agree with

to keep an eye on to hide the truth from someone

not to bat an eyelid to attract attention

to pull the wool over someone's eyes to show no sign of stress or emotion [12].

«Ролевая игра - форма организации коллективной учебной деятельности на уроке, имеющая своей целью формирование и развитие речевых навыков и умений в условиях, максимально близких к условиям реального общения» [10]. В игре происходит овладение такими элементами речевого общения, как умение начать диалог, согласиться, либо не согласиться с мнением собеседника, высказать свою точку зрения, задать уточняющие вопросы. Распределяя роли между студентами, преподавателю достаточно дать их краткое описание с тем, чтобы участники игры могли проявить свое креативное мышление, причём темы игр должны представлять интерес для учащихся, тогда их иноязычное общение будет особенно плодотворным. К тому же игра способствует первичной социализации, сплочению коллектива, достижению психологической устойчивости, установлению взаимопонимания с учащимися, заряжает положительными эмоциями. В отличие от простой механической тренировки в употреблении лексических единиц и грамматических структур, студенты, инсценируя различные жизненные ситуации, глубже воспринимают и закрепляют языковой материал. Для создания ролевых ситуаций можно использовать видео, аудио, фотографии, текстовый контент [11]. Одним из примеров организации ролевой игры может служить тема 'Culture and Traditions'. На подготовительном этапе учащиеся знакомятся с лексическим материалом по данной теме, формулами речевого этикета и т.д.

Образец выполнения задания в форме полилога (2):

Work in groups. Act out a conversation between visitors to the Tate Gallery in London and a museum tour guide basing yourselves on the text 'Modern British Art' from the book 'English for Non-Linguistic Bachelor Students'. What questions would you ask the guide after the excursion and what would he/she answer.

- Thank you for this very interesting excursion. How can you characterize Henry Moore's early work in London?

- His early work in London was fairly conventional, he preferred natural forms and figures...

- What was ordinary people's reaction to a three-dimensional brick rectangle exhibited in the gallery some years ago?

- They were not greatly impressed, however, newspapers were outraged...

Write the rest of the conversation. Practise until you can remember it [2].

На более позднем этапе обучения иностранному языку целесообразно предложить вниманию учащихся деловую игру, в которой должна быть представлена конкретная ситуация будущей профессиональной деятельности, причём студенты сами могут выбрать тему игры и установить правила. Важным отличием деловой игры от ролевой является её проблемность, использование реального речевого материала из профессионально-трудовой сферы [1].

Образец выполнения задания в форме диалога на факультете истории, политологии и права (направление подготовки – педагогическое образование) (3):

Make up a typical job interview. Ask a candidate what he/she majors in, when he/she got his/her diploma, where he/she has been working and act the dialogue out.

Interviewer: Good afternoon, nice to meet you.

Interviewee: Hello. Nice to meet you, too.

Interviewer: We'd like to ask you a few questions.

Interviewee: Ok, great. I'll do my best to answer them.

Interviewer: Can you tell us about your previous work experience please?

Interviewee: Yes, of course. I am unemployed at the moment, but I taught history classes to students of different ages and learning abilities at Moscow High School...

Write the rest of the conversation. Practise until you can remember it [9].

При решении конкретных задач-ситуаций (кейсов), используется проблемно-ситуационный анализ, студенты учатся применять полученные знания на практике: собирают и анализируют всю необходимую информацию, либо внимательно изучают уже имеющуюся, выдвигают гипотезы, делают выводы.

При этом кейсы могут быть практическими (максимально наглядными жизненными ситуациями), обучающими (с нереальными проблемой и сюжетом) и научно-исследовательскими (ориентированными на осуществление научно-исследовательской деятельности).

Различаются кейсы и по структуре: структурированные (описывающие ситуацию с конкретными упорядоченными данными), неструктурированные (содержащие большое количество данных, в которых требуется выделить главное от второстепенного) и первооткрывательские (позволяющие оценить креативность мышления обучающихся) [5].

Пример структурированного кейс-задания под названием 'Roundheads and Cavaliers. The outcomes of the English Civil War', рассчитанного на студентов 2-го курса факультета истории, политологии и права (профиль подготовки «История и общественно-политические дисциплины») (4):

Before solving the case task answer a few preliminary questions:

- 1) Why and how were the battles in the English Civil War won?
- 2) Who were the leading figures involved on either side?
- 3) What, if anything, do you know about the English Civil War?

Then watch a YouTube video 'English Civil War /3 Minute History' (<https://www.youtube.com/watch?v=J9qwXoT8Yao>), read the text 'Roundheads and Cavaliers: The English Civil War' from the book 'Past Simple' by David Ronder and Peter Thompson and answer the questions why Cavaliers suffered a serious defeat in the English Civil War and King Charles I was beheaded? How would you act to win a victory if you were King Charles I? [12].

Решая кейс-задания, учащиеся применяют на практике накопленные знания и опыт, отстаивают свою и выслушивают чужую точку зрения, развивают навыки аналитического мышления.

Ещё одним творческим видом работы являются индивидуальные и групповые проекты. Проектная технология способствует созданию творческой атмосферы на занятиях, формированию самостоятельности мышления студентов.

По виду деятельности принято выделять исследовательские проекты (приближенные к научному исследованию), творческие (определённым образом оформленные), ролево-игровые (с чётко определёнными ролями участников), информационные (имеющие целью сбор и анализ информации), практико-ориентированные (учитывающие интересы участников проекта). Однако, довольно часто все эти признаки объединяются в одном исследовании. В групповых проектах, в отличие от индивидуальных, учащимся отводятся определённые роли и участок работы, а для этого им необходимо обладать определёнными коммуникативно-творческими способностями [3].

При применении проектной методики повышается мотивация учащихся в изучении иностранного языка, а, следовательно, создаются условия для упрочения их языковой базы, формируется их творческий потенциал.

Тематика проектных заданий может быть самой разнообразной, например, среди 26 тем профиля подготовки «История и общественно-политические дисциплины», выносимых на защиту перед экзаменационной сессией, темы 'William Shakespeare's creative work. The Globe theatre', 'London theatres', 'The royal palaces and residences', 'Liverpool is the Beatles' birthplace (a brief history of the group, the Beatles Museum)', 'Madame Tussaud and her museum', 'Margaret Thatcher is the Iron Lady of Great Britain', 'Winston Churchill, his short biography and role in the life of Great Britain' студенты выбирали чаще всего [6].

Выводы. Все перечисленные педагогические технологии применяются для выявления и стимулирования развития творческих задатков учащихся, повышения их учебной мотивации, успешного усвоения студентами лексико-грамматического материала, формирования их коммуникативной компетентности.

Помимо вышеназванных творческих видов работы, необходимо также соблюдать некоторые принципы, способствующие развитию креативности студентов, например, увеличивать на занятиях количество творческих и сокращать содержание репродуктивных (направленных на воспроизведение учащимися знаний и практических умений по определенной инструкции) видов работы, вводить ограничения на количество слов и периода времени при выполнении письменных заданий [8]. При этом, однако, не следует сводить к абсолютному минимуму использование репродуктивного метода обучения. Он, конечно, не позволяет в полной мере развить гибкость мышления и исследовательские навыки учащихся, но благодаря этому методу возможно усвоение и запоминание большого объёма информации за короткий период времени.

Также немаловажно создавать условия для воспитания креативной личности: на занятиях должна присутствовать непринуждённая атмосфера, преподавателю необходимо поощрять инициативность и любознательность студентов, критика как преподавателя, так и одноклассников должна быть конструктивной, дружелюбной.

Таким образом, креативный подход в обучении способствует развитию творческих способностей студентов, помогает им обрести уверенность в своих силах и знаниях, приводит к более заинтересованному и эффективному обучению [8].

Литература:

1. Баева Т.А. Деловые и ролевые игры в обучении студентов медицинского вуза иностранному языку. [Электронный ресурс]. URL: https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00956858_0.html#text (дата обращения: 25.07.2020).
2. Бажалкина Н.С., Борисова И.В., Антипова А.П., Сырина Т.А. Английский язык для бакалавров неязыковых профилей: учебное пособие / М.: ИИУ МГОУ, 2016. - 187 с.
3. Белова Т.Г. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современном образовании. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2008. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skaya-i-proektnaya-deyatelnost-uchaschihsya-v-sovremennom-obrazovanii> (дата обращения: 01.08.2020).
4. Белякова Е.А. Проблемные задания как приём обучения иностранному языку студентов вуза. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2011. – С. 97-100. - [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnye-zadaniya-kak-priem-obucheniya-inostrannomu-yazyku-studentov-vuza> (дата обращения: 28.07.2020).
5. Иванова О.А., Цегельная Н.В., Дементьева О.М. Использование кейс-метода в образовательном процессе // Школа и производство. 2011. - № 8. – С. 3-7.
6. Копытко В.Н. Особенности интеграции мультимедийной учебной презентации в обучение иностранному языку в высшей школе. - В сборнике: Особенности реализации информационно-деятельностного подхода в практике преподавания иностранного языка. Материалы II Всероссийской заочной научно-практической конференции, 2017. – С. 29-34.
7. Мороз В.В. Креативный подход к преподаванию профессионально-ориентированного иностранного языка. // Вестник Оренбургского государственного университета, 2017. – С. 8-12. - [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreativnyy-podhod-k-prepodavaniyu-professionalno-orientirovannogo-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 24.07.2020).

8. Мороз В.В. Развитие креативности студентов университета в процессе обучения иностранному языку. // Вестник Оренбургского государственного университета, 2017. – С. 112-115. - [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kreativnosti-studentov-universiteta-v-protsesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 24.07.2020).
9. Сырина Т.А. Английский язык в сфере профессиональной коммуникации: история, политология и право = English for special purposes: history, political science and law: учебное пособие / Т.А. Сырина. – М.: ИИУ МГОУ, 2017. – 90 с.
10. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. М.: Астрель; АСТ: Хранитель, 2008. – 746 с.
11. Ярунина С.А. Ролевые игры при обучении иностранному языку. // Вестник Майкопского государственного технологического университета, 2017. - [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rolevyie-igry-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 23.07.2020).
12. Ronder D., Thompson P. Past Simple: Learning English through History. – London: Garnet education, 2012. – 144 p.

Педагогика

УДК 378.2

преподаватель академии Коряковцев Дмитрий Александрович

Нижегородская академия Министерства внутренних дел России (г. Нижний Новгород)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ КУРСАНТОВ: ПЕРВОНАЧАЛЬНЫЙ ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. Процесс профессиональной социализации курсантов является продолжительным, и не каждый курсант может ее пройти. Существуют специфические потребности и требования для тех, кто стремится стать офицером. Задача преподавательского корпуса ведомственного вуза состоит не только в том, чтобы обратить курсантов в офицеров, но и обеспечить, чтобы на службу были назначены только те курсанты, которые физически, умственно и эмоционально здоровы. Наш многолетний эмпирический опыт позволяет определить упреждающую социализацию для приобретения первоначального опыта, который сможет побудить курсанта принять решение поступить в ведомственный вуз, а по его окончании пойти на службу. Важно в этом процессе превратить образ мышления курсантов совместимый с большинством профессиональных установок. События социализации, которые происходят во время обучения в ведомственном вузе, являются наиболее важными для развития менталитета офицера МВД по сравнению с самоутверждением и жизненным опытом до поступления в вуз.

Ключевые слова: курсант, социализация, первоначальный опыт, профессиональная социализация, трудности социализации.

Annotation. The process of professional socialization of cadets is a long one, and not every cadet can go through it. There are specific needs and requirements for those seeking to become an officer. The task of the teaching staff of a departmental university is not only to convert cadets into officers, but also to ensure that only cadets who are physically, mentally, and emotionally healthy are appointed to the service. Our many years of empirical experience allows us to determine proactive socialization for acquiring initial experience that can induce a cadet to decide to enter a departmental university, and after graduation to go to service. It is important in this process to turn the mentality of cadets compatible with most professional attitudes. Socialization events that occur during training at a departmental university are the most important for the development of the mentality of an officer of the Ministry of Internal Affairs compared with self-affirmation and life experience before entering a university.

Keywords: cadet, socialization, initial experience, professional socialization, difficulties of socialization.

Введение. Как известно, профессиональная социализация – это процесс, посредством которого человек приобщается к определенным профессиональным ценностям, включая их в свой внутренний мир, формирует профессиональное сознание и культуру, объективно и субъективно готовится для профессиональной деятельности. Молодые курсанты приходят в ведомственный вуз из разных слоев общества, с разным опытом и знаниями. Обязанностью преподавателей по социализации всех курсантов-первокурсников является их обучение, так чтобы они были подготовлены к конкретным ролям в дальнейшей профессиональной деятельности.

Каждое ведомственное учреждение имеет свои уникальные характеристики. Однако в ведомственном вузе значительно больше традиций и норм. Новичку-курсанту необходимо быстро освоить множество профессиональных приемов, которыми он должен овладеть, чтобы стать профессионалом. Именно поэтому ведомственный вуз использует метод обучения, известный социологам как тотальное учреждение.

Изложение основного материала статьи. Концепция социальных эффектов новобранцев была впервые разработана Эрвингом Гоффманом в 1960-х гг. Он охарактеризовал тотальное учреждение как место жительства и работы, где большое количество подобных обучающихся, отрезанных от более широкого общества в течение значительного периода времени, вместе ведут замкнутый, формально управляемый цикл жизни. Не случайно основными позициями концепции ведомственного вуза являются: повседневная жизнь, проводимая большой группой; строго соблюдаемые графики; все курсанты живут в схожих обстоятельствах и под единым руководством с четким разделением полномочий между администраторами, руководителями и подчиненными, а также выполняют конкретные указания.

Э. Гоффман предположил, что чем дольше человек является частью коллектива, тем более институционализированным он становится. Другими словами, он начинает воспринимать ценности, цели и обычаи самого учреждения, в которое он входит.

Значительная роль в формировании квалифицированных специалистов в высшей школе отводится такому важному социальному процессу, как профессиональная социализация. В широком социальном контексте профессиональная социализация включает, по мнению В.А. Клименко, с одной стороны, профессиональное становление и развитие личности, с другой стороны, представляет процесс социального становления индивида, усвоение им социального опыта, ценностей, норм, образцов поведения с

последующим воспроизводством их в ходе своей трудовой деятельности. Поэтому для более глубокого анализа необходимо разводить понятие «профессиональная социализация» на два составляющих его понятия: «профессиональное становление» и «социализация».

Профессиональное становление может быть представлено как реальный социальный процесс, включающий в себя зарождение и формирование профессиональных намерений, выбор определенной профессионально-трудовой сферы, профессиональное обучение и воспитание, в период которого происходит формирование специальных знаний, умений и навыков, социально значимых и профессионально важных качеств личности и профессиональное самоопределение, активное вхождение индивида в профессионально-трудовую среду и успешное овладение профессией (специальностью) в условиях конкретного трудового процесса и производственных отношений, а также полную или частичную реализацию личности в самостоятельном труде, достижение ею творчества, мастерства, своего «камня» в профессиональной деятельности.

Программа подготовки офицерского корпуса МВД соответствует вышеназванным характеристикам и является одной из лучших в стране. Посредством занятий, лабораторных занятий и полевого обучения курсант осваивает то, как нужно в качестве офицера руководить другими, мотивировать подчиненных на выполнение профессиональных задач. Ведомственный вуз готовит курсантов по таким технологиям, которые дадут им опыт и он понадобится им для успеха в профессиональной среде.

Процесс профессиональной социализации курсантов является долгим и сложным, и не каждый ее может пройти. Есть очень специфические потребности и требования для тех, кто стремится стать офицером, чтобы превратить тех, кто совместим с этими ожиданиями и может подойти на роль младших лейтенантов. Задача преподавательского корпуса ведомственного вуза состоит не только в том, чтобы обратить курсантов в офицеров, но и обеспечить, чтобы на службу были назначены только те курсанты, которые физически, умственно и эмоционально здоровы.

Первоначальный опыт молодых офицеров в период профессиональной социализации необходим для успешного их обучения. Им необходимо иметь больше опыта и времени, чем у того самого офицера, который командует ими. Молодые офицеры должны быть готовы вынести здравое суждение, как только они достигнут своих подразделений, поскольку время является роскошью, предоставляемой в периоды конфликтов. Первоначальный опыт, полученный в период летней кампусной подготовки, предназначен для обучения курсантов до максимально возможного уровня для того, чтобы представить молодым курсантам как можно больший спектр ролей высокого риска профессии сотрудника МВД.

Наш многолетний эмпирический опыт позволяет определить упреждающую социализацию, которая сможет побудить курсанта принять решение поступить в ведомственный вуз, а по его окончании пойти на службу. Важно в этом процессе превратить образ мышления курсантов совместимый с большинством профессиональных установок. События социализации, которые происходят во время обучения в ведомственном вузе, являются наиболее важными для развития менталитета офицера МВД по сравнению с самоутверждением и жизненным опытом до поступления в вуз.

Наша гипотеза состояла в том, что первоначальный опыт в профессиональной социализации играет самую большую роль в превращении молодых курсантов в адекватных офицеров начального уровня. Результаты опросов курсантов первого и выпускного курсов академии (всего 233 участника) показали, что социализация от поступления в ведомственный вуз и времени, проведенного в нем, в значительной степени способствует их становлению в статусе офицера.

Они также показали, что многие курсанты присоединяются к ROTC, которые уже решили стать лидерами благодаря собственному выбору. Из всех опрошенных курсантов только один определил социализацию как основной фактор в формировании решения стать офицером.

Чтобы проверить эту гипотезу, мы создали анкету, чтобы исследовать опыт профессиональной социализации курсантов разных ведомственных вузов. Мы планировали изучить, есть ли общая идея профессиональной социализации, которая объединяет единомышленников, решивших стать офицерами. Один из вопросов исследования заключался в выяснении того, являются ли определенные общие образы жизни в создании менталитета, который связан с военным менталитетом. Ответы курсантов подтвердили, что существуют общие тенденции, указывающие на определенный образ жизни и поведение, которые ведут молодых людей к выбору карьеры сотрудника МВД.

Концепция социальных ролей заключается в том, что когда личность занимает социальные позиции, ее поведение определяется главным образом тем, что ожидается от этой позиции, а не их собственными индивидуальными характеристиками. Эта концепция непосредственно относится к иерархии должностей на службе. Различные роли так сильно подчеркиваются и поддерживаются в ведомственном вузе, что они диктуют, где курсанты, занимающие эти роли, живут, отдыхают и с кем и когда им разрешено общаться. Ведомственные законы сделаны, чтобы предотвратить братание среди офицеров и зачисленных в армию; поддержание этих профессиональных и социальных границ очень важно в профессиональной деятельности.

Еще один из вопросов относился к выяснению понимания качеств лидера офицера и их развитие. Ответы показали, что хорошие офицеры являются примером для курсантов и никогда не будут просить своих солдат делать то, что они сами не делают. Главные обязанности офицера – обеспечить завершение миссии и подотчетность, поддерживать высокий уровень подготовки и заботиться о своих подчиненных. Офицеры несут юридическую ответственность за все в их конкретном подразделении. Дополнительной обязанностью офицеров является обеспечение связи между командирами и их подразделением. Они представляют свое подразделение на всех совещаниях и планирующих операциях и, в свою очередь, передают всю информацию, имеющую отношение к подразделению. Для офицеров важно поддерживать социальную дистанцию со всеми солдатами, за которых они несут ответственность, чтобы не развивать фаворитов, сохранять уважение и оставаться авторитетной фигурой в умах и сердцах своих подчиненных. Это основные трудности в приобретении первоначального опыта профессиональной социализации курсантов.

Еще один вопрос касался позиции рядовых военнослужащих в системе МВД и трудностей, с которыми они сталкиваются на службе. Ряд фактически выполняют пожелания командиров и сержантов. Роль военнослужащих проста: делать то, что вам говорят, когда им говорят, делать это в меру своих возможностей. Курсанты осознают, что они должны учиться этому как можно тщательнее в течение всего обучения в ведомственном вузе. Роль рядового военнослужащего МВД, призванного на службу,

подчеркивает необходимость не подвергать сомнению авторитет и делать то, что ему говорят, независимо от того, насколько странным или глупым может показаться приказ.

Понятие, связанное со многими тотальными учреждениями, называют явлением деградации. Это неформальный процесс в начале институциональной фазы, в котором все члены отстранены от всего, чтобы быть адаптированными к требованиям ведомственного учреждения. Это включает в себя изъятие всего личного имущества, стрижка, одевание всех курсантов униформу и «информирование» и выполнение правил тотального учреждения.

Итак, дискуссия о природе и воспитании ведет к осознанию социализации офицером МВД. Один из основных социологических вопросов, касающихся становления офицера, заключается в том, являются ли ценности, необходимые для успешного курсанта, навязанными самим себе или социализированными в процессе обучения в ведомственном вузе.

Те ученые, кто выступают за профессиональную социализацию, используют примеры курсантов, принимающих ценности и обычаи своих ведомственных вузов. Во время базовой подготовки в ведомственном вузе курсанты эффективно социализируются для принятия профессиональных ценностей и развития чувства солидарности.

Процесс профессиональной социализации дает курсанту знания о профессиональных ценностях, нормах, традициях и стилях поведения, что является определяющим фактором потенциала установок и убеждений офицера МВД. Личный набор установок, привнесенный в ситуацию первоначального опыта профессиональной социализации, становится еще более значительным, поскольку все, кто становится военным, делают это в силу своей готовности к военной службе как профессиональной ценности. Если курсанты не меняют взглядов и ценностей в своей личности, то они подвергаются дополнительной подготовке. Такая подготовка повышает их самооценку на ориентированные действия и служит укреплению ранее существовавших установок и ценностей, которые определили выбор желаемой профессиональной роли.

Выводы. Дальнейшие исследования по профессиональной социализации курсантов будут полезны для общественных наук. Лучшее понимание того, что заставляет молодых мужчин и женщин становиться профессионалами в системе МВД, не только поможет в наборе курсантов, но и поможет изменить методы обучения, используемые для подготовки тех, кто выбрал путь сотрудника МВД.

Литература:

1. Клименко В.А. Профессиональная социализация студентов: структурно-функциональная модель // Социологический альманах. – 2012. - №3. – С. 92-103.
2. Красноперова А.Г. Профессионально-трудова социализация в образовательном процессе комплекса / А.Г. Красноперова // Фундаментальные исследования. – 2008. - № 2. – С. 77-79.
3. Перинская Н.А. Социальная идентичность как результат профессиональной социализации / Н.А. Перинская // Социологический сборник. Вып. 4 / Ин-т молодежи. - М.: Социум, 1998. – С. 36-40.
4. Кучмиева С.И. Мотивационные факторы профессиональной социализации студентов в период обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. социол. наук / С.И. Кучмиева. – Волгоград: НОУ «Волгоградский институт бизнеса», 2007. – 24 с.
5. Студеникина Е.С. Профессиональная социализация студентов в вузе: условия и процессы реализации функции: автореф. дис. канд. социол. наук / Е.С. Студеникина. - Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2007. – 21 с.
6. Воробьева И.В. Особенности профессиональной социализации студентов, получающих специальность «социальная работа»: автореф. дис. ... канд. социол. наук / И.В. Воробьева. – М.: ННОУ «Московский гуманитарный университет», 2007. – 20 с.
7. Мигачева М.В. Сущность и особенности профессиональной социализации молодых специалистов в период трансформации / М.В. Мигачева // Вестник Самарского гос. ун-та. - 2007. - № 1(51). - С. 95-101.
8. Селиверстова О.В. Принципы процесса профессиональной социализации студента в контексте синергетической парадигмы образовательной среды вуза / О.В. Селиверстова // Высшее образование сегодня. – 2010. - № 5. – С. 91-93.
9. Шумская Л.И. Личностно-профессиональное становление студентов в процессе социализации / Л.И. Шумская. – Минск: РИВШ, 2005. – 271 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук Кравец Ирина Викторовна

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

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В ВУЗЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье раскрываются возможности применения игровых технологий на учебных занятиях в вузе. В качестве примера представлен вариант итогового учебного занятия-соревнования по дисциплине «Методика профессионального обучения».

Ключевые слова: учебное занятие в вузе, игровые технологии, методика профессионального обучения.

Annotation. The article reveals the possibilities of using gaming technologies in the classroom at the university. As an example, the format of the final training session-competition in the discipline "Methods of vocational training" is presented.

Keywords: class at the university, gaming technology, vocational training methods.

Введение. Внедрение в высшее образование ФГОС обусловило необходимость проектирования образовательного процесса в вузе в целях реализации компетентного подхода и в соответствии с требованиями изменившейся профессиональной реальности. Перед преподавателем ставится задача активно вести поиск, апробировать и внедрять новые технологии, методы, формы обучения, позволяющие

реализовать потенциал личностного и профессионального развития студента. В связи с этим актуализируется проблема педагогического проектирования учебных занятий в современном вузе.

Изложение основного материала статьи. В современной науке и практике проблеме педагогического проектирования посвящены труды И.А. Колесниковой, Н.О. Яковлевой, В.Е. Радионова и др. Идея проектирования учебного процесса в вузе на компетентностной и технологической основах, а также в соответствии с этапами учебного занятия отражены в работах Е.Г. Гуцу, М.Д. Няголовой, С.М. Марковой, В.Г. Горловой, С.А. Цыплаковой. Авторами разработаны методологические, общепедагогические и технологические аспекты педагогического проектирования в вузе с позиций идеи непрерывного многоуровневого профессионального образования [5; 6; 7].

Проектирование учебных занятий с применением игровых технологий сегодня вызывает наибольший интерес у исследователей [2; 3; 4; 8]. Следует подчеркнуть, что критерием эффективности использования игровых технологий в учебном процессе вуза будет выступать соблюдение следующих важных аспектов:

- включение в игровое моделирование изучаемых явлений, проживание обучающимися нового опыта в игре;

- самостоятельное продумывание и объяснение принимаемых решений обучающимися;
- наглядное представление ролевой деятельности обучающихся;
- соблюдение правил игры в ходе ее проведения;
- исполнение преподавателем роли модератора и соучастника общего процесса игры;
- решение в процессе игрового моделирования реальной действительности учебных и профессионально-ориентированных задач [1; 4].

В современном вузе, где на первое место выдвигают активизацию учебного процесса, игровая технология реализуется в качестве элемента занятия или же его фрагмента (организационного момента, объяснения нового материала, контроля), формы организации аудиторной и внеаудиторной работы или игровых заданий [8, с. 145].

При всем многообразии игровых методов и технологий наиболее распространенными являются деловые и ролевые игры, тренинги, дискуссии, дебаты, «круглый стол», пресс-конференция. Однако применение таких методов требует больших временных затрат как в процессе подготовки к занятию, так и на самом занятии. Для эффективного разрешения представленной проблемы в процессе преподавания различных дисциплин предлагаем проводить блиц-игры, занятие-викторину, занятие-конкурс, занятие-соревнование.

В качестве примера в данной статье хотелось бы представить такой вариант итогового учебного занятия-соревнования по дисциплине «Методика профессионального обучения». Данная дисциплина является дисциплиной базовой части образовательной программы подготовки бакалавров по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), профиль Экономика и управление.

При проектировании занятия по изучаемой дисциплине мы применили технологию игрового обучения, а ход проведения занятия разделили на три этапа. На первом подготовительном этапе преподаватель (ведущий) просит участников пройти к столу, взять лист с любой цифрой, на обороте которого написано название команды и, занять места за соответствующим столом. Играют три команды: «Знатоки», «Исследователи», «Мыслители». Игроки выбирают капитана команды. Ведущий представляет жюри и просит участников расшифровать название игры, выписав только буквы русского алфавита, из которых составить слово и получить название игры.

ZF*%#N#*IF%#ND#=#%#NWD%^G+B@R}&\$\$2=5F%14^Z+V@R}&\$76D%^+G#*89%#G#*%F#NS#*%#ND4577%WG+@ZR}&H\$#*%#&\$D%F^S+@RC}&\$Z*%=G#WN781=D783%FZ=+@R}&\$126ND%^+33FW@874R}&E\$@R}&#=#%#W9=N#P*WZ%G26=#579N=W%*(+)=

Игра «СУВЕНИР»: *сообразительные, умные, внимательные, единомыслящие, находчивые, интеллектуальные, решительные.*

На втором игровом этапе командам предстоит принять участие в различных конкурсах. Каждый конкурс оценивается жюри. У каждой команды есть свой сигнальный цвет, подняв который означает, что команда готова дать ответ. Правила каждого конкурса будут зачитаны перед его началом.

Конкурс 1. «Терминологическая разминка»

Капитаны выбирают карточку, на обороте которой написана буква. Та команда, которая назовет наибольшее количество терминов по дисциплине «Методика профессионального обучения», начинающихся с определенной буквы, заработает 2 балла. Время на выполнение задания 2 минуты.

Конкурс 2. «Своя игра»

Команда выбирает номинацию и стоимость вопроса (количество баллов, которые можно получить при правильном ответе на вопрос). Вопрос появляется на экране и зачитывается вслух ведущим. После этого команды думают над вопросом. Право на ответ получает та команда, которая первой подняла сигнальный цвет. Если ее ответ верный, то на счет этой команды переходят очки. Если ответ неверный, то со счета очки снимаются, и право ответа передается другим командам. Все ответы принимаются только по сигнальному цвету.

Помимо обычных вопросов есть специальные – «Своя игра» и «Кот в мешке». Если достается «Своя игра», то команда должна решить, кто из соперников будет играть вместе с ней. Если достается «Кот в мешке», то команда передает этот вопрос одному из соперников.

Номинации	Баллы		
Методы обучения	10	20	30
Средства обучения	10	20	30
Организационные формы обучения	10	20	30
Контроль результатов обучения	10	20	30

Методы обучения – 10 баллов. Расшифруйте анаграммы, слова представлены в единственном числе и именительном падеже:

Е П Ж И Н А У Н Р Е (упражнение);
 Е Г Н И Р Н Т (тренинг);
 И К Д С Я С У С И (дискуссия).

Методы обучения – 20 баллов. Продолжите предложения:

Работа обучающихся на лекции тем эффективнее, чем ...

Для этого педагог должен ...

- 1.
- 2.
- 3.

Методы обучения – 30 баллов. «Своя игра» (Экспресс-дебаты) на тему «Для повышения качества образовательного процесса необходимо применять активные методы обучения». Одна команда приводит аргументы «За» утверждение, другая команда выдвигает контраргументы «Против» для опровержения данного тезиса. Вместе с аргументами и контраргументами вы должны представить судьям (жюри) свидетельства (цитаты, факты, статистические данные), поддерживающие вашу позицию.

Средства обучения – 10 баллов. Вставьте пропущенные слова.

Средства обучения — это _____, созданные человеком, а также предметы естественной _____, используемые в _____ процессе в качестве носителей _____ информации и инструмента деятельности педагога и обучающихся для достижения поставленных целей _____, _____ и _____.

Классификация средств обучения:

- знаковые средства (_____, _____, _____ и др.);
- изображения материальных объектов (_____, _____, _____);
- технические средства обучения (_____, _____, _____).

Средства обучения – 20 баллов. «Своя игра» (Аукцион): продажу осуществляем за методические знания-ответы, и «купившей» считается та команда, которая последней даст ответ. Ответ можно расширить, уточнить и за это тоже получить балл.

Средства обучения – 30 баллов. «Кот в мешке» (черный ящик): то, что находится в черном ящике статичное экранное пособие. Проецировать данное пособие на большой экран можно с помощью этого оптического прибора без затемнения, первые прототипы которого появились в 1927 году, и были усовершенствованы инженером Вальтером Бауэрсфельдом, построившим в 1931 году проекционный аппарат «Валтасар». Пособие изначально использовалось как заменитель классной доски. Преподаватель может, сидя лицом к обучающимся, вести необходимые записи, поясняющие его объяснение, которые проецируются на экран. Одним из вариантов предъявления информации с помощью прозрачного материала (пленки) является наложение одного кадра на другой. Это позволяет не сразу, а постепенно передавать обучающимся информацию, логическое завершение которой происходит с наложением последнего кадра.

Вопрос: назовите оптический прибор и пособие к нему.

Организационные формы обучения – 10 баллов. Установите соответствие:

Форма организации обучения	Виды	Характеристика
1. Лекция	А. Исследовательское Иллюстративное Интегративное	К. Организационная форма, предназначенная для подготовки обучающихся к самообразованию и творческому труду, которая предусматривает самостоятельную предварительную работу и обсуждение обучающимися вопросов, призванных обеспечить углубление, расширение и систематизацию знаний, выработку познавательных умений и формирование опыта творческой деятельности
2. Консультация	Б. По лекционному материалу Исследовательский	С. Форма организации учебной деятельности обучающихся, в которой доминирует их практическая деятельность, осуществляемая на основе специально разработанных заданий в условиях специально оборудованного кабинета
3. Лабораторно-практическое занятие	В. Обзорная Вводная Эпизодическая Информационная Проблемная	Ж. Форма организации процесса обучения вне занятия для одного или группы обучающихся по выяснению непонятных или сложных вопросов, тем, разделов программы в процессе изучения учебной дисциплины
4. Семинар	Г. Вводная (предварительная) Текущая Коррекционная Заключительная	Е. Занятие, на котором осуществляется передача готовых знаний обучающимся через монологическую форму общения. Это наиболее экономичная форма передачи и усвоения учебной информации

Организационные формы обучения – 20 баллов. «Кот в мешке» (черный ящик): то, что находится в черном ящике предназначено для преподавателя. Это пишется от руки или печатается на компьютере. Представляет собой проект учебного процесса, обеспечивающий условия для освоения учебной информации и формирования личностных, метапредметных и предметных умений обучающихся, а также поэтапного формирования общих и профессиональных компетенций, соответствующих требованиям ФГОС СПО к результатам образования. Данный способ графического проектирования учебного занятия позволяет увидеть учебный материал целостно и системно, проектировать образовательный процесс по освоению темы с учётом цели освоения курса, гибко использовать эффективные приёмы и формы работы с обучающимися на занятии, согласовать действия преподавателя и студента, организовать самостоятельную деятельность студентов в

процессе обучения; осуществлять интегративный контроль результатов учебной деятельности. Данный термин пришел из образования из промышленности.

Организационные формы обучения – 30 баллов. Найдите ошибки: «Молодой преподаватель Петров Иван Сергеевич готовится к занятию. Педагог выбрал Урок проверки знаний и умений. Тип занятия определялся исходя из «Классификации занятий по месту проведения». При подготовке он учитывал следующие дидактические требования к занятию: четкое формулирование цели и задач; определение оптимального содержания занятия в соответствии с требованием учебной программы по предмету; соблюдение температурного режима и необходимости проветривания аудитории.

Методическая подструктура занятия включала два этапа. При этом на этапе формирования новых знаний Иван Сергеевич использовал такие наглядные средства обучения как упражнения и лабораторно-практические работы. На этапе подведения итогов учебного занятия педагог оценил работу группы и отдельных обучающихся».

Контроль результатов обучения – 10 баллов. Составьте синквейн по теме «Контроль результатов обучения».

Контроль результатов обучения – 20 баллов. Предложите варианты проверки домашнего задания по выбранной вами теме экономической дисциплины.

Контроль результатов обучения – 30 баллов. Предложите 3 темы проектов по выбранной вами экономической дисциплине и разработайте методические рекомендации по их созданию.

Конкурс 3. Блиц-игра «Цепочка слов»

От каждой команды выходит игрок, которому необходимо объединить общим термином перечисляемые ведущим слова. Ответы принимаются по сигнальному цвету. Разыгрывается 2 балла.

1. Жизненные ситуации – ассоциации – символика – аббревиатура – логические цепочки (*мнемонические приемы*).

2. Системный – краткий – структурный – аспектный – полный – комплексный – психолого-педагогический (*анализ занятия*).

3. Раскрыть – определить – сформировать – исследовать – разработать – сконструировать (*глаголы в формулировке целей занятия*).

4. Уточняющие – восполняющие – толстые – тонкие – оценочные (*вопросы*).

5. Линейный – индуктивный – дедуктивный (*граф*).

6. Открытой и закрытой формы – первого, второго и третьего уровня (*тестовые задания*).

7. Социологический – экспертный – структурно-функциональный – органолептический (*методы анализа учебников*).

8. Опорный конспект – листы рабочей тетради – метаплан – карта памяти (*схемно-знаковые модели*).

9. По дидактической цели (иллюстративные, исследовательские) – по характеру организации (фронтальные, нефронтальные) – по содержанию (качественные, количественные, комплексные межпредметные) (*Лабораторно-практические работы*).

10. Базисный – рабочий – индивидуальный (*учебный план*).

11. Информационные, контролирующие, комбинированные (*листы рабочей тетради*).

12. Текущая – тематическая – периодическая – заключительная – индивидуальная – групповая – фронтальная (*проверка*).

Конкурс 4. «Решите ситуацию»

На столе разложены две группы карточек с ситуациями. Каждая команда выбирает 2 карточки. Время на подготовку 10 минут. Команды по очереди предлагают решения, которое оценивает жюри. Каждая ситуация оценивается в 2 балла.

Первая группа ситуаций:

Ситуация 1. Студент игнорирует ваши советы и указания, делает все по-своему, не обращая внимание на замечания, не исправляя того, на что вы ему указываете.

Вопросы:

1. Оцените актуальность этой проблемы.

2. Как вы будете поступать с этим студентом в дальнейшем?

Ситуация 2. Обучающийся второй раз не выполнил вашего задания в срок, хотя обещал и давал слово, что подобного случая больше не повторится.

Вопросы:

1. Оцените актуальность этой проблемы.

2. Предложите выход из подобной ситуации

Ситуация 3. Студенты 3 курса отвечали на тестовые задания по дисциплине. Егор и Андрей пользовались шпаргалками. Преподаватель это заметил и сделал замечание только Андрею. После истечения времени на выполнение студенты сдали работы. Андрей получил «отлично», ответив на дополнительные вопросы педагога, а Егор «удовлетворительно», ссылаясь на придирчивость преподавателя.

Вопросы:

1. Оцените актуальность этой проблемы.

2. Проанализируйте действия преподавателя и предложите выход из подобной ситуации.

Вторая группа ситуаций:

Ситуация 4. Смоделируйте конфликтную ситуацию между педагогом-предметником и студентом на педагогической практике в колледже. Предложите пути выхода из сложившейся ситуации.

Ситуация 5. Смоделируйте ситуацию по нарушению обучающимися текущего инструктажа на занятии практического обучения. Предложите выход из данной ситуации;

Ситуация 6. Смоделируйте ситуацию по применению педагогом здоровьесберегающих образовательных технологий на занятиях в СПО. Проанализируйте действия преподавателя.

Конкурс 5. «Конкурс капитанов»

Каждому капитану команды необходимо смоделировать ситуацию, где поставить знак препинания (запятую, восклицательный или вопросительный знак):

- «Учить нельзя переучивать»,

- «Говорить нельзя молчать»,

- «Помочь нельзя мешать».

Время выполнения 5 минут. Ситуация оценивается в 3 балла.

На третьем итоговом этапе занятия по окончании всех конкурсов жюри подсчитывает баллы и объявляет результаты игры. Та команда, которая набрала наибольшее количество баллов, считается победителем и награждается орденом-сувениром.

После занятия нами было проведено анкетирование студентов с целью изучения их мнения о сильных и слабых сторонах проектирования учебных занятий в вузе с применением игровых технологий. Анализ полученных данных показал, что 73,6% опрошенных отметили необходимость включения игровой деятельности на учебных занятиях как составляющую комплексного применения в образовательном процессе разнообразных форм и методов обучения; 24,6% студентов оценили возможность в игре не только воспроизводить полученные теоретические знания по дисциплине, но и принимать творческо-поисковые решения; 1,8% студентов выступили с предложением быть вовлеченными в атмосферу учебного игрового процесса в ходе предварительной подготовки игры.

Выводы. Таким образом, проектирование учебных занятий в вузе с применением игровых технологий позволяет разнообразить занятия по изучаемой дисциплине, сообразуясь с возможностями обучающихся и характером учебного материала, расширить теоретическое познание и понимание его назначения в профессиональной подготовке, формировать первичные умения и навыки профессиональной деятельности.

Литература:

1. Алешугина Е.А., Ваганова О.И., Прохорова М.П. Методы и средства оценивания образовательных результатов студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-3. С. 13-16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-i-sredstva-otsenivaniya-obrazovatelnyh-rezultatov-studentov-vuza/viewer> (дата обращения 04.08.2020)
2. Аникеева О.А., Сизикова В.В., Фомина С.Н. Игровые технологии в профессиональном обучении специалистов социальной сферы: специфика, потенциал, алгоритм организации // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2018. № 4 (52). С. 48-54. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_36915075_23957803.pdf (дата обращения 05.08.2020)
3. Ваганова О.И., Гладкова М.Н., Максимова К.А. Применение идей технологического подхода в профессиональном образовании // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. № 4 (29). С. 108-110. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_41462457_22274148.pdf (дата обращения 08.08.2020)
4. Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Мокрова А.А. Применение игровых технологий в обучении студентов // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 1 (35). С. 16-21. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_37081096_65247170.pdf (дата обращения 04.08.2020)
5. Гуцу Е.Г., Няголова М.Д. Проектирование учебного занятия в вузе на основе компетентностного подхода // Вестник Мининского университета. 2017. № 2 (19). С. 2. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/341/342> (дата обращения 07.08.2020)
6. Маркова С.М., Горлова В.Г. Проектировочная деятельность педагога как творческий процесс // Вестник Мининского университета. 2014. № 3 (7). С. 19. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/223/19-proektirovochnaya-deyatelnost-pedagoga-kaktvorcheskiy-protsess.pdf> (дата обращения 06.08.2020)
7. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Проектирование педагогического процесса на технологической основе // Вестник Мининского университета. 2014. № 3(7). С. 20. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/e9/20-proektirovaniepedagogicheskogo-protsessana-tekhnologicheskoy-osnove.pdf> (дата обращения 06.08.2020)
8. Мустафаева Д.Ш. Использование ролевой игры в подготовке бакалавров педагогического образования // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2015. № 6 (124). С. 144-148. URL: <http://lesgaft-notes.spb.ru/files/6-124-2015/p144-148.pdf> (дата обращения 04.08.2020)

Педагогика

УДК 378.4

кандидат технических наук Круглова Елена Семеновна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный университет физической культуры» (г. Челябинск)

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТАТИСТИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ДАННЫХ

Аннотация. Данная работа посвящена формированию и развитию научно-исследовательских компетенций у студентов направлений подготовки 490000 «Физическая культура и спорт» на математических и информационных дисциплинах. В статье приводится опыт и анализ применения подхода к решению студентами учебных профессиональных задач как к проведению научно-исследовательской работы с последующим отчетом по ней.

Ключевые слова: формирование компетенций, научные исследования, экспериментальные данные, статистическая обработка, отчет о научно-исследовательской работе.

Annotation. This work is devoted to the formation and development of research competencies in students of training areas 490000 «Physical Culture» in mathematics and information disciplines. The article presents the experience and analysis of applying the approach to solving educational professional tasks by students as to conducting research work with a subsequent report on it.

Keywords: the formation of competencies, scientific research, experimental data, statistical processing, research report.

Введение. Навыки научно-исследовательской деятельности необходимы будущим бакалаврам, обучающимся в Уральском государственном университете физической культуры (УралГУФК, г. Челябинск), как при написании курсовых и дипломных работ, так и в дальнейшей в профессиональной деятельности или последующей учебе в магистратуре и аспирантуре.

В образовательном стандарте ФГОС ВО (3++) у разных направлений укрупненной группы 490000 «Физическая культура» в категории «Научные исследования» прописаны следующие общепрофессиональные компетенции (таблица 1) [7-9].

Таблица 1

Научно-исследовательские компетенции ФГОС ВО (3++)

Направление	Компетенция
490301 Физическая культура.	ОПК-11. Способен проводить исследования по определению эффективности используемых средств и методов физкультурно-спортивной деятельности.
490302 Адаптивная физическая культура.	ОПК-12. Способен проводить исследования по определению эффективности различных сторон деятельности в сфере адаптивной физической культуры с использованием современных методов исследования.
490303 Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм.	ОПК-11. Способен проводить исследования по определению эффективности используемых средств и методов физкультурно-спортивной, в том числе рекреационной и туристской деятельности.

Их объединяет то, что выпускник должен быть способен проводить исследования по определению эффективности своей деятельности.

Студент, с одной стороны, должен понимать, что такое научное исследование, из каких этапов оно состоит, какую роль играет обработка и анализ экспериментальных данных или данных наблюдения.

С другой стороны, известно, что эффективность спортивно-педагогической деятельности доказывается с помощью методов математической статистики, следовательно, должен владеть необходимым набором статистических методов.

Изложение основного материала статьи. Обработка результатов деятельности в современных условиях проводится с помощью информационных технологий. В учебном процессе в УралГУФКе используется бесплатное программное обеспечение с LibreOffice, возможности которого ограничены. Однако его достаточно, чтобы понять принципы обработки данных в компьютере, что позволит в дальнейшем легко освоить любые специальные статистические программы.

Начинается формирование научно-исследовательской компетенции уже на первом курсе на дисциплинах, в первую очередь, «математическая статистика» у студентов направления «Физическая культура» и «математика» у студентов направлений «Адаптивная физическая культура» и «Рекреация и спортивно-оздоровительные технологии», основным разделом которой является также математическая статистика [3, 5].

На дисциплинах «Информационные технологии в физической культуре и спорте» у студентов направления «Физическая культура», «Информационные технологии в физической культуре» у студентов направления «Адаптивная физическая культура» и «Информатика» у студентов направления «Рекреация и спортивно-оздоровительные технологии» студенты осваивают своего рода «инструменты» для дальнейшей компьютерной обработки данных, составления отчетов исследований, а также для представления результатов: совершенствуют свои навыки работы прежде всего в электронной таблице; в текстовом редакторе с соблюдением требований стандарта организации; а также в составлении презентаций [5].

Значительная роль в формировании научно-исследовательской компетенции принадлежит дисциплине «Компьютерная обработка данных экспериментальных исследований», а также дисциплинам по выбору: «Компьютерная обработка наблюдений в спорте», «Математическая обработка данных экспериментальных исследований», «Информационные технологии в сфере физической культуры и спорта» [4, 5].

Математическая статистика основана на теории вероятностей, но со случайными событиями, определением понятия вероятности и некоторыми теоремами сложения и произведения вероятностей знакомят еще в средней школе, поэтому при изучении математической статистики рассматриваются следующие темы:

- случайные величины; закон распределения вероятностей;
- особая роль нормального закона распределения;
- основные понятия математической статистики; первичная обработка данных;
- статистические гипотезы, критерии согласия;
- сравнение генеральных дисперсий и средних двух выборок с помощью параметрических критериев;
- сравнение двух выборок с помощью непараметрических критериев;
- корреляционная зависимость; проверка достоверности выборочного коэффициента корреляции;
- регрессионный анализ; проверка достоверности коэффициентов выборочного уравнения линейной регрессии;
- ранговый коэффициент корреляции, проверка его достоверности;
- однофакторный дисперсионный анализ;
- корреляционный и регрессионный анализ от двух переменных.

На занятиях по математической статистике у студентов формируются не только знания различных статистических методов обработки информации, но и исследовательские умения и навыки: умение сформулировать статистическую гипотезу и выбрать критерий для ее проверки; проанализировать полученный результат и сделать выводы, имеющие математический и практический смысл. Так, например, при решении задачи сравнения выборок студент должен провести достаточно большую аналитическую работу по выбору критерия и анализу результата [3]:

– определить, является ли измеренный параметр качественным или количественным. Имеются так называемые ранговые параметры, которые хоть и определяются числом (баллы, места, оценки и т.п.), но являются качественными параметрами, их по ошибке часто принимают за количественные. Кроме того, нужно определить, являются выборки независимыми или зависимыми, т. е. сравниваются результаты разных групп или одной и той же;

- если параметр количественный, то нужно проверить гипотезу о нормальном распределении генеральных совокупностей, причем для больших выборок (объем выборки $n \geq 30$) применить критерий Пирсона (хи-квадрат) [1], а для малых ($n \geq 8$) – критерий Шапиро-Уилка [2].

– если выборки из нормальных генеральных совокупностей, то для сравнения независимых выборок проверяются гипотезы о равенстве дисперсий с помощью критерия Фишера-Снедекора и равенстве средних с помощью критерия Стьюдента; для сравнения зависимых выборок проверяется гипотеза о равенстве средних с помощью критерия Стьюдента с соответствующей формулой [1];

- если параметр качественный или выборки окажутся из генеральных совокупностей, не имеющих нормального распределения, то для сравнения выборок следует применять непараметрические критерии: для независимых выборок, например, критерий Манна-Уитни, а для зависимых, например, критерий Вилкоксона [6].

Для проверки статистической гипотезы необходимо вычислить наблюдаемое значение критерия и сравнить его с критическим значением. В зависимости от расположения критической области делается соответствующий вывод.

Например, сравнивая результаты двух групп, студент должен сделать следующие выводы: какая гипотеза принимается, т. е. значимы ли статистически различия между группами (математический); можно ли эти группы взять за контрольную и экспериментальную для спортивно-педагогического эксперимента (практический).

Другим примером может служить задача сравнения результатов одной группы, полученных в начале и в конце серии тренировок. Студент должен сделать выводы: какая гипотеза принимается, т. е. значимы ли статистически изменения результатов (математический) и можно ли считать серию тренировок эффективной (практический).

На последующих дисциплинах, связанных с компьютерной обработкой данных, формирование научно-исследовательской компетенции реализуется через следующие виды работ [4]:

- выполнение практических заданий (лабораторных работ);
- составление отчетов по работам;
- представление результатов проделанной работы.

Практические задания, которые выполняются в электронных таблицах (LibreOffice Calc), являются учебно-профессиональными, содержащими данные возможных реальных экспериментальных исследований. Каждое задание можно представить, как небольшую исследовательскую задачу. Поэтому студенты составляют отчет в текстовом редакторе в форме отчета о научном исследовании, то есть придерживаясь общепринятых разделов:

- входные данные;
- цель и задачи исследования;
- методы исследования;
- программное обеспечение;
- результаты исследования;
- выводы.

Рассмотрим пример отчета по одной лабораторной работе.

1. Входные данные. У двух групп спортсменов произвели измерение кистевой динамометрии. Результаты в килограммах представлены в таблице 1. Определить, можно ли эти группы спортсменов взять за контрольную и экспериментальную группы для педагогического эксперимента при уровне значимости $\alpha = 0,05$.

Проверка на нормальность распределений по критерию Шапиро-Уилка [2] показала, что обе генеральные совокупности имеют нормальное распределение ($W_x = 0,989$; $W_y = 0,942$; $W_{кр} = 0,842$; наблюдаемые значения статистики больше критического значения).

Таблица 1

Результаты измерений в килограммах

1 группа (X)	42	47	55	61	45	50	53	58	49	51
2 группа (Y)	44	46	58	67	51	49	55	63	46	54

2. Цель исследования – проверить статистическую значимость различий этих выборок с помощью параметрических критериев.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– проверить гипотезу (основную) о равенстве дисперсий генеральных совокупностей $H_0: D(X) = D(Y)$; при противоречащей гипотезе $H_1: D(X) < D(Y)$;

– проверить гипотезу (основную) о равенстве математических ожиданий генеральных совокупностей $H_0: M(X) = M(Y)$; при противоречащей гипотезе $H_1: M(X) \neq M(Y)$.

3. Методы исследования. В качестве методов исследования студентам предлагается привести математические формулы, используемые при решении задач.

Выборочные средние \bar{x}_B и \bar{y}_B , а также исправленные выборочные дисперсии s_x^2 и s_y^2 вычисляются по формулам [1]:

$$\bar{x}_B = \frac{\sum x_i}{n_1} \quad \bar{y}_B = \frac{\sum y_i}{n_2}$$

$$s_x^2 = \frac{\sum (x_i - \bar{x}_B)^2}{n_1 - 1}, \quad s_y^2 = \frac{\sum (y_i - \bar{y}_B)^2}{n_2 - 1} \quad (2)$$

где x_i, y_i – результаты i – того спортсмена соответствующей группы;
 n_1, n_2 – объемы выборок соответственно X и Y.
 Наблюдаемое значение критерия Фишера-Снедекора

$$F_{\text{набл.}} = \frac{S_B^2}{S_M^2} \quad (3)$$

где S_B^2 – большая исправленная выборочная дисперсия;
 S_M^2 – меньшая исправленная выборочная дисперсия.

Критическое значение критерия Фишера зависит от уровня значимости и от двух чисел степеней свободы $F_{\text{кр.}}(\alpha, k_1, k_2)$, где $k_1 = n_1 - 1$; $k_2 = n_2 - 1$, причем n_1 – объем выборки с большей дисперсией. Критическая область правосторонняя.

Наблюдаемое значение критерия Стьюдента для независимых выборок

$$\bar{x}_B - \bar{y}_B$$

$$T_{\text{набл.}} = \frac{\bar{x}_B - \bar{y}_B}{\sqrt{\frac{S_x^2}{n_1} + \frac{S_y^2}{n_2}}} \quad (4)$$

Критическое значение критерия Стьюдента зависит от уровня значимости и числа степеней свободы $T_{\text{кр.}}(\alpha, k)$, где $k = n_1 + n_2 - 2$. Критическая область двусторонняя.

4 Программное обеспечение. В качестве программного обеспечения предлагается привести статистические функции, с помощью которых задачи решаются на компьютере.

Работа выполнена в электронной таблице LibreOfficeCalc с помощью статистических функций, обозначения которых приведены в таблице 2.

Таблица 2

Использованные статистические функции

Параметры	Статистические функции
Объемы выборок n_1, n_2	СЧЁТ (массив данных)
\bar{y}_B	СРЗНАЧ (массив данных)
Выборочные средние \bar{x}_B ,	
Исправленные выборочные дисперсии S_x^2, S_y^2	ДИСП.В (массив данных)
Критическое значение критерия Фишера-Снедекора $F_{\text{кр.}}(\alpha, k_1, k_2)$	F.ОБР.ПХ (α, k_1, k_2)
Критическое значение критерия Стьюдента $T_{\text{кр.}}(\alpha, k)$	СТЬЮДЕНТ.ОБР.2Х (α, k)

5. Результаты исследования. Результаты могут быть представлены в виде таблиц, формул, графиков. Результаты вычислений приведены в таблице 3.

Таблица 3

Значения параметров

Параметры	Значения
Объем первой выборки n_1	10
Объем второй выборки n_2	10
Выборочная средняя \bar{x}_B	51,1
Выборочная средняя \bar{y}_B	53,3
Исправленная выборочная дисперсия S_x^2	34,1
Исправленная выборочная дисперсия S_y^2	58,23
Наблюдаемое значение критерия Фишера-Снедекора, $F_{\text{набл.}}$	1,71
Критическое значение Фишера-Снедекора, $F_{\text{кр.}}(0,05; 10, 10)$	3,18
Наблюдаемое значение критерия Стьюдента для независимых выборок, $T_{\text{набл.}}$	- 0,72
Критическое значение критерия Стьюдента, $T_{\text{кр.}}(0,05; 18)$	2,1

6. Выводы по работе. Так как $F_{\text{набл.}} < F_{\text{кр.}}$, то гипотезу о равенстве генеральных дисперсий принимаем, различия дисперсий статистически незначимы.

Так как $|T_{\text{набл.}}| < T_{\text{кр.}}$, то гипотезу о равенстве генеральных средних принимаем; разница результатов двух групп статистически незначима.

Таким образом, разница между выборками статистически не значима, выборки однородны, их можно брать в качестве экспериментальной и контрольной групп для педагогического эксперимента.

Отчет оформляется в соответствии со стандартом организации по выполнению письменных работ. Составление отчета и последующее представление результатов исследования способствуют лучшему пониманию сути научно-исследовательской деятельности, статистической обработки данных с использованием информационных технологий.

Выводы. В результате применения подхода к решению студентами учебных профессиональных задач как к проведению научно-исследовательской работы с последующим отчетом по ней студенты не только осваивают компьютерную обработку данных экспериментальных исследований, но и получают понятие о научно-исследовательской деятельности и ее этапах, а также навыки составления отчетов о научно-исследовательской работе и ее представления. Формируются не только информационные компетенции, но и научно-исследовательские.

Литература:

1. Гмурман, В.Е. Руководство к решению задач по теории вероятностей и математической статистике: учеб. пособие / В.Е. Гмурман. – 11-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2013. – 404 с.

2. ГОСТ Р ИСО 5479-2002 Статистические методы. Проверка отклонения распределения вероятностей от нормального распределения. – М.: изд-во стандартов, 2002. – 27 с.

3. Круглова, Е.С. Формирование исследовательской компетенции при изучении математической статистики / Е.С. Круглова // Оптимизация учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях физической культуры // Материалы ХХІХ регион. науч.-методич. конф. – Челябинск: УралГУФК, 2019. – С. 102-104.

4. Круглова, Е.С. Формирование научно-исследовательской компетенции при изучении дисциплины компьютерная обработка данных экспериментальных исследований / Е.С. Круглова // Оптимизация учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях физической культуры // Материалы ХХХ регион. науч.-методич. конф. – Челябинск: УралГУФК, 2020. – С. 108-110.

5. Круглова, Е.С. Формирование профессиональной компетенции ПК-26 у студентов направления «адаптивная физическая культура» / Е.С. Круглова, Е.М. Вахтомова, М.А. Алтухова // Научно-спортивный вестник Урала и Сибири. – 2017. – № 4. – С. 51-57.

6. Сидоренко, Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2003. – 350 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 49.03.01 «Физическая культура» (уровень бакалавриата): утв. приказом Минобрнауки РФ от 19.09.2017 No 940 [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/490301_B_3_30102017.pdf. – (Дата обращения: 17.06.2020).

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 49.03.02 «Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура)» (уровень бакалавриата): утв. приказом Минобрнауки РФ от 19.09.2017 No 942 [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/490302_B_3_31102017.pdf – (Дата обращения: 17.06.2020).

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 49.03.03 «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм» (уровень бакалавриата): утв. приказом Минобрнауки РФ от 19.09.2017 No 943 [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/490303_B_3_31102017.pdf – (Дата обращения: 17.06.2020).

Педагогика

УДК 37.02

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна

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

старший преподаватель Круподерова Климентина Руслановна

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

магистрантка Лукина Мария Алексеевна

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В РАМКАХ МОДЕЛИ «1 УЧЕНИК : 1 КОМПЬЮТЕР»

Аннотация. В статье обосновываются дидактические возможности различных ИКТ-инструментов для реализации модели «1 ученик: 1 компьютер» на уроках математики. Приведены примеры использования материалов локальной сети, облачных сервисов, интерактивных рабочих листов, сервиса Google Classroom. Описан опыт реализации модели «1 ученик: 1 компьютер» на уроках математики в школе №14 г. Балахны Нижегородской области.

Ключевые слова: модель обучения «1 ученик: 1 компьютер», ИКТ-инструменты, Интернет-сервисы, цифровые образовательные ресурсы, Google Classroom.

Annotation. The article substantiates the didactic capabilities of various ICT tools for the implementation of the "one to one" model in mathematics lessons. Examples of the use of materials from the local network, cloud services,

interactive worksheets, and the Google Classroom service are given. The experience of implementation of the model "one to one" at the lessons of mathematics at school No. 14 in Balakhny, Nizhny Novgorod region is described.

Keywords: learning model "one to one", ICT tools, Internet services, digital educational resources, Google Classroom.

Введение. В рамках национального проекта «Образование» разработана Целевая модель цифровой образовательной среды [13]. В цифровой образовательной среде школы педагоги формируют свои предметные цифровые среды. Что касается компонентов предметных ЦОС, то исследователи часто выделяют: системы дистанционного обучения (LMS), персональные сайты и блоги учителей, цифровые образовательные ресурсы, инструменты для создания и публикации учебного контента, инструменты для совместной деятельности, инструменты для коммуникации, инструменты для оценивания и обратной связи.

Для реализации системно-деятельностного подхода в образовании в рамках предметных цифровых образовательных сред обучения могут применяться различные инновационные модели обучения: «1 ученик: 1 компьютер», «перевернутое обучение», модель «смена рабочих зон», модель BYOD (принеси свое устройство) и др.

Очевидно, что само название модели «1 ученик: 1 компьютер» определяет требования к техническим условиям ее реализации: каждый обучающийся должен иметь доступ к персональному компьютеру (чаще всего это компьютеры модели ноутбук или нетбук). Наиболее полно особенности модели «1 ученик: 1 компьютер» описаны в книге Б.Б. Ярмахова «1 ученик: 1 компьютер» – образовательная модель мобильного обучения в школе» [14].

Наибольший дидактический эффект от использования модели достигается в тех учебных ситуациях, когда с помощью сетевых технологий организуется совместная деятельность обучающихся. Современные средства и сервисы сети Интернет позволяют организовать процесс обучения на основе технологии сотрудничества, когда каждый из обучающихся вносит свой вклад в создание коллективного информационного продукта, при этом, создаются хорошие условия для формирования коммуникативных универсальных учебных действий. В модели «1 ученик: 1 компьютер» создаются отличные возможности для организации сетевой проектной деятельности.

Использованию модели «1 ученик: 1 компьютер» посвящены публикации [1, 4, 5, 7]. Авторы подчеркивают, что при реализации такой модели необходимо решить проблему обеспечения обучающихся качественным цифровым образовательным контентом и проблему организации учебной деятельности в классе. В пособии [2] представлен опыт нижегородских учителей в реализации модели на уроках математики, русского языка, иностранного языка, в начальной школе. Вариант изучения этого опыта через методические маршруты педагога описан в статье [8].

Задача грамотного использования модели «1 ученик: 1 компьютер» в рамках цифровой образовательной среды обучения математике видится нам актуальной педагогической задачей.

Изложение основного материала статьи. Использование новых технологических решений в связке с современными образовательными технологиями влечет за собой изменения образовательного процесса школы, которые иногда бывают поистине революционными. Одним из таких технологических решений является использование модели «1 ученик: 1 компьютер».

Цель внедрения модели «1 ученик: 1 компьютер»; ее основные принципы, преимущества и недостатки; педагогические, организационные, технические, информационные составляющие представлены на авторской ментальной карте <https://www.mindmeister.com/ru/1502229435/1-1>.

Для эффективного применения модели «1 ученик: 1 компьютер» на уроках математики необходима четко продуманная логика занятия; преемственность этапов урока; активная позиция обучающихся: переход от монолога к диалогу, проблемным беседам, обсуждениям; формирование умений ставить цель, определять имеющиеся ресурсы для решения задачи, делать выводы, работать в группе. С помощью модели «1 ученик: 1 компьютер» математика из сложной и зачастую абстрактной области превращается в область увлекательных экспериментов с числами, функциями и процессами.

При использовании образовательной модели «1 ученик: 1 компьютер» создаются реальные условия для повышения мотивации, побуждающие обучающихся к активизации познавательной деятельности. Такими условиями могут быть: совместная продуктивная деятельность, использование ресурсов сети Интернет, создание социально значимого продукта, публичная презентация, само и взаимооценивание и т.п.

Рассмотрим варианты применения модели «1 ученик: 1 компьютер» на уроках математики. Один из путей работы с оборудованием мобильного класса – это использование локальной сети через виртуальный адаптер Wi-Fi. Учитель должен создать на своем ноутбуке общую папку, настроить доступ к ней со всех ученических ноутбуков. В папку помещается весь необходимый для работы на уроке дидактический материал.

Другой вариант работы с оборудованием мобильного класса – это выход в Интернет. И здесь спектр возможностей очень широк. Прежде всего, это возможность использования соответствующих цифровых образовательных ресурсов (ЦОР). Некоторые ЦОР по математике представлены в таблице.

Наименование ресурса	Краткая аннотация
Учи.ру https://uchi.ru/	Интерактивная образовательная онлайн-платформа.
Grafikus http://grafikus.ru/plot3d	Сервис Grafikus предназначен для построения графиков различных функций в двумерных и трехмерных координатах.
ЛЕСТА (https://lecta.rosuchebnik.ru/)	Материалы для учителей (контрольные работы, разноуровневые электронные учебники, дистанционные курсы), материалы для обучающихся (интерактивные тренажеры, электронные учебники и др.).
y(x).ru http://yotx.ru/	Сервис создан в помощь школьникам в изучении математики и предназначен для онлайн построения различных графиков функций.
Skysmart https://edu.skysmart.ru	Интерактивные задания на основе пособий для самостоятельной работы, разработанных АО «Издательство Просвещение» к учебникам из федерального перечня.
Единая коллекция ЦОР https://clck.ru/9JPgb	Здесь собраны материалы по всем предметам для 1-11 классов, включая алгебру и геометрию.
math.ru https://math.ru/	Коллекция книг, видео-лекций, подборка занимательных математических фактов. Информация об олимпиадах, научных школах
РЭШ https://resh.edu.ru/	Полный школьный курс уроков от лучших учителей России.
РЕШУ ЕГЭ https://clck.ru/AjeAx	Тренировочный материалы по всем предметам для подготовки к ЕГЭ.
Дневник.ру https://dnevnik.ru/	Единая ЭОС для учителей, учеников и их родителей, администраций образовательных организаций, а также представителей органов исполнительной власти.
Фоксфорд https://clck.ru/BVZBP	Видео-лекции прошлых лет от Школы Фоксфорд с разбором заданий ЕГЭ по математике.
ЯКласс https://www.yaklass.ru/	Образовательный онлайн-ресурс позволяет проводить электронные тестирования и генерировать уникальные задания.
Математические этюды http://www.etudes.ru/	На сайте представлены этюды, выполненные с использованием современной компьютерной 3D-графики, увлекательно и интересно рассказывающие о математике и её приложениях.
Desmos калькулятор https://www.desmos.com	Инструмент позволяет легко строить различные типы графиков, создавать таблицы, графически решать системы уравнений, неравенства, преобразовывать функции и др.

Более полный вариант ЦОР по математике представлен в Google-таблице <https://clck.ru/Q36K7>.

Следующий вариант применения модели «1 ученик : 1 компьютер» – использование облачных сервисов. К примеру, заменой офисному пакету Microsoft Office могут быть документы Google Docs. Очень важной особенностью Google-документов и Microsoft Word online, Microsoft Excel online, Microsoft PowerPoint online является возможность организации совместной деятельности, в т.ч. проектной деятельности [6, 9, 10, 11, 12, 15]. Пример продукта совместной деятельности участников сетевого проекта «В гости к Дробинке» – совместный подбор задач регионального содержания на использование дробей в общей Google-презентации (<https://clck.ru/Q37QH>).

С помощью Google-документов и Microsoft Word online, Microsoft Excel online учитель может создавать для работы на уроке и дома интерактивные рабочие листы. Пример интерактивного рабочего листа на основе Google-формы по теме «Правильные многогранники» – <https://goo.gl/LZhrT9>. Другим вариантом создания интерактивных рабочих листов является использование сервиса <https://app.wizer.me>. В качестве примеров приведем интерактивный рабочий лист по теме «Равнобедренный треугольник» (<https://app.wizer.me/preview/8U34GD>) и по теме «Системы двух линейных уравнений с двумя переменными» (<https://app.wizer.me/preview/TN4ATH>).

Для организации коллективной деятельности обучающихся могут использоваться такие Интернет-сервисы, как различные on-line редакторы; сервисы совместного хранения закладок, видео, фото; on-line интерактивные доски, концептуальные карты, ленты времени; инфографика; облака слов; вики-сайты. Описание этих сервисов можно найти в пособии [3].

При проведении уроков с использованием модели «1 ученик : 1 компьютер» может использоваться сайт (блог) учителя или тематический сайт. В последнем случае содержание отдельных страниц сайта может стать продуктом деятельности обучающихся.

В последние пять лет особую популярность приобрел сервис Google - Classroom (<https://classroom.google.com>). Это бесплатный веб - сервис, который позволяет удобно публиковать и оценивать задания, организовать совместную работу и эффективное взаимодействие всех участников образовательного процесса. Создавать курсы, раздавать задания и комментировать работы обучающихся – все это можно делать в одном сервисе. Кроме того, Google - Classroom интегрирован с другими инструментами Google, такими как Документы и Диск.

В качестве примера рассмотрим использование сервиса Google – Classroom при организации обучения в модели «1 ученик : 1 компьютер» по теме «Проценты» учителем математики школы №14 г. Балахны Нижегородской области Лукиной М.А. Для организации обучения по данной теме автор создала курс в системе Google – Classroom, где размещен необходимый учебный контент, интерактивные рабочие листы и интерактивные задания, созданные с помощью сервиса <http://learningapps.org>, ссылки на цифровые образовательные ресурсы, электронный учебник.

Для изучения материала первого урока обучающимся предлагается посмотреть видео с разбором темы на платформе РЭШ - <https://resh.edu.ru/subject/lesson/1060/>, выполнить интерактивные упражнения на

платформе «Учи.ру». Для закрепления материала урока разработаны интерактивные упражнения с помощью сервиса <https://learningapps.org/> на распределение процентов по группам, а также задания с открытым ответом. На втором уроке обучающиеся работали с интерактивным рабочим листом, созданным в сервисе <https://app.wizer.me>. На третьем уроке обучающиеся работали с электронным учебником на платформе ЛЕСТА (<https://lecta.rosuchebnik.ru>), решали примеры в Google – документах. Изучение темы «Проценты» заканчивается выполнением совместного проекта. В ходе работы над проектом обучающиеся распределяются на 7 групп: «Историки», «Теоретики», «Статисты», «Финансисты», «Айтишники», «Проценты в холодильнике» и «Проценты в магазине». Каждая группа имеет собственное учебно-исследовательское задание. Результатом проекта является создание общей Google-презентации. Разработаны критерии оценивания работы групп.

В Google Classroom у обучающегося отображается, какие именно работы сданы, а какие требуют выполнения, какие задания необходимо доработать после проверки учителем. При оценивании работы учителем имеется окошко для выставления оценки и можно добавить комментарий к работе, а также есть возможность «Вернуть работу» на доработку.

Варианты применения модели «1 ученик : 1 компьютер» представлены с помощью ментальной карты <https://www.mindmeister.com/ru/1528785239/1-1>.

Выводы. В настоящей статье рассмотрены дидактические возможности некоторых ИКТ-инструментов для организации обучения по модели «1 ученик : 1 компьютер» на уроках математики. Отличными возможностями для реализации модели обладают конструкторы интерактивных упражнений и уроков, сервисы для создания дидактических игр, тестов, опросов, сервисы для организации совместной деятельности и коммуникации, получения обратной связи. Подробно рассмотрен вариант использования сервиса Google Classroom.

Преимущества от использования модели «1 ученик : 1 компьютер» при обучении математике: повышение мотивации; возможность разноуровневого обучения; индивидуальный темп для каждого обучающегося при освоении теоретического материала; условия для использования на уроке совместной деятельности, проектного метода, создания социально значимых информационных продуктов; возможность использовать качественные цифровые образовательные ресурсы, организовать само и взаимосоценивание и др.

Литература:

1. Грязнов Д.А. Предпосылки и основные шаги по созданию образовательной среды «один ученик – один компьютер» // Молодой ученый. 2018. №47. С. 340-343.
2. Дедова О.Ю., Круподерова Е.П., Кудимова Н.В., Рунова Т.А., Степанова С.Ю., Тивикова С.К., Шевцова Л.А. Реализация образовательной модели "1 ученик : 1 компьютер" в условиях введения ФГОС: методическое пособие. Нижний Новгород. НИРО. 2014.
3. Каянина Т.И., Клепиков В.Б., Круподерова Е.П., Пономарева Е.И., Степанова С.Ю. Проектирование учебных заданий на основе использования Интернет-сервисов: учебно-методическое пособие. Н. Новгород: НИРО. 2018.
4. Каянина Т.И., Степанова С.Ю. Развитие цифровой образовательной среды как фактор становления цифровой школы. Нижегородское образование. 2019. № 2. С. 12-18.
5. Круподерова Е.П. Проектная деятельность в модели «1 ученик: 1 компьютер» // Информатика в школе. 2014. № 6 (99). С. 29-31.
6. Круподерова Е.П. Организация проектной деятельности с помощью сервисов Веб 2.0. // Информатика и образование. 2009. № 10. С. 109-110.
7. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р. Информационные технологии в профессиональной деятельности: учебное пособие. Н. Новгород. Мининский университет. 2017. 200 с.
8. Круподерова Е.П. Повышение квалификации на основе изучения опыта педагогов. // Вестник Минского университета. 2014. № 2(6). С. 15.
9. 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.
10. Круподерова К.Р., Терехина А.Е. Сервисы Веб 2.0 для оценивания проектной деятельности обучающихся. // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51-3. С. 150-157.
11. Круподерова К.Р. Патриотическое воспитание молодежи через сетевую проектную деятельность. // Вестник Мининского университета. 2014. № 1 (5). С. 19.
12. Маркова С.М., Горлова В.Г. Проектировочная деятельность педагога как творческий процесс // Вестник Мининского университета. 2014. № 3. С. 19.
13. Приказ Министерства просвещения РФ от 2 декабря 2019 г. № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73235976/> (дата обращения: 10.06.2020).
14. Ярмахов Б.Б. «1 ученик : 1 компьютер» – образовательная модель мобильного обучения в школе. М. 2012. 236 с.
15. Samerkhanova E.K., Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Bakhtiyarova L.N., Ponachugin A.V., Kanyanina T.I. Implementation of the competence approach with the help of network project activities // Opcion. 2019. Т. 35. № Special Issue 19. С. 591-616.

УДК 37.06

кандидат психологических наук, доцент Кряжева Елена Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

кандидат педагогических наук, доцент Виноградская Марина Юрьевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

магистрант Полозова Анастасия Игоревна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ОРГАНИЗАЦИИ И ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. В статье рассмотрены основные подходы к организации электронного обучения с использованием дистанционных образовательных технологий. Описаны результаты теоретического анализа литературы по обозначенной проблеме и результаты эмпирического исследования особенностей использования информационных платформ и сервисов в учебном процессе.

Ключевые слова: информационные технологии, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, образовательные платформы.

Annotation. The article discusses the main approaches to the organization of e-learning using distance learning technologies. The results of a theoretical analysis of the literature on the indicated problem and the results of an empirical study of the features of using information platforms and services in the educational process are described.

Keywords: information technology, e-learning, distance education technologies, educational platforms.

Введение. Современные информационные технологии и программно-технические средства стремительно внедряются во все сферы жизни человека, в том числе, в образование. В 2003 году подписан ФЗ №11 «О внесении изменений и дополнений в Закон РФ «Об образовании» и ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», где говорилось о совершенствовании методик образовательного процесса, в том числе, и внедрении дистанционных образовательных технологий. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном, с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника [2]. Однако, дистанционные образовательные технологии какое-то время после этого использовались, в основном, при заочном обучении, прохождении программ профессиональной подготовки, курсов подготовки к ЕГЭ и др., то есть достаточно ограниченно. Но сейчас, в связи с эпидемией вируса COVID-19, дистанционные образовательные технологии доказали свою значимость и востребованность. А дистанционное, а точнее сказать, электронное обучение вышло на приоритетные позиции.

В педагогике предлагаются различные подходы к понятию «дистанционное обучение». Так А.А. Андреев пишет, что дистанционное обучение - синтетическая, интегральная гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и их технических средств, которые применяются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, диалогового обмена между преподавателем и обучающимся...[5]. Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева в работах отмечают, что дистанционное обучение является такой формой организации обучения, при которой взаимодействие участников образовательного процесса осуществляется на расстоянии, и включает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые средствами интернет-технологий или другими [9]. Также А.В. Хуторской, Е.С. Полат обращают внимание, что особенностью дистанционного обучения является его организация с помощью информационно-телекоммуникационных технологий, при этом участники образовательного процесса взаимодействуют на расстоянии: «осуществляют общий учебный процесс, направленный на создание ими внешних образовательных продуктов и соответствующих внутренних изменений (приращений) субъектов образования» [9, 12].

Из вышесказанного мы можем сделать вывод о том, что нет единого понимания сущности дистанционного обучения. Хотя, в российских вузах сегодня дистанционное обучение представлено в виде элементов дистанционных образовательных технологий, что закреплено в Федеральных государственных образовательных стандартах. Из этого следует, что организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе использовать дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

Изложение основного материала статьи. Тема дистанционного образования стала наиболее актуальной в связи с пандемией в России. На основании приказов Минпросвещения России (№103 от 17.03.2020) и Минобрнауки России (№397 от 14.03.2020) в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории РФ приказано, что при реализации образовательных программ необходимо использовать различные образовательные технологии, позволяющие обеспечивать взаимодействие обучающихся и педагогических работников опосредовано (на расстоянии), в том числе с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Данные приказы распространяются как на образовательные учреждения высшего, так и среднего профессионального образования. Таким образом, на основании данных документов мы можем говорить о том, что традиционная форма обучения трансформируется в электронную [3, 4]. А педагогические технологии, выходящие на первый план — это дистанционные образовательные технологии.

В ст. 16 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ под электронным обучением понимается «организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее

обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» [1].

Вышесказанное позволяет говорить о немаловажной проблеме современного обучения – это переход традиционного образования в информационно-телекоммуникационную среду, что технически реализуется на различных обучающих платформах, сервисах и т.п.

На рынке информационных технологий уже давно существуют образовательные платформы и сервисы (как платные, так и бесплатные), которые частично или полностью могут быть задействованы в учебном процессе. Отсюда появляется одна из проблем использования информационных технологий в дистанционном обучении, а именно, это огромный выбор платформ и технологий для проведения занятий. У каждой платформы есть как свои плюсы, так и минусы, поэтому преподавателям в поисках более удобной платформы приходится изучать огромное количество ресурсов и программного обеспечения, прежде чем выбрать нужное.

Для подтверждения вышесказанного и исследования других проблем при использовании образовательных платформ и сервисов нами был проведен опрос преподавателей вуза (20 чел.) и учреждения среднего профессионального образования (20 чел.). Всего было опрошено 40 респондентов разного пола, возраста и стажа работы.

Им на выбор были представлены следующие платформы для проведения занятий и использования дистанционных образовательных технологий:

- 1) Google Classroom.
- 2) Moodle и MoodleCloud.
- 3) Zoom.
- 4) MS TEAMS.
- 5) ZenClass.
- 6) Электронная почта.
- 7) Мессенджер (VK, WhatsApp и др.).

При ответе необходимо было указать, какая платформа используется при проведении занятий и обосновать свой выбор.

Результаты проведенного опроса оказались следующими (см. табл. 1).

Таблица 1

Платформы (сервисы) для обучения

Платформа (сервис) для ЭО	Выбор платформ для обучения (все респонденты %)	Выбор платформ для обучения (вуз) %	Выбор платформ для обучения (колледж)
Электронная почта	77,5	90,5	61,9
Мессенджеры	30	9,5	47,6
Zoom	20	14,3	23,8
Google Classroom	0	0	0
Moodle и MoodleCloud	10	19	0
MS TEAMS	47,5	100	0
ZenClass	0	0	0
Ни одна из представленных	7,5	0	7,5

Из результатов опроса мы видим, что основной платформой выступает электронная почта (77,5% 31 респондент).

Причинами выбора электронной почты как платформы для дистанционного обучения являются:

- Удобство, доступность и простота использования.
- Отсутствие обучения данной платформе (у большинства преподавателей есть как корпоративная, так и личная почта).
- Подходит большинству преподавателей более старших возрастов и стажа работы.
- Стабильность работы.
- Возможность отправки и получения заданий (в том числе отправка архивов больших размеров, например, одним письмом от старост групп).

Мессенджеры (VK, WhatsApp и др.) также применяются при проведении дистанционных занятий (30% 12 респондентов) и идут как дополнение к основным платформам (в основном выбрана молодыми преподавателями с малым стажем работы). Причинами выбора данных платформ являются:

- Удобство отправки заданий (word, pdf, ссылки на тест и другие материалы).
 - Возможность быстрого ответа на вопросы студентов (как лично, так и для всей группы в беседе).
 - Все (или большее количество) студентов зарегистрированы в сети ВК (в мессенджерах проще всего найти учащихся).
 - Сайт не «виснет» (стабильность работы).
 - Наличие видеозвонков.
 - Бесплатное использование.
 - Многоплатформенность (мобильные версии и ПК).
- Причинами выбора MS Teams (47,5% 19 респондентов) и LMS Moodle (10% 4 респондента) являются:
- Возможность использовать с любого устройства.
 - Возможность записать занятие.
 - Наличие ежедневника, что позволяет напоминать студентам о занятиях.
 - Есть опыт работы в данных платформах, удобство использования, доступ обучающихся к этим платформам (у студентов уже есть учетные записи в Office 365, что позволяет без проблем работать в Teams и Moodle).
 - Возможность обмена файлами.

- Данные платформы развёрнуты на базе вуза.

Платформа ZOOM (20% 8 респондентов) применяется в основном преподавателями колледжа. Причинами выбора данной платформы были:

- Подошла большинству студентов.
- Возможность присоединения всей учебной группы.
- Картинка переключается автоматически на отвечающего.
- Имеется возможность записи конференции.
- Стабильность работы.

Как мы видим, в опросе 7,5% (3 респондента) не выбрали ни одну из представленных платформ. Основной причиной этого была техническая невозможность их применения (отсутствие ноутбука, либо соединения Интернет).

При этом результаты опроса показали, что преподаватели вуза более эффективно используют различные платформы в учебном процессе, и реже пользуются обычными мессенджерами. Интересно и то, что при обосновании выбора платформы преподаватели вуза на первое место ставят удобство и простоту, на второе - доступность выхода с любого устройства, возможность онлайн-работы. Преподаватели колледжа основным критерием считают удобство для преподавателей и студентов.

Также нами был проведен контент-анализ проблем, возникающих при реализации дистанционных образовательных технологий в период пандемии и подсчитана частота встречаемости каждой проблемы. Были выявлены следующие проблемы:

- 1) технические проблемы;
- 2) цифровые навыки педагогов;
- 3) содержание и представление учебных материалов в цифровой среде;
- 4) большая дополнительная нагрузка на педагогов и обучаемых;
- 5) специфика некоторых предметных областей (особенно в профессиональной образовании);
- 6) отсутствие четкой нормативно-правовой базы.

Выводы. На основании вышесказанного нами были выделены основные причины, влияющие на эффективность использования информационных технологий при реализации технологий дистанционного обучения.

К ним можно отнести: программно-техническую составляющую учебного процесса (ПО, наличие/отсутствие качественного Интернет-соединения, отсутствие навыков работы на данной платформе/или сложность ее освоения и др.) и «человеческий» фактор, который связан с недостаточной подготовленностью всех участников образовательного процесса.

Хотелось добавить, что полученные результаты являются лишь одним из аспектов организации и информационного обеспечения дистанционных образовательных технологий, дальнейшее их активное внедрение в учебный процесс задаст новый вектор в развитии электронного обучения в России.

Литература:

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) "Об образовании в Российской Федерации"
2. Федеральный закон "О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации "Об образовании" и Федеральный закон "О высшем и послевузовском профессиональном образовании" от 10.01.2003 N 11-ФЗ
3. Приказ Минпросвещения России от 17.03.2020 N 104 "Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы начального общего, основного общего и среднего общего образования, образовательные программы среднего профессионального образования, соответствующего дополнительного профессионального образования и дополнительные общеобразовательные программы, в условиях распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации"
4. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 14 марта 2020 г. № 397 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации»
5. Андреев А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» // Дистанционное образование – 1997. - № 4. - С. 16-19.
6. Васильев А.А. Дистанционное обучение как неотъемлемая часть образовательной среды / Образование и воспитание. — 2018. — № 4 (19). — С. 73-75.
7. Виноградская М.Ю., Кузнецова В.И., Тимошина Н.В. Формирование готовности студентов к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2017 - №57-3 – С. 29-36
8. Вознесенская Е.В. Дистанционное обучение - история развития и современные тенденции в образовательном пространстве // Наука и школа. - 2017. - №1. - С. 116-123.
9. Полат Е.С., Моисеева М.В., Бухаркина, М.Ю. Теория и практика дистанционного обучения // Учеб. пособие для студентов пед. вузов. - М.: AcademiA - 2004. - 415 с.
10. Пьянников М.М. К вопросу о понятиях «Дистанционное обучение» и «Дистанционное образование» // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. - 2010. - № 1. — С. 41-45
11. Скок О.В., Кряжева Е.В. Проблемы развития информационных технологий в сфере предоставления государственных и муниципальных услуг // Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Серия: Естественные и технические науки. 2019. – Калуга: Издательство КГУ имени К.Э. Циолковского, 2019. – С. 554-558.
12. Хуторской А.В. Дистанционное обучение и его технологии // Компьютерра. – 2002. - №36. – С. 26-30

УДК 376.3

кандидат педагогических наук, доцент Кузьмичева Татьяна Викторовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск);
кандидат психологических наук, доцент Афонькина Юлия Александровна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический государственный университет» (г. Мурманск)

ПРОБЛЕМА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация. Современный контекст инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ раскрывает новые ракурсы его теоретического анализа, на основе которого могут быть спроектированы эффективные педагогические решения. Одним из таких ракурсов выступает проблема индивидуализации образовательной среды. В статье определены теоретические основания индивидуализации, предложено ее авторское понимание как педагогическое условие преодоления несоответствия средовых ресурсов и образовательных потребностей обучающегося, обусловленных особенностями его психофизического здоровья, компенсаторными возможностями, социальной ситуацией развития, личным опытом, предшествующими образовательными и иными достижениями.

Ключевые слова: инклюзивное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, образовательная среда, индивидуализация.

Annotation. The modern context of inclusive education of students with health limitations reveals new perspectives of its theoretical analysis, on the basis of which effective pedagogical solutions can be designed. One of these perspectives is the problem of individualization of the educational environment. The article defines the theoretical foundations of individualization, offers its author's understanding as a pedagogical condition for overcoming the discrepancy between the environmental resources and the educational needs of the student, due to the characteristics of his/her psychophysical health, compensatory capabilities, the social situation of development, personal experience, and previous educational achievements, etc.

Keywords: inclusive education, students with health limitations, educational environment, individualization.

Статья подготовлена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 20-013-00811 «Индивидуализация образовательной среды как фактор развития инклюзивных процессов в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), проживающих на городских и сельских территориях»)

Введение. Богатое теоретическое наследие и результаты современных исследований дефектологов, психологов и педагогов, посвященных вопросам организации обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ, позволяет нам сегодня по-новому посмотреть на проблему инклюзивного образования. В настоящее время вопросы организации совместного обучения детей с ОВЗ и их сверстников с условно нормативным развитием переходят в плоскость поиска практических решений для повышения качества образовательных достижений всех обучающихся, дающих возможность им успешно социализироваться и в дальнейшем обеспечивающих достижение независимой жизни.

Сущность современной отечественной научной позиции в решении проблемы инклюзивного образования определяется идеями культурно- исторической теории Л. С. Выготского, в которой проблема детской дефективности обозначена как социальная проблема [2]. Исходным моментом для решения данной задачи выступает идея, отражающая принципы инклюзивного образования: различия обучающихся рассматриваются не как барьер, а как отправная цель педагогической деятельности. В свете данной идеи мы предлагаем рассматривать индивидуализацию образовательной среды как педагогическое условие преодоления несоответствия средовых ресурсов и образовательных потребностей обучающегося, обусловленных особенностями его психофизического здоровья, компенсаторными возможностями, социальной ситуацией развития, личным опытом, предшествующими образовательными и иными достижениями. Соответственно, от педагога, реализующего практику совместного, требуются такие решения, которые способны стать эффективным инструментом развития инклюзивных процессов.

Изложение основного материала статьи. Разработка теоретических аспектов индивидуализации образовательной среды в условиях инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ является важной научно-практической задачей, поскольку позволит довести до практического использования научные подходы, позволяющие эффективно выстраивать индивидуальные траектории образовательной деятельности школьников с ОВЗ.

Предлагаемый нами подход базируется:

- на понимании целостности личности и среды при первостепенном значении для развития ребенка социальной среды (Л.С. Выготский [2]);
- на научном обосновании понятия «особые образовательные потребности» и их содержательной конкретизации в отношении обучающихся с ОВЗ (В.И. Лубовский [9], Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова [5]);
- на модели функционального диагноза и принципах построения диагностических процедур при исследовании нарушений психического развития в детском возрасте (И.А. Коробейников [6]);
- на рассмотрении образовательной среды как совокупности сложных средовых комплексов, через создание которых осуществляется опосредованное управление образовательным процессом, при котором основной акцент делается на «включение внутренней активности ребенка» (С.Е. Гайдукевич [3]);
- на определении проблемной ситуации как ресурсной для развития, когда образовательный процесс движется от одной проблемной ситуации к другой (В.К. Зарецкий, М.М. Гордон).

Проблемная ситуация, возникающая в образовательной деятельности, отражает степень соответствия/несоответствия ресурсов образовательной среды, условий их использования для решения образовательных задач в их отнесенности к особым потребностям обучающегося с ОВЗ. В ней заложен ряд

не всегда явных противоречий, нуждающихся в коллегиальном осознании и разрешении субъектами образовательных отношений. Разрешение проблемной ситуации объективирует новые возможности для ребенка, раздвигая границы его развития, для педагога, расширяя сферу его профессиональной компетентности и для родителей, обеспечивая их более осмысленную и более активную вовлеченность в решение образовательных задач.

Представим последовательные этапы проработки проблемной ситуации с целью индивидуализации образовательной среды в условиях инклюзивного образования.

Этап 1. Противоречие: между объективной картиной индивидуального психосоциального развития обучающегося с ОВЗ, раскрывающей трудности его поведения и деятельности, а также сильные стороны развития, и представлениями педагога о специфике этого развития.

Профессиональные действия педагогического коллектива по разрешению противоречия: выявление в ходе мониторинга особенностей индивидуального психосоциального развития обучающегося с ОВЗ в естественных ситуациях школьной жизни путем наблюдения (в том числе, познавательных возможностей, интересов, особенностей разных видов деятельности, общения, работоспособности), в ходе обучающего эксперимента, моделирующего эти ситуации; интерпретация и уточнение полученных субъектами образовательного процесса данных о ребенке; коллегиальный перевод диагностических данных об обучающемся в педагогические задачи, отражающие потенциальные образовательные достижения школьников, условия создания максимально комфортной образовательной среды для всех детей в классе, способы включения в общую деятельность.

Методологической базой мониторинга индивидуального психосоциального развития обучающегося с ОВЗ является теория функционального диагноза, разработанная И.А. Коробейниковым [6]. Диагностически значимыми критериями индивидуального развития ребенка выступает описание всех сфер его активности в образовательной ситуации, отражающее специфические индивидуальные трудности ребенка, препятствующее его академической успешности и формированию жизненных компетенций. Диагностическая ценность изучения педагогами индивидуальных трудностей состоит в том, что его анализ позволяет установить соотношение педагогических воздействий и актов психической деятельности обучающегося, что дает основание сделать выводы об индивидуальной эффективности используемых методов, приемов, средств и форм педагогической работы на основе их интерпретации [7].

Этап 2. Противоречие: между необходимостью комплексного сопровождения обучающихся с ОВЗ в инклюзивном образовании и наличием барьеров между парадигмами общего и специального образования.

Профессиональные действия педагогического коллектива по разрешению противоречия: выявление, описание и систематизация профессиональных затруднений педагогов общеобразовательной школы в работе с обучающимися с ОВЗ в условиях инклюзивной образовательной среды.

В исследовании Т.В. Кузьмичевой [8] автором расширены научные представления о роли и содержании междисциплинарного взаимодействия специалистов, рассматриваемого как в контексте взаимодополнения разнопредметных знаний, так и как процесса усложняющейся интеграции знаний в едином профессиональном пространстве. Авторская система профессионального взаимодействия педагогов и психологов направлена на выявление, типологизацию и обязательное отслеживание динамики индивидуального психосоциального развития младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) в условиях инклюзивного образования. По мнению автора, именно в результате продуктивного взаимодействия педагогов, психологов и дефектологов становится возможным определение ими максимально точных приоритетов в индивидуализации образовательных потребностей школьников с ОВЗ. Данная проблема, несомненно, требует дальнейшего исследования в отношении разных нозологических категорий обучающихся.

Этап 3. Противоречие: между необходимостью решать поставленные образовательные задачи и наличием барьеров, отражающих институциональные ограничения, препятствующих развитию инклюзии.

Профессиональные действия педагогического коллектива по разрешению противоречия: осознание и описание барьеров, препятствующих достижению высоких образовательных результатов обучающимся с ОВЗ в учебной и внеучебной деятельности.

Типология данных барьеров выступает предметом многочисленных социологических исследований проблем инклюзии (Ю.А. Афонькина [1], Э.К. Наберушкина [10], В.Н. Петров и И.Б. Кантемирова [11] и др.), в том числе, и в образовательной проблематике. В работе Э.К. Наберушкиной определены барьеры, препятствующие реализации инклюзивного образования: барьеры внутри системы образования и личные (частные) барьеры. Рассматривая первые из них, автор отмечает неготовность системы образования разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты в рамках инклюзивной модели, а также констатирует негибкость образовательных сервисов для детей-инвалидов с серьезными нарушениями здоровья. В.Н. Петров и И.Б. Кантемирова называют психологические, коммуникативные барьеры, неготовность детей выполнению требований системы образования, предъявляемых к уровню знаний, требующих определенных временных затрат на учебную деятельность.

Этап 4. Противоречие: между наличием некоторых ресурсов для преодоления барьеров и объективно существующими ресурсными дефицитами.

Профессиональные действия педагогического коллектива по разрешению противоречия: осознание и определение ресурсных дефицитов образовательной среды, порождающих данные барьеры, и способов обогащения ее ресурсов для их преодоления.

С.В. Гайдукевич [3] ресурсы в инклюзивном образовании (предметные, пространственные, организационно-смысловые и социально-психологические) систематизированы в три группы: связанные с привнесением новых специфических объектов в среду, связанные со специальной адаптацией уже существующих объектов среды и связанные с оптимизацией взаимодействия ребенка с объектами и субъектами среды.

Перспективным также может выступить способ систематизации условий реальной среды, в русле которого авторами (В.А. Толочек, О.В. Онищенко, В.И. Палей [12]) выделены три группы ресурсов: индивидуальные (интрасубъектные), ресурсы взаимодействия людей (интерсубъектные) и внесубъектные (ресурсы физической и социальной среды – культуры), также авторами определены специфические и универсальные (сквозные) ресурсы.

Этап 5. Противоречие: между наличием ресурсов образовательной среды и недостаточной эффективностью их использования для решения поставленных образовательных задач.

Профессиональные действия педагогического коллектива по разрешению противоречия: проектирование и создание обогащенной образовательной среды за счет индивидуализированного сочетания разного рода ресурсов; отбор видов деятельности и конкретных способов активности обучающихся в образовательной среде, максимально способствующих достижению поставленных образовательных задач, определение правил поведения, создание соответствующей мотивации; четкая конкретизация условий, при которых данная теоретическая модель может быть не только жизнеспособна, но и эффективна: определение непосредственных и отсроченных критериев достижения образовательных задач и их измеряемых индикаторов; коллегиальность конкретных действий по их решению; постоянное получение обратной связи и быстрое реагирование на изменения, как позитивные, так и негативные.

При отборе видов деятельности и конкретных способов активности в образовательной среде обеспечивается обоснованное и поступательное повышение уровня самостоятельности обучающегося с ОВЗ, формирование его субъектной позиции в отношении своего образования в конкретных образовательных ситуациях.

Выводы. Представленный теоретический подход индивидуализации образовательной среды в условиях инклюзивного образования обучающихся с ОВЗ раскрывает сущность индивидуализации как процесса приведения в максимально возможное соответствие специальных условий, в том числе, всех компонентов деятельности педагогов, с широким спектром особых образовательных потребностей ребенка с ОВЗ, а также дает понимание того, как построить работу педагогического коллектива для развития эффективных инклюзивных практик.

Литература:

1. Афонькина Ю.А. Социальные проблемы инклюзивного образования. Монография. Мурманск: МАГУ, 2018. - 108 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5: Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. - 368 с.
3. Гайдукевич С.Е. Средовый подход в инклюзивном образовании // Инклюзивное образование: состояние, проблемы, перспективы. Мн: Четыре четверти, 2007. - С. 34-46.
4. Зарецкий В.К., Гордон М.М. О возможности индивидуализации образовательного процесса на основе рефлексивно-деятельностного подхода в инклюзивной практике // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 19-26.
5. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Н.Н. Малофеев, О.И. Кукушкина, О.С. Никольская, Е.Л. Гончарова. - М.: Просвещение, 2013. - 42 с.
6. Коробейников, И.А. Функциональный диагноз при нарушениях психического развития у младших школьников [Текст]: методические рекомендации / И.А. Коробейников. – М: МЗ РФ, 1999. – 18 с.
7. Коробейников И.А., Кузьмичева Т.В. Освоение профессиональных компетенций будущими педагогами и психологами в ходе совместной подготовки в вузе // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 6. - С. 97-106
8. Кузьмичева, Т.В. Малый консилиум как инструмент реализации интеграционной модели подготовки бакалавров направлений «Педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование» // Дефектология. – 2017. – № 1. – С. 72-81.
9. Лубовский, В.И. Особые образовательные потребности [Электронный ресурс] / В.И. Лубовский // Психологическая наука и образование psyedu.ru. - 2013. - № 5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/5/Lubovskiy.phtml>
10. Наберушкина Э.К. Образование для всех: преодоление барьеров препятствующих получению образования учениками с инвалидностью // В сборнике: Образование и общество. Всероссийская социологическая конференция к 20-летию Российского общества социологов. - 2009. - С. 383.
11. Петров В.Н., Кантемирова И.Б. Феномен социальной эксклюзии/инклюзии в аспекте образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник АГУ. 2019. Вып. 2 (239). - С. 129-137.
12. Толочек В.А., Онищенко О.В., Палей В.И. Интерсубъектные, интрасубъектные и внесубъектные ресурсы профессиональной успешности субъекта: постановка вопроса // Ученые записки. 2008. Серия. Психология. Педагогика. № 1-2. С. 11-19.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
физического воспитания и спорта Кулекин Игорь Валерьевич
 Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова (г. Новороссийск);
 кандидат педагогических наук, доцент кафедры
физического воспитания и спорта Магомадов Руслан Абасович
 Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова (г. Новороссийск)

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА МОРСКОГО ТРАНСПОРТНОГО МЕНЕДЖМЕНТА НА ОСНОВЕ ТРЕНИНГА ТАЙМ- МЕНЕДЖМЕНТА

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы использования современных технологий, направленных на интенсификацию образовательной деятельности в вузе; представлены эффективные техники тайм-менеджмента («правило трех» Крис Бэйли; техника Pomodoro, Франческо Чирилло; дзен-система продуктивности ZTD (Zen to Done) Лео Бабаута), которые способствуют формированию привычки экономить время, приобретению навыков организации своей жизнедеятельности.

Ключевые слова: тайм-менеджмент, технологии, студенты-менеджеры морского транспорта.

Annotation. The article deals with the actual problems of using modern technologies aimed at intensifying educational activities in higher education; presents effective time management techniques ("rule of three" by Chris Bailey; Pomodoro technique, Francesco Cirillo; Zen productivity system ZTD (Zen to Done) Leo Babauta), which contribute to the formation of habits to save time, the acquisition of skills for organizing their life activities.

Keywords: time management, technologies, students - managers of marine transport.

Введение. Понимание значимости образования позволяет рассматривать развитие субъектно-профессионального потенциала студентов института морского транспортного менеджмента в качестве ведущего фактора активности обучаемых, как особого личностного качества, способствующего достижению образовательных результатов и построения на их основе жизненных и профессиональных перспектив. Одной из основных задач формирования современного специалиста является развитие потенциала, обеспечивающего необходимую активность, высокую работоспособность, устойчивую профессиональную мобильность. Необходимость развития субъектности студентов связана как с запросами отрасли, так потребностями студентов. Субъектность отражает целостную характеристику личности студента, которая раскрывается в совокупности деятельности и продуктивности, способности студента согласовывать свои действия с поставленной целью. Проблема становления и формирования субъектности студента целостно и системно рассмотрена в исследованиях К.А. Абулхановой-Славской, А.Н. Леонтьев, В.А. Сластенина и др. Особое внимание развитию субъектно-профессионального потенциала студентов уделяется учеными в процессе физического совершенствования студентов в контексте использования методов и средств саморазвития, обеспечивающих формирование готовности к профессиональной деятельности, влияющих на гармонизацию отношений, на формирование ценностей и смыслов [7].

Изложение основного материала статьи. В процессе обучения в вузе происходит переоценка ранее сложившихся стереотипов, формируется понимание значимости аспектов профессиональной подготовки. Успешная практико-ориентированная направленность студентов возможна на основе развития личностного потенциала, что предполагает анализ таких понятий, как «личность», «индивидуальность», «субъект», которые не идентичны по содержанию и раскрывают многообразие бытия человека. Личность как субъект жизнедеятельности, характеризуется такими качествами, как активность и осмысленность, может проявляться в межличностных связях, отражающих ценности, смыслы и идеалы [1]. В понимании А.Н. Леонтьева [4], личность представляет собой внутреннюю систему, формируемую под внешним воздействием; К.К. Платонов [8] считает, что личность имеет динамическую функциональную структуру. К понятию субъектности как качества, проявляемого человеком в деятельности, общении и отношениях, в отечественной науке и практике обращаются довольно часто, понимая под ним и особое качество личности, и способность человека быть источником и регулятором собственной жизнедеятельности. Термины «субъект» и «субъектность» вошли в научный обиход в конце XX века, когда на смену «субъект-объектной» пришла «субъект-субъектная» парадигма, утверждающая, что обучаемый является равноправным субъектом деятельности, который является источником собственного развития. В педагогической науке личность рассматривается с позиции носителя сознания и самосознания, способной на самостоятельную деятельность. В процессе обучения в вузе студенты приобретают социальные качества, овладевают нормами поведения.

Особый интерес для рассмотрения проблем развития субъектно-профессионального потенциала студентов института морского транспортного менеджмента представляет деятельность научной школы В.А. Сластенина [6]. Автор и его последователи считают, что интегральной целью подготовки студентов в вузе является профессионально-личностное их развитие как субъекта профессиональной деятельности. При этом субъектность отражает: способность и стремление личности к самостоятельности; деятельность на основе выработанных установок и задач; осознание собственной значимости в деятельности и ответственности за ее результаты; направленность на самовоспитание, самообразование, саморазвитие, самореализацию и пр.

Отечественные авторы [10] рассматривают последовательность развития субъективности человека следующим образом: «индивид (оживление) – субъект (одушевление) – личность (персонализация) – индивидуальность (индивидуализация), универсум (универсализация)». Важнейшей составляющей процесса развития субъектно-профессионального потенциала студентов является индивидуализация, понимаемая как выработка собственного образа жизни, мировоззрения, убеждений. В науке сложились предпосылки для рассмотрения индивидуальности, как взаимосвязи мыслей, поступков, действий, потенциала, позиций человека. Отметим, что в условиях учебно-воспитательного процесса в вузе происходит нивелирование индивидуальных проявлений психики студентов, то обусловлено системой организации подготовки студентов, которая осуществляется по единым учебным программам, на основе традиционного подхода, далекого от индивидуализации. Следовательно, индивидуальность студента – важнейшая составляющая в

достижении результативности высшего образования. Индивидуальность характеризуется такими признаками, как активность участия в учебном процессе, самостоятельность в пополнении знаний, умение организовать свое время и др. Студенты обладают разными учебно-познавательными способностями, стремлением к освоению новых знаний, и, вместе с тем, подготовка в вузе и приобщение к будущей профессиональной деятельности, определяют необходимость поиска наиболее эффективных методов развития их субъектно-профессионального потенциала.

Изучение и развитие субъектности студента имеет большое значение для организации учебно-воспитательного процесса в Институте морского транспортного менеджмента, экономики и права Государственного морского университета имени адмирала Ф. Ф. Ушакова. Значимым вопросом формирования личности является развитие потенциала, который в образовательном процессе вуза раскрывается через готовность и способность к самостоятельному созданию необходимых условий для реализации задуманных решений. Как правило, потенциал трактуют как возможность, способствующие самоосуществлению, или как внутренние силы и способности, обеспечивающие жизнеспособность. Потенциал студентов обеспечивает «соответствующий уровень достижений в профессиональной подготовке, последующей деятельности и развитии собственной личности» [13]. В развитии субъектности личности потенциал является показателем зрелости, определяющей моральные, интеллектуальные, когнитивные, эмоциональные ресурсы, которые способствуют для достижения реальных целей и задач, исходя из личностных ориентиров, ценностей, смыслов мотивов обучения. В процессе развития субъектно-профессионального потенциала студентов института морского транспортного менеджмента потенциал будущего специалиста не ограничивается профессиональными знаниями: в достижении высокого уровня подготовки студенты развивают задатки и способности к выбранной специальности. Высокий потенциалный уровень личности студентов проявляется:

- в способности диверсифицировать свою деятельность в соответствии с требованиями внешней среды;
- вариативности и множественности путей развития профессионального мастерства;
- в осознании необходимости постоянного саморазвития и самореализации [5].

Субъектность, как проявление активности, инициативности, осознанности в приобретении профессии, является центральным образованием, возникающим на высоком уровне развития личности. На основе проведенного теоретического анализа основных понятий, можно утверждать, что субъектность представляет собой центральное образование личности; в основе субъектности лежит отношение человека к себе как к личности, осмысление своей, уникальности; формой субъектности является саморегуляция деятельности и поведения.

В процессе подготовки будущего менеджера морского транспорта успешно используются программы социально-психологического тренинга, как управляемой системы направленного воздействия. Тренинг, как психологическое воздействие, направлен на: развитие способности к выстраиванию необходимого поведения студентов; формирование умений и навыков конструктивного продуктивного поведения; создание необходимых условий для передачи знаний, развития определенных умений и навыков; побуждение студентов самостоятельному поиску способов решения личных психологических проблем [3].

Результативным, независимо от курса обучения студентов, является тренинг «Управление временем», направленный на овладение технологией рационального использования времени, правильного планирования своей как долгосрочной, так и краткосрочной деятельностью, распределения труда и отдыха [2]. Технология тайм-менеджмент включает опору на необходимую информацию, постановку целей, планирование, принятие решений, организацию и контроль полученных результатов.

При реализации технологии тайм-менеджмента студенты получают навыки расстановки приоритетов деятельности, систематизации дел на второстепенные и важнейшие. Несоблюдение планов и невыполнение поставленной цели приводит к постоянной нехватке времени. Когнитивная составляющая данного процесса включает: а) определение конкретной цели и этапов ее достижения; б) хронометраж каждого действия; в) работа с матрицей Эйзенхауэра (определение приоритетов действий на срочные и важные, важные и несрочные, срочные и неважные, несрочные и неважные);

г) фиксация собственных планов; д) рациональность чередования разных видов деятельности; е) подведение итогов и анализ полученных результатов [9]. Студенты осознают, что руководить временем – не возможно, а можно управлять своими действиями. Следовательно, планировать нужно не время, а объем работы, который необходимо выполнить за соответствующий промежуток времени, а тайм-менеджмент – это не управление временем, а самоуправление своей деятельностью.

Тренинг тайм-менеджмента, проводимый со студентами в процессе развитии субъектно-профессионального потенциала направлен на знакомство с существующими наиболее эффективными техниками управления своими действиями во времени. Одной из наиболее популярных техник стало «правило трёх» [11], предусматривающее необходимость планирования и выполнения трех самых важных дела, которые будут способствовать систематизации учебной деятельности студентов в течение длительного времени. Девиз Крис Бэйли «время, энергия и внимание», стал основой продуктивности, ибо, как утверждает автор «раздумья о своих ценностях не очень увлекательны, но если вы действительно хотите добиться радикальных изменений в жизни, то всерьез задуматься о них необходимо». Главный принцип техники «правила трех» – научиться управлять временем, энергией и вниманием, что и составляет основу продуктивности. При разработке и составлении алгоритма своего учебного дня, студенты учитывали три компонента – время, внимание и энергия, что позволяет продуктивно выполнять задания.

Большой интерес у студентов вызывает техника *Pomodoro*, разработанная Франческо Чирилло [12] и содействующая подготовке к экзаменам. Техника «помидор» построена на следующих принципах, заключающихся: 1) в четком определении задач, которые необходимо выполнить; 2) в использовании таймера (помидора), рассчитанного на 25 минут; 3) в четкости действий, исключая отвлечение на посторонние дела и мысли; 4) в использовании после отведенного времени таймером перерывов не более пяти минут; 5) после четырех циклов по 25 минут можно сделать получасовой перерыв. Для реализации данной техники студентам предлагается подготовить бланк ежедневных задач с учетом запланированных и незапланированных (появившихся в процессе работы) мероприятий. Следующий шаг – описать задачи и указать способы их выполнения. Как свидетельствует практика, крупная задача у 72% студентов занимает три «Pomodoro»: в целом три задачи в колонке «Отметки о выполнении», потребовали гораздо большего времени (у 82% студентов – 14-16 «Pomodoro» – почти шесть часов учебного времени).

По окончании реализации техники «Pomodoro», студенты назвали сильные стороны данной технологии, которые заключаются в простоте инструмента (таймер и еженедельник), в скорости достижения результата, возможности концентрации, в естественном погружении в решение поставленной задачи. Студенты подчеркнули, что данная техника имеет ограничения, связанные с использованием только индивидуальной работы и наличием свободного времени в течение дня.

На современном этапе набирает популярность Дзен-система продуктивности ZTD (Zen to Done) Лео Бабаута [14], автора книги о продуктивности деятельности по принципу «здесь и сейчас». Основа техники ZTD – это решение индивидуальных проблем, с которыми сталкивается человек. В процессе развития субъектно-профессионального потенциала студентов, будущих менеджеров морского транспорта на основе использования тайм-менеджмента, эффективной представляется технология решения пяти основных задач: изменение привычек (особенно вредных); сосредоточенность на главном, действия в спокойной манере в соответствии со своими индивидуальными свойствами, в своем темпе (воспользоваться привычкой по планированию своей жизнедеятельности в системе GTD). Особое внимание уделяется проблеме чрезмерной перегрузке, что может привести к стрессу. Студенты, с учетом предложенных Лео Бабаута десяти привычек, систематизировали свою деятельность в процессе подготовки к сессии. Основными полезными привычками, будущие менеджеры назвали: поглощение информации, которая должна фиксироваться в еженедельнике; оперативную обработку всех входящих сообщений, их сортировку по значимости; планирование на основе расписания с приоритетом основной цели на каждый день, самые крупные задачи – на неделю; выполнение задания за один раз, не отвлекаясь на второстепенные вопросы; работу в системе STS (simple trusted system – «надежная простая система»), предполагающей простые задания и их ежедневную проверку; организованность, включающую выработку привычки системного порядка на рабочем месте, в мыслях; системность в пересмотре системы и внесение изменений в основные цели каждую неделю, что позволяет отследить продвижение своей работы; исключение параллельной работы («Отсекайте всё лишнее»); поддержка постоянного режима, сложившихся привычек, помогающих настроиться на работу; определение своих приоритетов (найдите дело, которым хотите заниматься).

Выполняя простые действия при систематизации своего времени, студенты приобретают привычку осознанно относиться к временным затратам, экономить свое время, добываться лучших результатов.

Выводы. На основе проведенного анализа основных теоретических положений и опыта организации процесса развития субъектно-профессионального потенциала будущих менеджеров морского транспорта с использованием тайм-менеджмента происходит распределение и оперативное планирование собственных ресурсов, позволяющих достигать высоких результатов в учебной деятельности. Управляя своими действиями во времени у студентов появляется реальной возможность упорядочить рабочие и личные дела, выполнять большой объем работы за меньшее время, совершать все важные и нужные дела, не отвлекаясь на второстепенные или посторонние вопросы и проблемы. В настоящий момент тайм-менеджмент становится востребованным в практике подготовки студентов вузов, который, однако, не используется в полной мере.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1980. – 335 с.
2. Берд П.. Тайм-менеджмент: Планирование и контроль времени. Пер. с англ. К. Ткаченко. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. — 288 с. — (Начальная школа бизнеса).
3. Вачков, И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учеб. пособ. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Ось-89, 2003. – 224 с.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие для студ. вузов / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 345 с.
5. Личностный потенциал: структура и диагностика. – М.: Смысл, 2013. – 679 с.
6. Научная школа академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Виталия Александровича Сластенина «Личностно-ориентированное профессиональное образование» // Развитие личности. – 2008. – №2. – С. 8-18.
7. Оплетин А.А., Кузнецова З.М. Потенциальные возможности физической культуры в процессе саморазвития личности студентов вуза // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2017. – С. 264-271.
8. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М., 1986 – 254 с.
9. Скрипкина А.В., Бойко К.Ю. Управление процессом организации учебного времени в процессе обучения студентов в вузе // Вестник Краснодарского государственного института культуры. 2016. № 4 (8). С. 3.
10. Слободчиков, В.И. Основные ступени развития субъектности человека // В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев // Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. М.: Школьная Пресса. 2000. – С. 212-385.
11. Chris Bailey (2016) This translation published by arrangement with Crown Business, an imprint of the Crown Publishing Group, a division of Penguin Random House LLC and with Synopsis Literary Agency. Издание на русском языке, перевод, оформление. ООО «Альпина Паблишер», 2017.
12. Francesco Cirillo. The Pomodoro Technique: The Acclaimed Time-Management System That Has Transformed How We Work. 2006. – перевод на русский язык ООО «Издательство «Эксмо», 2020. – 164 с.
13. Savinova Yu.A. Zarutskaya Zh.N., Arakcheeva Z.V. Holding student scientific practical conferences in foreign languages as a means to develop foreign language communicative potential // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 2 (69). – С. 195-197.
14. <http://www.leobabauta.ru/books/koncentrirujsya-svobod>.

УДК 378.14

старший преподаватель кафедры информационной безопасности Куропятник Дмитрий Леонидович

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

старший преподаватель кафедры информационной безопасности Кулибаба Николай Владимирович

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

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ПО ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЕ ИНФОРМАЦИИ

Аннотация. В данной статье поднимается острая проблема, связанная с интерактивным вектором систематизации учебного материала в ходе преподавания дисциплин по информационной безопасности и защите информации. В качестве таких форм работы целесообразно использовать аналитические отчеты, кейсы, деловые игры, экспресс-викторины, ситуационные задачи и исследовательские работы.

Ключевые слова: информационная безопасность, защита информации, преступления в сфере компьютерной информации, интерактивные педагогические технологии, ситуационные задачи, аналитические отчеты, кейсы, исследовательская работа.

Annotation. This article raises an acute problem related to the interactive vector of the systematization of educational material during the teaching of disciplines on information security and information protection. As such forms of work it is advisable to use analytical reports, cases, business games, express quizzes, situational tasks and research.

Keywords: information security, information protection, computer information crimes, interactive pedagogical technologies, situational tasks, analytical reports, cases, research work.

Введение. Еще в 2018 году актуализировалась тема об ответственности за распространение пиратского софта, пиратских и вредоносных программ для деактивации и обхода средств защиты, предназначенных для лицензионного софта. Сегодня эта тема не утрачивает, а лишь обретает все большую популярность. Настоящий софт настолько дорогой, но в нашей повседневной жизни он незаменим, и поэтому говорить о таком феномене, как «пиратский софт» приходится как о некоей данности.

Основная идея, дающая вектор развития данной проблемы в правовом поле, заключается в том, что талантливые, молодые люди, очень хорошо разбирающиеся и в технике. И в программировании, зачастую становятся жертвами своих корыстных намерений. При этом, денежные средства, которые они получают, за установку пиратского софта, составляют, как правило 500-600-1000 рублей. При этом все это оборачивается очень серьезными правовыми последствиями.

Существует миф, что практика работы с данной проблемой, правоохранительных органов мизерна, бытует обывательская точка зрения, что попадают на совершении этого преступления единицы, что преступники столь интеллектуальны, что умеют «заметать следы». Но это совсем не так. Очень часто в эту категорию попадают молодые ребята, как правило, студенты, часто из технических вузов в возрасте 17-18-19 лет. Мотив понятен-заработок.

Все это влечет за собой серьезные проблемы и последствия: на всю жизнь сохраняется факт наличия судимости, все это разрушает и личность, и карьерные устремления, и, конечно же, прогностику успешности жизни в целом [1].

Изложение основного материала статьи. В настоящее время злоумышленники моментально встраиваются в современную систему. Например, как только Президент РФ В.В. Путин объявил о выплатах на каждого ребенка в возрасте от 3 до 16 лет, сразу же произошло оживление преступной активности: это и появление «фейковых» сайтов Государственных услуг, и «клоны» различных сайтов государственных организаций, на основании этого мы приходим к выводу, что хакерская и мошенническая активность на сегодняшний день чрезвычайно, и что современные тенденции компьютерных преступлений идут в ногу с реформами в экономике и жизни страны.

В Уголовном Кодексе РФ есть целая глава под названием «Преступления в сфере компьютерной информации». Это глава 28, в ней речь идет именно об этих преступлениях. Например, в статье 272 речь идет о неправомерном доступе к компьютерной информации, причем доступ в ней понимается не только как доступ при помощи персонального компьютера, ноутбука или стационарного компьютера к определенным Интернет-ресурсам, но и доступ через телефон и другие средства Интернет-коммуникации, доступ не только к определенным веб-сайтам, а также к различным информационным ресурсам, которые предусматривают механизмы охраны от несанкционированного доступа (пароли, логины, биометрические данные и т.д.) для того, чтобы получить такую ситуацию, когда информация личного, финансового, семейного и другого характера будет доступна окружающим.

Неправомерный доступ, прописанный в 1-й части статьи 272-й предусматривает тот факт, что ответственность будет, т.к. имеется материальный состав преступления (информация блокирована, скопирована, уничтожена, за подобное деяние грозит до 2 лет лишения свободы. Во 2-й части статьи прописано, что если причиняется крупный ущерб, или деяние совершается из корыстной заинтересованности, то оно наказывается лишением свободы на срок до 4-х лет. В 3-й части прописан групповой способ, либо служебное положение как предикторы совершения противоправного деяния, и тогда санкция возрастает до 5 лет. В крайнем же варианте, когда деяние влечет за собой тяжкие последствия, либо даже создает угрозу их наступления, тогда мера пресечения составляет до 7 лет лишения свободы.

Также в главе 28 Уголовного Кодекса /РФ имеется 273 статья, в которой прописаны меры пресечения по созданию, использованию и распространению вредоносных компьютерных программ. Это также

распространенная ситуация, при которой речь идет о программах, которые позволяют получить доступ к определенным программным продуктам, программному обеспечению, защищенному от нелегального использования, несанкционированного доступа путем различных систем активации (это могут быть активаторы операционной системы Windows, ПО «Офис» и т.д.). В 1 части данной статьи оговаривается, если такая вредоносная программа была создана, распространена, использована для определенных последствий, таких как: уничтожение, блокирование, модификация, копирование и т.д., в этом случае, срок лишения свободы до четырех лет актуален, если же имеет место предварительный сговор или использование служебного положения, то предусмотрено лишение свободы до 5 лет, и, соответственно, до 7 лет, если имеют место тяжкие последствия совершенного деяния.

Часто в чатах, на форумах, конференциях, в рамках дискуссионных панелей обсуждаются меры пресечения, в тех случаях, когда активаторы были у лица на каких-либо носителях или устройствах обнаружены. На интерактивных практических занятиях по дисциплине «Информационная безопасность и защита информации» можно все эти примеры и вопросы детально и всесторонне изучить. Можно, например, внедрить такую форму работы, как блицтурнир или экспресс-викторина, с использованием наглядно-демонстрационного материала и балльно-рейтинговой системы оценок.

Это могут быть кейсы, представленные в виде фабулы дел по рубрикам: о взломе чужой электронной почты; о взломе чужой страницы в социальных сетях; незаконное удаление информации из мести; изменение пароля к личному кабинету; сведения об абонентах в целях хищения; продажа детализации звонков абонентов; незаконный доступ к платным каналам; звонки с подменой номера телефона; кражи с помощью "клона" мессенджера; пиратский софт и вирусы – активаторы; пиратское ПО через торренты; пиратское ПО для сотрудников; организованная пиратская группа мошенников. Такие практико-ориентированные задания, как правило, вызывают живой отклик у целевой аудитории обучающихся.

Есть более серьезные составы преступлений, когда лицо нарушает правила эксплуатации и использования специализированных систем. Фактически это уже посягательство на информационную инфраструктуру, когда речь идет не о каких-то частных инцидентах, а о неправомерном воздействии на серверные объекты, компьютерные платформы, различные интернет-платформы, сайты, контент банков и т.д. Все эти деяния прописаны в обеих частях статьи 274 УК РФ, регламентирующей лишение свободы до 2-х лет в случае причинения крупного ущерба, а в случае тяжких последствий предусмотрено лишение свободы сроком до 5 лет.

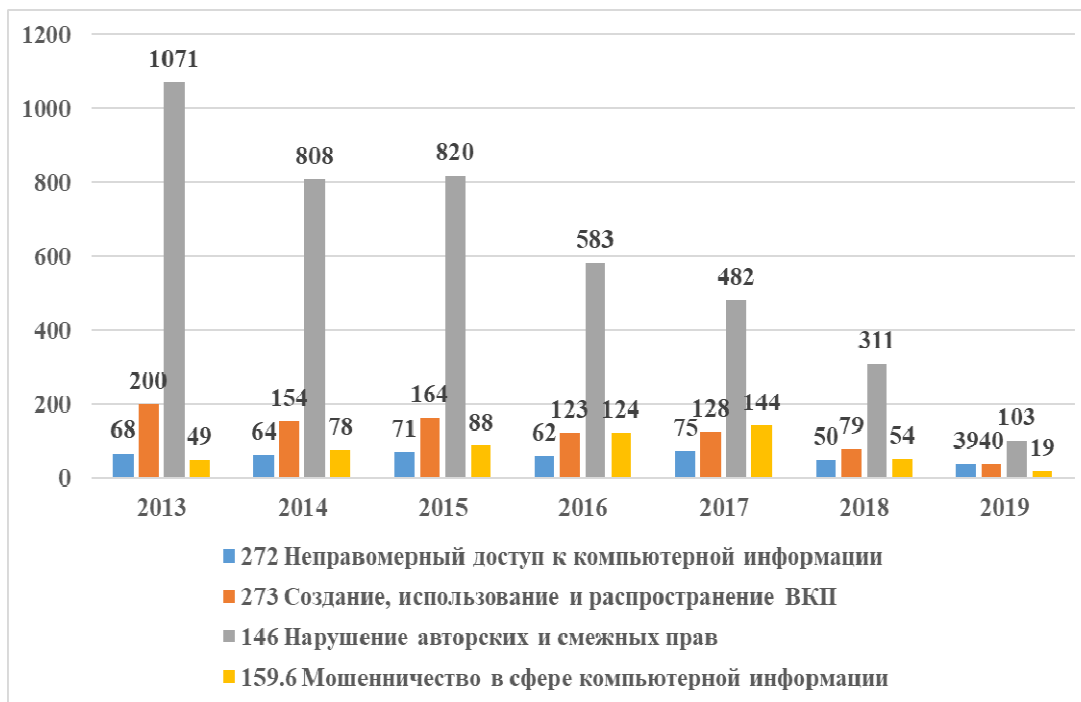


Рисунок 1. Сведения о количестве совершенных преступлений в сфере компьютерной информации (2013-2019 гг.)

По данным Судебного Департамента при Верховном Суде Российской Федерации о количестве лиц, осужденных по статьям 272, 273, 146 и 159.6 представлен срез статистики по годам, начиная с 2013 и по 2019 год включительно (рис.1) [1].

Из гистограммы видно, что идет значительный перевес в сторону нарушения авторских и смежных прав, а также создания, использования и распространения вредоносных компьютерных программ.

В статье 274.1 прописан государственный масштаб неправомерного воздействия на критическую информационную инфраструктуру. Это могут быть средства компьютерного управления различными техническими процессами, например, производственными процессами, средствами управления транспорта, защиты государственной, территориальной, национальной безопасности. Если есть такой состав преступления, то сроки лишения свободы в части 5 данной статьи могут достигать даже 10 лет.

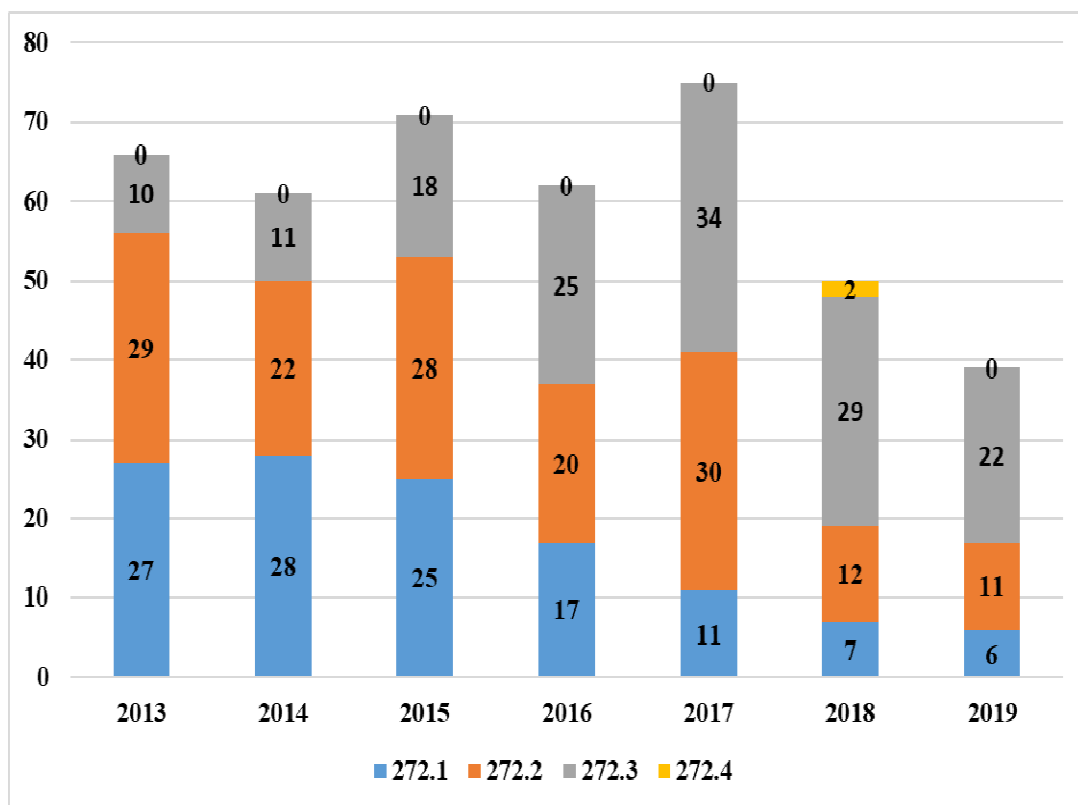


Рисунок 2. Сведения о количестве совершенных преступлений в сфере неправомерного доступа к компьютерной информации (2013-2019 гг.)

В процессе оперативно-розыскных мероприятий, тайной закупки выявляются все необходимые факты для доказательства совершенного преступления. Очень часто с этой целью используются помещения, в которых с помощью видео-фиксации собирается весь необходимый фактический материал.

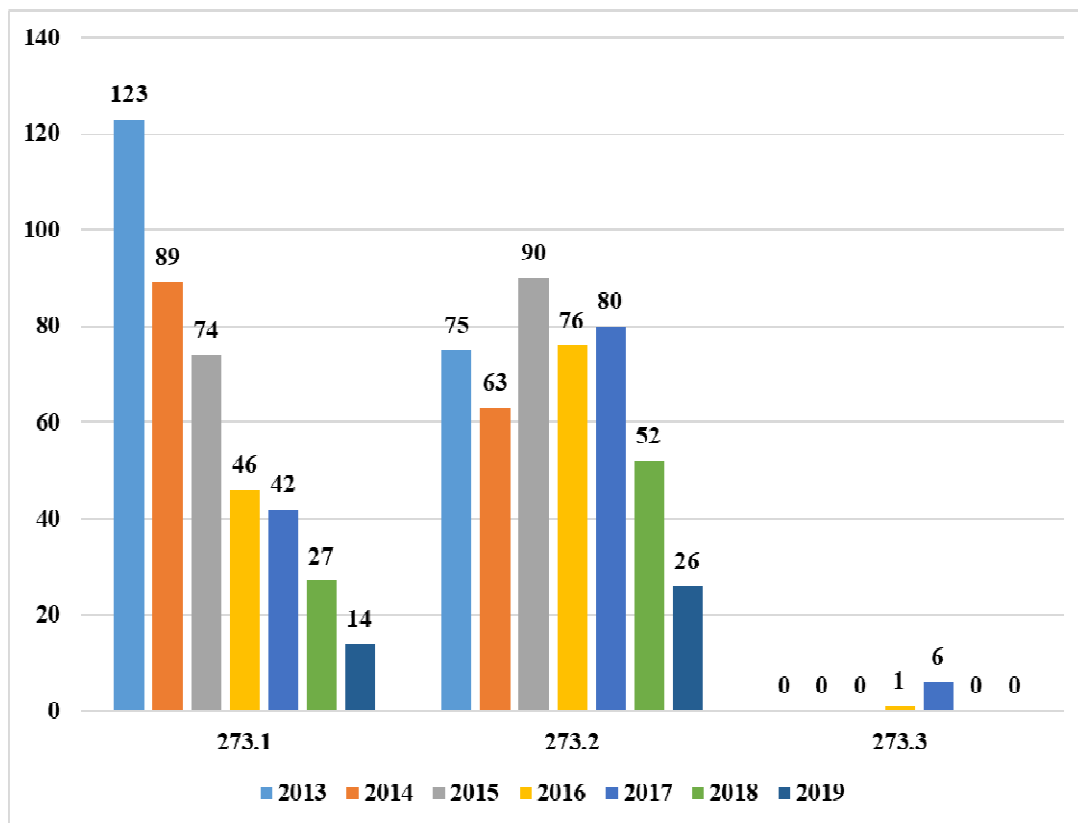


Рисунок 3. Сведения о количестве совершенных преступлений в сфере создания, использования и распространения вредоносных компьютерных программ (2013-2019 гг.)

По первой части статьи 273 преступление совершалось только студентами, по части 2 фигурируют в материалах дела 2 студента. Это говорит о том, что необходимо популяризировать в студенческой среде информацию об опасности совершения, на первый взгляд, столь безобидных деяний, основанных на жажде легкого заработка, и заканчивающихся столь плачевно [2; 3].

Важно понимать, что есть преступления, так называемые «сателлиты» или спутники преступлений в сфере компьютерной информации. Например, когда такое преступление становится средством мошеннических посягательств. Типичными сателлитами являются два вида преступлений: во-первых, посягательства, которые связаны с нарушением авторских и смежных прав, - 146 статья УК РФ об исключительных правах. Здесь фигурирует все, что охраняется лицензиями. Сроки варьируются от 6 месяцев до 6 лет в прямой зависимости от тяжести совершенного деяния. Речь идет о том, что в качестве объекта преступления может выступать дорогостоящее программное обеспечение, например, 3D-моделирование, очевидно, что за посягательства на столь дорогой софт, сроки лишения свободы будут жесткими и продолжительными, а наказание суровым.

И в 2011 году появился особый вид мошенничества в сфере компьютерной информации: когда хищения совершаются путем блокирования, удаления, модификации компьютерной информации – статья 159.6 УК РФ (лишение свободы от 4 месяцев до 10 лет).

Выводы. В педагогической практике преподавания дисциплин по информационной безопасности и защите информации основной упор должен быть сделан на интерактивные формы работы. В качестве таких форм мы предлагаем использовать ситуационные задачи, кейсы, проведение научно-исследовательских работ, итоговые практические занятия можно провести в формах деловых игр или научно-практических конференций. Необходимо, чтобы обучающиеся могли расшифровывать, анализировать, сопоставлять, обобщать взаимодополняющую информацию на занятиях, только в этом случае можно говорить о высоких шансах формирования не только личностных, универсальных, но и профессиональных аналитических компетенций.

Литература:

1. <http://www.cdep.ru/> Официальный сайт Судебного Департамента при Верховном Суде Российской Федерации
2. Братусин А.Р., Скобликов Р.В., Кашин О.В. О необходимости подготовки на базе вузов МВД и силовых ведомств РФ специалистов в области информационной безопасности // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-4. С. 27-31.
3. Братусин А.Р. Проблема кибертерроризма как многоаспектный феномен технологических и политических реалий современного мира // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-4. С. 65-67.

Педагогика

УДК 378

преподаватель кафедры огневой подготовки Куршев Альберт Хасанович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);

преподаватель кафедры огневой подготовки Гедгафов Мурат Мухамедович

Северо-Кавказский институт повышения квалификации (филиал)
Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ПРОБЛЕМЫ КОГНИТИВНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И ЦИФРОВОЙ ЭТИКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы когнитивной безопасности и цифровой этики в сфере образования. Сделан вывод о том, что когнитивная безопасность – защищенность когнитивных ресурсов социума, формирующая социальный механизм контроля над хранением и использованием интеллектуального достояния общества, а также остальных нематериальных ценностей. Когнитивная безопасность связана с такими правами человека, как право на свободный доступ к информации и свобода слова. Выявлены правила информационной безопасности и цифровой этики, адекватное обучение которым является важной составляющей информационной культуры.

Ключевые слова: когнитивная безопасность, цифровая этика, цифровое общество, образовательное пространство.

Annotation. The article deals with the problems of cognitive security and digital ethics in the field of education. It is concluded that cognitive security is the security of the cognitive resources of society, which forms a social mechanism of control over the storage and use of the intellectual property of society, as well as other intangible values. Cognitive safety is linked to human rights such as the right to free access to information and freedom of speech. The rules of information security and digital ethics are identified, adequate training in which is an important component of information culture.

Keywords: cognitive safety, digital ethics, digital society, educational space.

Введение. Доминантой образовательного пространства является знание, которое находится в единстве с другой идеальной конструкцией под названием «информация». Это единая и целостная конструкция, которую иногда называют информационно-когнитивный продуктом или формой, используемой в образовании. Формирующееся цифровое общество характеризуется особым положением знаний, превращением их в важнейший стратегический ресурс и глобальную культурную ценность человечества.

Изложение основного материала статьи. Образовательное пространство в современном понимании представляет собой сферу когнитивного взаимодействия субъектов. Это сфера интеллектуальной деятельности субъектов: производства (познания), поиска, получения, передачи, распространения, хранения и уничтожения знания. Субъектов образовательного пространства сегодня интересует информация, которая с помощью цифры может быть выбрана и переработана в знание, а последнее способно удовлетворять когнитивные потребности. Знания проходят определенный цикл трансформации: включаясь в социальные

коммуникации, они становятся информацией, а эта информация, достигая своих получателей, преобразуется в личностное знание.

Общество во все времена каждый раз по-новому формировало механизм сохранения знания в зависимости от этапа своего развития. Новый виток разработки экспертных систем для извлечения, передачи и использования информации связан с появлением информационных технологий. Уже в 80-е годы появляется значительное число исследований, связанных с применением указанных технологий, в том числе, технологий искусственного интеллекта.

Однако наряду с научным дискурсом существует и нарратив, и культурная ценность обоих видов знания велика. Как полагает Ж.-Ф. Лиотар, «знание может... становиться операциональным только при условии его перевода в некие количества информации ... мы можем предвидеть, что все неперебиваемое в установленном знании будет отброшено» [3]. Очевидно, что велика опасность утраты ненаучных разновидностей знания, которые с трудом поддаются рационализации.

На сегодняшний момент современные исследователи дают различные оценки эффективности использования информационных технологий (в том числе, технологий машинного обучения и искусственного интеллекта) для выявления и передачи неявного знания. В одной из уже ставших классической работ о проблемах управления знаниями в организациях авторы выступают против резкого разграничения неявного и явного знания и предлагают модель «спирали знаний», в которой происходит циклическая трансформация неявного знания в явное и наоборот. Противопоставляя явное знание неявному, исследователи обычно указывают на то, что явное знание, в отличие от неявного, может быть формализовано. Возражая на это, автор одного из исследований отмечает, что человеческая неспособность формализовать неявное знание не означает, что это не смогут сделать компьютерные системы [7]. Эти идеи перекликаются с утверждениями о том, что исследования в области неявного знания помогут усовершенствовать модель человеческого поведения и тем самым способствовать дальнейшему развитию технологий искусственного интеллекта.

В связи со всеми отмеченными выше проблемами представляется необходимым оперировать более широким понятием — понятием «когнитивная безопасность». Когнитивная безопасность (в философском смысле) – защищенность когнитивных ресурсов социума, формирующая социальный механизм контроля над хранением и использованием интеллектуального достояния общества, а также остальных нематериальных ценностей. Когнитивная безопасность связана с такими правами человека, как право на свободный доступ к информации и свобода слова. Обеспечивая условия для свободного движения знаний, данный вид информационной безопасности защищает общество от попыток нарушить его информационные границы посредством психологической суттестии, религиозной или идеологической манипуляции. Важными задачами когнитивной безопасности являются следующие: предотвращение когнитивного обеднения общества и борьба с меркантилизацией знания, отбор в массиве информации знания, подлежащего трансляции будущим поколениям, определение культурной ценности знания, цифровизация неявного знания и проч. В рамках когнитивной безопасности может быть решен вопрос о защищенности интеллектуального достояния социума, достижений мировой науки и культуры, а также духовных ценностей в целом [2].

Доклады The Horizon Project за 2017-2019 годы свидетельствуют о том, что образование становится высокотехнологичным, открытым и непрерывным. Информатизация образовательного процесса, применение технологий сбора и обработки «больших данных», алгоритмов искусственного интеллекта сопряжено с целым рядом этических трудностей, связанных с приватностью и одновременно прозрачностью данных, правом на сохранение в тайне личной информации и асимметричным распределением информации между различными агентами. Данные вопросы подробно рассматриваются одним из видов прикладной этики – информационной (цифровой) этикой. Эта отрасль этического знания занимается изучением этических проблем, касающихся производства, сбора, использования и распространения данных и относящихся к этой области технологий и алгоритмов (включая искусственный интеллект, машинное обучение и роботизацию) в целях выработки этически оправданных решений.

«Большие данные» и их значение конструируются социально и находятся под влиянием развивающихся социальных, политических и технологических сил. Как отмечается в современных исследованиях, в настоящее время этот термин приобрел новое значение и уже не определяется только через объемы информации или ее цифровую природу. Современные «большие данные» охватывают любую структурированную и неструктурированную информацию, которая собирается, хранится и анализируется как в режиме онлайн, так и в автономном режиме [6].

Одна из главных тем обсуждения в русле информационной этики – это приватность, право на сохранение в тайне личной информации. В одном из исследований участники, рассказывая о своем отношении к подобному сбору информации, выражали опасения относительно так называемого «вторичного» использования данных. Во-первых, они подчеркивали, что существует риск доступа к приватной информации посторонних – будь то государственные органы, хакеры, неавторизованный персонал образовательного учреждения или сами учащиеся (использующие данные против своих соучеников). Во-вторых, ряд участников исследования указывал на возможность использования собранной информации коммерческими организациями в целях получения выгоды. Ситуация становится еще сложнее, если мы говорим не только о некоммерческих организациях, но, например, рассматриваем вопрос использования собранных данных в рамках работы коммерческих обучающих систем, потому что использование собранных данных может быть способом оплаты за дальнейшее развитие обучающей системы, которое позволит распространять ее свободно и бесплатно для участников образовательного процесса.

Перечисляется шесть основных опасений, связанных со сбором и использованием «больших данных» [8]:

1. Осведомленность. Человеку должно быть известно, что о нем собираются определенные данные, а само количество обрабатываемой информации должно быть сведено к минимуму — обеспечивать достижение только той цели, ради которой осуществлялся сбор данных.

2. Право на анонимность. Люди должны иметь возможность не раскрывать свою личность и сохранять анонимность по своему выбору.

3. Конфиденциальность данных. Сбор все большего и большего количества данных для анализа, который одновременно является следствием и сам порождает постоянное наблюдение за людьми и отслеживание их поведения.

4. Автономия личности. Гегель писал, что «...свобода состоит именно в том, чтобы в своем другом все же быть у самого себя, быть в зависимости только от самого себя, определять самого себя» [1]. Однако как можно «быть у самого себя», постоянно подвергаясь внешнему наблюдению, будь то наблюдение со стороны государства или корпораций? Таким образом, автор приходит к выводу, что сперва необходимо решить, является ли сбор данных в целом этически оправданным.

5. Риск дискриминации. Прогностический анализ, основанный на собранных данных, может привести к закреплению сложившихся в обществе предрассудков и стереотипов и усилению социальной стратификации.

6. Владение данными. Кому принадлежат собранные о человеке данные — ему самому или третьей стороне, хранящей эту информацию в своей базе данных?

Следующая группа вопросов связана с процессом виртуализации, роботизации и автоматизации образовательного пространства. Традиционные опасения в области развития виртуального менторства связаны с тем, что виртуальные наставники вытеснят реальных педагогов, не являя собой полноценную замену. Использование роботов в качестве преподавателей ставит нас перед целым комплексом этических вопросов, начиная с того, не имеет ли взаимодействие учеников (особенно младшего возраста) с роботами негативного эффекта на их эмоциональное развитие и заканчивая тем, кто несет ответственность за принятые роботом решения.

Необходимо, конечно, признать, что для России вопрос о роботах в аудиториях, как и ряд других схожих вопросов, упомянутых выше, является не самым актуальным, однако осмысление опыта зарубежных коллег представляет собой не только научный интерес, но и имеет прикладной характер, так как позволяет подготовиться к грядущим вызовам.

Одной из основных целей направления, касающегося кадров и образования, программы «Цифровая экономика РФ» является совершенствование системы образования, которая должна обеспечивать цифровую экономику компетентными кадрами. К сожалению, отмечается низкая степень цифровизации современного образовательного процесса, в том числе недостаточное применение цифровых инструментов учебной деятельности в процедурах итоговой аттестации, процесс которой не включен целостно в цифровую информационную среду. Во многих случаях введенная электронная система в образовательной среде является лишь электронной копией существующих результатов.

В электронных системах образовательных организаций также обычно хранится не только информация пользователей, которая касается их деятельности, но и различные личные данные (полные имена и адреса обучающихся, данные удостоверяющих личность документов, биометрические данные, специфические данные для вузов, показывающие семейное положение, состояние здоровья и т.д.). Взлом такой системы чреват утечкой этих данных. В прошлом уже происходили массовые утечки персональных данных пользователей больших электронных сетей.

Другая потенциальная проблема – проникновение студентов в преподавательскую часть системы и влияние на учебный процесс. Примеры подобных ситуаций уже известны. В 2012 году один из студентов университета в штате Небраска взломал базу данных учебного заведения, которая содержала личную информацию около 650 тыс. учащихся, их родителей, а также работников университета. В 2016 году неизвестный, назвавшийся отчисленным студентом, взломал сайт Гринвичского университета и получил доступ к архиву с базами данных, в которых находились личные данные более 21 тысячи студентов и сотрудников университета. В 2018 году двое студентов Политехнического университета Валенсии взломали компьютерную систему вуза, чтобы изменить выставленные им оценки за успеваемость.

Подделка или смена оценок, перемещение занятий или утечка учебных и проверочных материалов – только небольшая часть возможных последствий. Еще одна потенциальная проблема — вход в систему одним студентом под видом другого студента для возможных злоумышленных манипуляций (например прохождение теста с расчетом его не сдать или отправление преподавателю неправильной работы).

Не менее важной проблемой, чем проблема сохранности данных, является потенциальная возможность дискриминации участников образовательного процесса. В одном из упомянутых выше исследований риск дискриминации назван одной из шести основных тем для обсуждения в русле цифровой этики наряду с информационной безопасностью, анонимностью данных и пользователей, определением права на владение информацией, наблюдением за пользователями и проблемой автономии личности.

Один из важных вопросов информационной этики связан с тем, как цифровые данные влияют на воспроизводство существующего социального неравенства, а также способны ли их использование привести к появлению новых форм неравенства. Кто владеет информацией, тот владеет миром: сбор, анализ и использование «больших данных» могут привести к усилению социальной власти и контроля со стороны тех, в чьих руках находятся нужные алгоритмы.

Исследователи отмечают, что мы уже сейчас должны признать, что отдельные лица и социальные группы находятся в далеко не равных условиях при взаимодействии с цифровыми данными.

Хорошим примером являются различные системы социального рейтинга, самая известная из которых — китайская Система Социального Кредита (ССК). В Китайской Народной Республике (КНР) в последние годы с большой скоростью вводятся технологии «больших данных» для использования их в государственном процессе. В 2014 году был выпущен документ, где описывались планы по созданию Системы Социального Кредита (ССК) к 2020 году. Это система, которая должна улучшить морально-нравственный климат общества, а также являться инструментом экономических отношений в стране. В этой системе, согласно замыслу, у каждого гражданина будет иметься некоторое количество баллов — количественное отражение его законопослушности, благонадежности и финансовой стабильности, которое будет использоваться различными органами и организациями в самых разных целях: при приеме на работу, при расчете процента по ипотеке или стоимости медицинской страховки.

В современном китайском обществе очень ценится получение образования, и один из рычагов давления системы социального кредита связан именно с этим. В зависимости от уровня «непослушания» граждан, которые имеют социальный кредит ниже среднего, может ждать до сотни различных наказаний. Одним из них является запрет на обучение детей в элитных частных школах, если их родители имеют в системе низкий

рейтинг. Таким образом, проблемы родителей начинают напрямую влиять на возможности их детей, а прозрачность и легкость отслеживания социальных связей приводят к тому, что каждый человек одновременно оказывает влияние и сам зависит от своего ближайшего окружения.

Что касается российского общества, то начальник департамента информационных технологий Пенсионного фонда России (ПФР) Дмитрий Кузнецов в сентябре 2018 года рассказал о планах правительства по созданию так называемого «персонального плана развития», своеобразного цифрового портрета гражданина, который должен прийти на замену трудовой книжки, у 80% населения страны к 2025 году: «По ходу всей жизни там будут фиксироваться все достижения, ... , промахи, ошибки, большие проекты, которые он совершал. Фактически это тот цифровой портрет каждого гражданина, который будет формироваться с его рождения» [4].

Согласно дорожной карте в распоряжении правительства РФ по программе «Цифровая экономика РФ», персональная траектория развития входит в раздел «Образование» и призвана заменить вузовские дипломы и трудовые книжки [5]. На основании анализа этой траектории будут выявлять и развивать таланты.

Выводы. У описанных выше проблем с безопасностью данных и сохранностью персональной информации есть две стороны — техническая сторона и влияние человеческого фактора.

Техническая сторона заключается в необходимости обеспечить системную сохранность учетной записи от потенциальных взломщиков. Стандартные методы включают в себя:

- двухфакторную аутентификацию (например, после ввода пароля и логина система отправляет смс с кодом, который тоже надо ввести, на телефон пользователя);
- возможность входа в учетную запись с определенного IP или MAC адреса, что позволяет лишь владельцу компьютера заходить в свою учетную запись;
- вход в систему из определенной локальной сети (например, собственной сети ВУЗа или отдельной сети преподавателей).

Кроме того, исследователи в области электронного образования предлагают ряд решений для обеспечения конфиденциальности данных, например, введение никнеймов для участников, чтобы сделать процесс анонимным, обмен информацией только между доверенными пользователями, предупреждение пользователей, если они делятся слишком большим количеством личной информации. Последнее предполагает предварительное обучение пользователей основам конфиденциального поведения и санкции за нарушение правил. Надо отметить, что целью последней меры является скорее воздействие непосредственно на человеческий фактор.

Человеческий фактор – это отношение людей к вопросам конфиденциальности и безопасности данных, их восприятие информационных угроз и готовность следовать обязательным правилам обеспечения информационной безопасности. Стандартные процессы: не оставлять свои данные доступа на видном месте, блокировать компьютеры с доступом к важной информации, когда ими никто не пользуется, не переходить по сомнительным ссылкам и не запускать незнакомые файлы. При определении данных правил одной из самых главных задач является определение уровня информационной безопасности, ведь при слишком жестких рамках, многие пользователи, наоборот, предпочтут обойти систему. Адекватное обучение правилам информационной безопасности является важной составляющей информационной культуры.

Литература:

1. Гегель Г.В.Ф. Наука логики / Г.В.Ф. Гегель // Энциклопедия философских наук. Часть первая. Логика: Собрание сочинений в 14 томах. — М.: Издательство социально-экономической литературы (Соцэкгиз), 1929-1959. — С. 56.
2. Захаров М.Ю., Старовойтова И.Е., Шишкова А.В. Когнитивная безопасность в цифровую эпоху: виды, уровни, функции // Тезисы международной научно-практической конференции «Smart Nations: глобальные тенденции цифровой экономики». — М., ГУУ, 2020. С. 21-27
3. Лиотар Ж.-Ф. Знание в постиндустриальном обществе // Вестник высшей школы. — 2008. — № 4. — С. 54-56
4. ПФР: «Цифровой портрет будет у 80% населения к 2025 году // ТАСС. - 2018. - 27 сентября, URL: https://tass.ru/ekonomika/5611642?utm_source=twitter.com&utm_medium=social&utm_campaign=smm_social_share&utm_content=23075811 (дата обращения: 05.07.2020)
5. Цифровая экономика Российской Федерации. Программа Правительства Российской Федерации. — М., 2017, URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения 10.03.2020)
6. Chen W., Quan-Haase A. Big Data Ethics and Politics. Toward New Understandings // Social Science Computer Review XX (X). — 2018. — P. 1-7.
7. Fenstermacher K.D. The tyranny of tacit knowledge: What artificial intelligence tells us about knowledge representation // Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences. — 2005. — Vol. 8 — P. 243.
8. Regan P.M., Jesse J. Ethical challenges of edtech, big data and personalized learning. Twenty-first century student sorting and tracking // Ethics and Information Technology. — 2018. — № 15 (2). — P. 1-13.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Лаврентьева Лариса Викторовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Яшкова Елена Вячеславовна

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

магистрант Дементьева Анастасия Ильинична

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

НЕОБХОДИМОСТЬ ВВЕДЕНИЯ «ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ» КАК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В ШКОЛЬНУЮ ПРОГРАММУ

Аннотация. В статье представлен анализ на необходимость введения раздела «Финансовая грамотность» в школьную образовательную программу. В январе-феврале 2020 года авторами было проведено анкетирование «Обучение финансовой грамотности». В ходе анкетирования было выделено четыре блока вопросов: личностная финансовая грамотность, планирование личного бюджета, повышение финансовой грамотности, введение раздела «финансовая грамотность» в образовательную систему. Проведенное авторами исследование позволило определить значимость введения раздела или дисциплины «Финансовая грамотность» в школьную общеобразовательную систему. В качестве рекомендаций предлагается примерный тематический план данной дисциплины.

Ключевые слова: финансовая грамотность, доход, расход, планирование, деньги, школа, личный бюджет.

Annotation. The article presents an analysis of the need to introduce the section "Financial literacy" in the school curriculum. In January-February 2020, the authors conducted a survey "Teaching Financial Literacy". During the survey, four blocks of questions were identified: personal financial literacy, personal budget planning, improving financial literacy, and introducing the "financial literacy" section into the educational system. The research conducted by the authors made it possible to determine the importance of introducing a section or discipline "Financial literacy" into the school general education system. An approximate thematic plan of this discipline is proposed as recommendations.

Keywords: financial literacy, income, expense, planning, money, school, personal budget.

Введение. Школьное образование включает в себя обширный перечень изучаемых предметов, при этом некоторые из них навряд ли пригодятся потом во взрослой жизни. Конечно, если данная наука не будет являться основной профессией.

Так, например, если вы не выберете профессию учителя математики, то навряд ли после окончания образовательных учреждений вспомните про дифференциалы и логарифмы. А вот все, что связано с финансами – вы вспоминаете и даже иногда изучаете каждый день. Ведь ежедневно люди посещают магазины, выбирают альтернативные варианты товаров, планируют свои доходы и расходы – проявляют свою финансовую грамотность [8].

Изложение основного материала статьи. Исследователи [1, 2, 3, 5] рассматривают финансовую грамотность как систему знаний, навыков, умений и установок в финансовой сфере и личностных социально-педагогических характеристик.

Акклиматизация школьника к сфере финансовой грамотности является важнейшей задачей образования и мощным толчком к развитию государства. Ведь она подразумевает под собой умение выявлять альтернативные варианты, планировать свои доходы и расходы, обеспечивать собственное благосостояние и экономики страны в целом.

Уже во многих странах осуществляется введение программ по улучшению финансовой грамотности населения. Ранее запущенные проекты Минфина и Всемирного банка по усилению уровня финансовой грамотности общества доказали свою состоятельность. Одной из составляющей выше упомянутой стратегии является изменения, нововведения в образовательной школьной программе [8, 10].

Но, тем не менее, по мнению директора Департамента международных финансовых отношений Министерства финансов РФ Андрея Бокарева, существуют проблемы с финансовой грамотностью. Ситуация сейчас скорее ухудшилась: по последним данным, около 60% населения не владеют информацией о программах государственного софинансирования пенсионных накоплений и т.д. Но готово ли само общество к таким нововведениям?

Для получения необходимой информации на поставленный вопрос, была создана анкета «Обучение финансовой грамотности» и представлена в Google-форме. Опросный лист состоял из 26 обязательных для ответа вопросов и 1 дополнительного. Всего в опросе участвовало 40 респондентов.

Данное мероприятие позволило получить информацию по следующим блокам вопросов:

- личностная финансовая грамотность,
- планирование личного бюджета,
- повышение финансовой грамотности,
- введение раздела «финансовая грамотность» в образовательную систему [7].

Но, для исследования уровня финансовой грамотности населения надо четко определять образ финансово грамотного человека, который отражен в таблице 1.

Составляющие образа финансово грамотного человека

№ п/п	Составляющие образа финансово грамотного человека
1.	Ведет учет собственных доходов и расходов
2.	Тратит меньше, чем зарабатывает
3.	Ориентируется в мире финансов (знает, где найти и как использовать нужную информацию)
4.	Осуществляет рациональный выбор финансовых услуг
5.	Имеет подушку безопасности (на случай непредвиденных обстоятельств/накопления на пенсию)
6.	Знает, как защищены права потребителя финансовых услуг (куда обратиться)

Социологическое исследование позволило получить результаты по представленным выше блокам.

1. Личностная финансовая грамотность.

Респонденты ответили следующим образом:

- 12,5% считают себя таковыми,
- 55% скорее считают себя таковыми,
- 27,5% скорее не считают себя таковыми,
- 5% затрудняются отнести себя к таковым.

Мнения на определение понятия «Финансовая грамотность» разделились. 55% опрошенных считают, что это умение грамотно вести учет своих доходов и расходов, и только 45% ответили правильно полно на этот вопрос, сказав, что это способность разрабатывать и принимать управленческие решения в области финансовых продуктов и услуг и отвечать за их последствия.

Таким образом, анализируя личностную финансовую грамотность можно отметить что у большинства финансово грамотного населения существует незавершенный образ представления сферы знаний в финансовой области.

2. Планирование личного бюджета.

Ответы опрошенных о необходимости планирования личного бюджета распределились таким образом (по частоте выбора, в % от общего числа респондентов):

- 72,5% считают, что это крайне важно и необходимо;
- 25% не уверены в своем ответе, но больше склоняются к необходимости планирования;
- 2,5% затрудняются ответить на данный вопрос.

Таким образом, современное общество считает, что планирование личного бюджета является неотъемлемой частью организации дня.

Большинство опрошенных ведут учет своих расходов, а также копят денежные средства, но только половина опрошенных доверяют хранение материальных ценностей банкам, оставшиеся же копят деньги дома или вообще предпочитают сразу же приобретать вещи, ценности, имущество.

При возникновении ситуации отсутствия дальнейших заработков возможность прожить на имеющиеся средства сводится к 3 месяцам. Но как таковой, финансовый кризис бывает не часто и не долго, а ощущается только перед зарплатой в форме психологического дискомфорта и необходимости экономить.

Подводя итог по данному блоку, можно отметить, что респонденты умеют планировать свои расходы, но не способны правильно реализовать свои доходы, в следствии чего, при возникновении ситуации отсутствия поступления денег смогут потреблять не растроченные средства в течении короткого времени.

3. Повышение финансовой грамотности.

Результативность ответов на вопрос о финансовой грамотности показал безусловную заинтересованность в повышении уровня в данной области. Мнения на вопрос о достатке финансовых знаний разделились:

- 37,5% считают, что им хватает знаний,
- 35% утверждают, что не хватает,
- 20% затрудняются ответить на поставленный вопрос.

Интересуемыми темами в являлись:

- Планирование личного бюджета – 55%;
- Фондовые рынки – 40%;
- Банковские услуги – 32,5%;
- Функционирование пенсионной системы – 25%.

Мнение опрашиваемых позволяют сделать вывод, что современное общество является финансово грамотным, однако ощущается нехватка глубоких знаний по вопросам планирования личного бюджета, реализации фондовых рынков, оказания банковских услуг, функционирования пенсионной системы.

4. Введение раздела «Финансовая грамотность» в образовательную систему.

Анализ мнений посетителей в вопросе необходимости введения раздела «Финансовая грамотность» в образовательную систему продемонстрировал, что многие респонденты считают, что:

- данный курс необходим – 57,5%,
- склоняются к положительному ответу - 30%,
- не видят в этом необходимости – 10%,
- затрудняется ответить – 2,5%.

Выявляя и анализируя ответы по данной теме, можем сказать, что необходимость обучения финансовой грамотности в учебном заведении в рамках определенного предмета является одним из ведущих мнений – 35%. При этом предпочтение выпало на введение данного курса в предмет «Экономика» (62,5%) с 9 классов (40%).

Но еще лучшим решением респонденты считают введение в школе предмета «Финансовая грамотность» - 92,5%. Он должен нести в себе ответы на наиболее значимые вопросы как лично каждого человека, так и социума в целом. Проведенный опрос позволил определить следующие варианты ответов:

- «Экономия бюджета»,
- «Налоги и инвестиции»,
- «Оказание банковских услуг»,
- «Функционирование пенсионной системы».

По мнению авторов, тематика курса может выглядеть следующим образом (таблица 2).

Таблица 2

Тематический план курса «Финансовая грамотность»*

№ п/п	Название раздела	Всего часов	Теория	Практика
1	2	3	4	5
<i>Раздел I. Познавая мир финансов</i>				
1.	Введение в финансы	2	1	1
2.	История финансов	2	1	1
3.	Современные финансы	2	1	1
<i>Раздел II. Деньги и банки</i>				
4.	Экономия бюджета	2	1	1
5.	Банковские вложения с целью увеличения доходности	2	1	1
6.	Планирование личных доходов и расходов	2	1	1
7.	Кредитные операции	2	1	1
8.	Расчетно-кассовые операции банков	2	1	1
<i>Раздел III. Умные финансы</i>				
9	Думаем о будущем: обеспеченная старость	2	1	1
10	Налоги и инвестиции	2	1	1
11	Финансовые махинации	2	1	1
<i>Раздел IV. Путь к финансовой свободе</i>				
12	Финансы и право	2	1	1
13	Бизнес и финансы	2	1	1
14	Современные финансы	2	1	1
15	Финансовый менеджмент: образование и карьера	2	1	1
<i>Раздел V. Итоговые уроки по курсу «Финансовая грамотность»</i>				
16	Защита проекта	2	1	1
17	Зачет	2	1	1
<i>Итого по курсу</i>		<i>34</i>	<i>17</i>	<i>17</i>

*Составлено авторами на основе материалов [9]

Исследования по введению раздела, а в дальнейшем предмета «Финансовая грамотность» в школьную систему, начиная с 9 класса позволили сделать вывод о его необходимости, что наглядно демонстрирует общественное мнение [4].

Выводы. Современное общество является финансово грамотным, респонденты умеют планировать свои расходы, но у большинства существует незавершенный образ представления сферы знаний в финансовой области, они не способны правильно реализовать свои доходы, в следствии чего, при возникновении ситуации отсутствия поступления денег смогут потреблять не растроченные средства в течении короткого времени.

Ощущение нехватки глубоких знаний сводится к вопросам планирования личного бюджета, реализации фондовых рынков, оказания банковских услуг, функционирования пенсионной системы [8].

Качественно заложенный базовый уровень финансовой грамотности в школьную программу поможет не только сформироваться собственным финансовым целям у обучающихся, даст возможность управлять финансами, но и в конечном итоге обеспечит стабильность мировой экономики в целом [6, 12].

Литература:

1. Айзман, Р.И. Методика обучения экономике: финансовая грамотность и безопасность: учебное пособие для вузов / Р.И. Айзман, Н.О. Новикова. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 214 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-11943-5. – Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/457182> (дата обращения: 18.07.2020).

2. Горяев А.П., Чумаченко В.В. Основы финансовой грамотности. Учебник. Изд-во: Просвещение. – 2020. – 106 с.

3. Компетенция XXI века: как сегодня население учит финансовой грамотности [Электронный ресурс] – URL: <https://ria.ru/20200610/1572693108.html> (дата обращения: 23.07.20).

4. Лаврентьева Л.В., Червова А.А. Профессионально-ориентированная методическая система обучения актуарной математике студентов экономических специальностей вуза // Федер. агентство по образованию, Волж. гос. инженер.-пед. акад., Н. Новгород, 2004.

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

6. Медведева Т.Ю., Марик В.Б. Возможности применения информационных технологий в процессе профессионального самоопределения будущего специалиста сферы искусства и культуры // Вестник Мининского университета. 2015. – №1 – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/19/20> (дата обращения: 01.08.20).

7. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» // «Необходимость повышения финансовой грамотности молодежи как важнейший приоритет государственной политики» [Электронный ресурс]. – URL: <https://iq.hse.ru/more/finance/neobhodimost-povishenia-finansovoj-gramotnosti> (дата обращения: 25.07.20).

8. Программа финансовой грамотности для детей и подростков реализуется в 10 регионах России [Электронный ресурс] – URL: <http://bankir.ru/novosti/s/programmafinansovoi-gramotnosti-dlya-detei-i-podrostkov-realizuyetsya-v-10-regionakh-rossii-10018016/> (дата обращения: 11.08.20).

9. Пути формирования финансовой грамотности школьников [Электронный ресурс] – URL: <https://elib.pnzgu.ru/files/eb/doc/sv6TZCSqEPb.pdf> (дата обращения: 19.07.20).

10. Портал ВАШИФИНАНСЫ.РФ. Всероссийская неделя финансовой грамотности для детей и молодежи-2020 [Электронный ресурс] – URL: <http://www.week.vashifinancy.ru/> (дата обращения: 17.07.20).

11. Яшкова Е.В. Управление развитием деловой карьеры менеджера В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития. сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2015. С. 322-325.

Педагогика

УДК 371

преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин Лапина Наталья Алексеевна
Рязанский филиал Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя (г. Рязань)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: ОПЫТ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Аннотация. Рассматривается вопрос педагогического сопровождения образования детей с особыми образовательными потребностями (далее ООП) в условиях инклюзии. Представлены результаты изучения зарубежного опыта начальных школ стран Соединенного Королевства. Описаны и проанализированы содержание, средства и методы, применяемые в педагогической работе с детьми с ООП в инклюзивных школах Великобритании, такие как: “Mindfulness” (“Упражнения на осознанность”), “Mind-up” (“Здоровый ум”), “Healthy Minds Programme” (“Уроки здоровья”), “Chunking” (“Сокращение”), “Comic Strip Conversations” (“Социальное общение в комиксах”), “Comic Social Stories” (“Социальные сюжеты”), “Музыкальные ритуалы” и др. – с целью выявления общего и особенного в практическом осуществлении педагогического сопровождения образования детей с ООП в начальной школе Великобритании.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, дети с ограниченными возможностями здоровья, педагогика, педагогическое сопровождение образования.

Annotation. It is considered the issue of pedagogical support for the education of children with special educational needs (SEN) in the context of inclusion. The author presents the results of studying the foreign experience of primary schools in the United Kingdom. The author describes and analyzes the content, means and methods used in pedagogical work with children with SEN in inclusive schools of the UK, such as: “Mindfulness”, “Mind-up”, “Healthy Minds Program”, “Chunking”, “Comic Strip Conversations”, “Comic Social Stories”, “Music Rituals” and etc. - in order to identify the general and specific features of the practical implementation of pedagogical support for the education of children with SEN in primary schools in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland.

Keywords: inclusive education, children with special educational needs, children with disabilities, pedagogy, pedagogical support of education.

Введение. Актуальность темы исследования обусловлена современными социокультурными и научно-технологическими тенденциями в мире и образовательном пространстве, требованиями, предъявляемыми обществом к современной системе образования. Решение проблем воспитания и образования детей с ООП является актуальным направлением в процессе гуманизации социальных отношений и образования. Одной из важнейших задач образования детей с ООП является включение их в социум и создание благоприятных условий для развития.

На современном этапе развития образования, очевидно, что инклюзия существует «на всех уровнях, относящихся к окружающему социальному пространству: начиная от ближайшего окружения ребенка с ООП и заканчивая внешними социальными факторами, имеющими отношение к инклюзивному образованию и взаимодействующими с образовательной системой» [1, с. 36]. В рамках данной статьи мы рассмотрим один из аспектов инклюзивного образования, а именно его организационно-педагогическую составляющую. Осуществляя педагогическое сопровождение образования детей с ООП, педагоги всегда ориентируются на конкретные потребности детей, диктуемые нозологией заболевания. Рассмотрим формы, методы, средства организации образовательного процесса, которые используются в работе с детьми с ООП в школах Великобритании.

Изложение основного материала статьи. В начальной школе Anderton Park Primary School (Birmingham, West Midlands, England) осуществляется педагогическое сопровождение образования детей с нарушениями аутистического спектра, с умственной отсталостью, с ЗПР, детей с синдромом СДВГ. Используется наглядность с помощью интерактивной доски с цветным фоном. Для акцентирования внимания учеников применяются разные цвета, которые идут фоном для той или иной темы. Ученики с низким уровнем успеваемости нуждаются в практической работе, поэтому на занятиях по математике обычно используются пластиковые деньги, карточки и другие предметы. Школьные учителя руководят ассистентами или тьюторами, которые прикрепляются к детям с ООП, объясняют сопровождающему лицу/ тьютору, какие части задания нужно выполнять конкретно его ученикам; при этом, раздаточные материалы подбираются таким образом, чтобы все ученики могли работать с большей частью из них.

Для детей с дислексией, которые могут довольно быстро запутаться, рекомендуются «аугментативные (усиливающие) методы». Суть этих методов в том, что происходит визуализация сложных и/или абстрактных идей и мышления. Авторы исследования 2016 года Э. Бобек и Б. Тверски [7] заключили, что использование «аугментативных (усиливающих) методов» с визуализацией объяснений улучшает обучение: участники исследования с низким уровнем пространственного абстрактного мышления показали результаты близкие к результатам учеников с интеллектуальными способностями, не отличающимися от нормы. Э. Бобек и Б. Тверски пришли к выводу, что визуальные объяснения имеют больше преимуществ, чем вербальные. Аугментативные методы часто используются в работе с детьми с интеллектуальными нарушениями и включают в себя не только мультимедийные методы, но и, например, язык жестов (макатон), систему обмена картинками (карточки PЕСs) [16].

Приведем примеры средств визуализации, которые используются в инклюзивных школах, где обучаются дети с дисграфией, дислексией, дискалькулией, диспраксией, с Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ): “sketchnotes” (собственные наброски, дети рисуют их самостоятельно и индивидуально под руководством и/или с помощью учителя); визуальные физических и цифровых носителей (информации для разъяснения абстрактных понятий); концептуальные карты для развития творческого и критического мышления (дети делают собственные зарисовки вместе, как общий плакат; каждый добавляет какой-то свой рисунок под руководством учителя и складывается общая картина); различные графические органайзеры; визуальные средства, созданные признанными деятелями культуры и искусства, профессиональными режиссерами.

В Christ Church CE Primary School (Solihull, Birmingham, England), осуществляется педагогическое сопровождение образования детей с интеллектуальной, эмоционально-волевой сферы. В школе часто используется форма групповой работы и аудиовизуальные ресурсы, чтобы включить всех учеников в работу в классе. В классе широко используется групповая работа, потому что – по мнению педагогов этой школы – ученики любят помогать друг другу, и они учатся друг у друга. Каждый производит работу в соответствии со своими способностями.

В начальной школе Robinsfield Infant School (Ordnance Hill, London, England) осуществляется педагогическое сопровождение детей с СДВГ, с дисграфией, дислексией, дискалькулией, диспраксией, с расстройствами аутистического спектра. Учителя используют метод актуализации; они обращают внимание обучающихся на события, происходящие вокруг. Например, на уроке «Литература» используется метод актуализации, с помощью которого в рассказ включается настоящая на данный момент времени погода или предметы из ближайшего окружения детей, чтобы обучающиеся могли лучше понять и прочувствовать историю, описанную в рассказе.

В начальной школе Hugh Myddelton Primary School (Islington, England) используется методика под названием “Социальные сюжеты” (Social Stories) и методика “Социальное общение в комиксах” (Comic Strip Conversations) [10], [6], [8]. Данная методика направлена на формирование социальных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра. Методика “Социальные сюжеты” (Social Stories) и методика “Социальное общение в комиксах” (Comic Strip Conversations) предлагает наиболее типичные ситуации из жизни, содержит подсказки. Комиксы, предоставляя примеры художественной литературы, расширяют понимание классического литературного произведения, иногда, допустима замена менее доступных произведений литературного канона, но при этом передача тех же самых моральных ценностей.

В начальной школе Hargate Primary School (Hargate Lane, West Bromwich, England) осуществляется педагогическое сопровождение образования слабослышащих и глухих детей с использованием методики «Здоровый ум» (National Deaf Children's Society Healthy Minds Programme [13]). Суть этой методики в том, что в течение 8-10 недель в рамках дисциплины «Уроки здоровья» педагоги формируют и развивают у учеников навык мышления, который предотвращает или снижает риск развития депрессии, тревоги и проблем с физическим здоровьем. Считается, что некоторые виды перфекционизма на самом деле препятствуют достижению успеха. Ученикам рассказываются способы преодоления прокрастинации; управления

эмоциями; критического рассмотрения нереалистичных идеалов СМИ, которые способствуют неудовлетворенности собой и своей внешностью, что может привести к депрессии. Клинический психолог доктор Т. Неми считает, что эта программа специально не нацелена на профилактику какого-либо конкретного заболевания... она просто учит навыкам здорового мышления, навыкам здравого смысла, которыми должен владеть каждый [13].

Проблема стресса, страха, возникающего у учеников по различным причинам, проблема боязни выступления перед публикой является еще одним барьером, который необходимо помочь ребенку с ООП преодолеть в процессе педагогического сопровождения образования. Исследования по этой проблематике проводились британскими учеными [14]. В школах Hargate Primary School (Hargate Lane, West Bromwich, England), Heathfield Primary School (Heathfield Road, Lozells) и некоторых других школах, где осуществляется педагогическое сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра и с СДВГ, учителя считают обязательным – создание ситуации успеха. Словесная похвала и поощрения учеников способствуют формированию уверенности в себе. Практика создания ситуации успеха и похвалы широко используется в Brighton Steiner School (East Sussex). Основная цель этой школы заключается в воспитании ребенка в традиции следования гуманистических принципов; поддерживается идея того, что он не только наделен интеллектуальными возможностями, но и творчески и эмоционально, его необходимо направлять к самопознанию.

Для детей с речевыми нарушениями учителя школы Clifton Primary School предлагают Барьерные игры (Barrier Games). Барьерные игры проводятся в парах или группа против группы. Каждому ученику предлагается воспроизвести определенную сцену на магнитной доске. Это эффективный способ развития речевых навыков (давать указания), навыков восприятия речи (следовать указаниям) и социальных навыки (зрительный контакт, чтобы дать / получить / уточнить инструкции, задать вопрос); кроме того, закрепляется словарный запас, понимание пространственных концепций (предлоги “на, в, под, ниже, рядом, между”). Детям с дислексией и дисграфией предлагаются игры с использованием компьютерной программы Wordshark, которая включает в себя систему мультисенсорных игр; игра “Правильное написание” (Disey Spelling) с использованием карточек со словами и кости. Взаимодействие с конкретными мини-играми такими как Barrier Games или Disey Spelling может выявить различные уровни способностей детей, действует в качестве вспомогательного инструмента для изучения детьми новых игр и передачи новых навыков [5].

Детям с нарушениями аутистического спектра и с СДВГ предлагаются ролевые игры, например, игра “Поучительный сюжет” (“Narrative Groups”) – дети воспроизводят социальный сюжет из жизни: детям предлагается изображения определенной ситуации в комиксах “Социальных сюжетов”, где, например, необходимо проявить воспитанность.

В James Brindley School (Birmibgham, England) одним из потенциальных методов социализации детей с аутизмом являются музыкальные уроки, поскольку музыка позволяет детям учиться и взаимодействовать друг с другом в более непринужденной обстановке: использование музыки способствует созданию благоприятного психологического климата в классе. А. Кук считает, что преимущества использования музыки для улучшения позитивного контакта между детьми с аутизмом и здоровыми детьми многообразны [4].

Также, в работе с детьми с речевыми нарушениями, с нарушениями аутистического спектра и с СДВГ учителя часто используют музыкальное сопровождение и интонацию голоса. При переходе от одного действия к другому используется короткая песня, чтобы закончить одну задачу и перейти к другой. Британские педагоги считают, что ученики с ООП хорошо реагируют на различные интонации и тон голоса, поэтому учителя используют разные варианты громких, мягких и шепчущих звуков. Использование правильного произношения и иногда немного преувеличение правильной речи поможет ребенку моделировать те же принципы. Учеными Брунельского университета в Лондоне (Brunel University, London) [15] доказано, что музыка на уроках в школе, особенно в начальных классах, выравнивает эмоциональный фон, положительно влияет на производительность труда, например, на уроках по письму дети пишут аккуратнее и быстрее, на уроках физической культуры развивается чувство ритма и т.п.

В Leigh Primary School (Birmingham, England) в работе с детьми с умственной отсталостью, с СДВГ, с нарушениями аутистического спектра учитель математики использует метод адаптации инструкций, упрощения материала, сокращения содержания “Chunking”. Упрощение информации происходит путем деления ее на мелкие части, являющиеся самыми важными “кусками” информации, которые легче всего запоминать. “Кусок” в переводе с русского на английский – это “chunk”. Ученый К. Уайлд называет эту технологию “chunking training into small, small parts” [12], что в переводе означает урезать содержание, урезать еще, урезать еще, а затем подумать о том, что здесь действительно необходимо.

В школе Heath Mount Primary School (Birmingham, England) в процессе педагогического сопровождения образования слабослышащих детей и детей с СДВГ используется методика совместного обучения (Cooperative learning). Учитель кратко дает новую информацию, а затем ученикам предлагается совместно, работая в группе, сделать презентацию или проект по заданной теме. При этом, более способным ученикам поручается быть ответственными за внедрение новых знаний в классе; таким образом, они сами выполняют роль учителей.

Выводы. В зарубежной практике педагогами широко используется электронная материально-техническая база. В 2018 году британский ученый Э.Мак Парланд представил результаты исследования: ученый сосредоточился на разработке и реализации надежного педагогического вмешательства, основанного на оперантных принципах анализа поведения, чтобы помочь научить детей с аутизмом «типичному» поведению при взгляде на социальные стимулы, например, лица окружающих. Ученый доказал, что Eye tracking – это отличный инструмент для изучения зрительного внимания и социального взаимодействия в любых условиях обучения. Понимая, как различные аспекты мыслительного процесса влияют на образовательные результаты, исследователи могут эффективно проектировать, оценивать и улучшать образование [9], [17].

«В Великобритании в полной мере наблюдаются результаты реализации официальных государственных программ по инклюзивному образованию» [2, с. 125], тем не менее, в этой стране продолжается развитие и внедрение новых программ. Для достижения главной цели педагогического сопровождения образования – социализации и становления личности ребенка – в сентябре 2019 года школы Англии ввели новый предмет:

«Mindfulness» Ученики изучают методы релаксации, дыхательные упражнения и другие методы, чтобы «помочь ученикам регулировать свои эмоции» [11].

Общей чертой в процессе педагогического сопровождения образования является использование игровых методик. Школьными учителями используется широкое разнообразие игр, а их суть и содержание зависит от образовательных потребностей детей с ООП. Так, детям с дислексией предлагаются Барьерные игры, компьютерные игры Wordshark, игра «Правильное написание» и др.; детям с нарушениями аутистического спектра различны ролевые игры, чаще всего, содержащие социальные сюжеты («Поучительные рассказы»). Еще одной общей характеристикой для педагогического сопровождения образования детей с ООП в школах Великобритании является практика позитивноцентрированного воспитания, а также использование показавших свою результативность практик из области психологии, например, практик профилактики стресса и депрессивных состояний у детей («Healthy Minds Programme», «Mindfulness»).

«В вопросе о педагогическом сопровождении образования детей с особыми образовательными потребностями акцентируется процесс реализации образовательных возможностей детей и создание подходящих для этого условий» [3, с. 99] Изучение и обобщение опыта педагогического сопровождения образования детей с ООП в школах Великобритании позволяет нам заключить, что педагоги британских школ применяют средства, методы и технологии, которые являются разнообразными и зависят от нозологии детей с ООП. Мы обобщили наиболее популярные средства, методы и технологии, являющиеся наиболее эффективными в работе с детьми с ООП.

Литература:

1. Лапина, Н.А. Модель инклюзивного образования в контексте теории экологических систем [Текст] / Н.А. Лапина // Вестник педагогических инноваций. – Новосибирск, 2019. – № 1 (53). – С. 32-38.
2. Лапина, Н.А. Образование детей с особыми образовательными потребностями: заимствование странами Ближнего Востока передового опыта Великобритании [Текст] / Н.А. Лапина // Модернизация образования: научные достижения, отечественный и зарубежный опыт. Сборник статей (по материалам XXV Рязанских педагогических чтений: в 2 томах). – 2018. – С. 120-125
3. Лапина, Н.А. Сущность педагогического сопровождения образования детей с особыми образовательными потребностями [Текст] / Н.А. Лапина // Человеческий капитал. – Москва, 2019. – № 7 (127). – С. 99-105
4. Anna Cook. Friendship, Bullying and the Impact of Inclusion on Attitudes towards Children with Autism. Thesis submitted for the award of Doctor of Philosophy. 2019. School of Psychology. Faculty of Health and Medical Sciences. University of Surrey [электронный ресурс] – URL: <http://epubs.surrey.ac.uk/850401/> (дата обращения: 08.05.2020)
5. Asimina Vasalou. Digital games-based learning for children with dyslexia: A social constructivist perspective on engagement and learning during group game-play – 2017 [электронный ресурс] – URL: <https://www.researchgate.net/publication/317559530> (дата обращения: 28.06.2020)
6. Autism Speaks (2019) Applied Behavioral Analysis [электронный ресурс] – URL: <https://www.autismspeaks.org/applied-behavior-analysis-aba-0> (дата обращения: 10.06.2020)
7. Bobek E., Tversky B., Creating visual explanations improves learning // Cognitive Research: Principles and Implications. – 2016. – 2016.12.07 - DOI – 10.1186/s41235-016-0031-6 [электронный ресурс] – URL: <https://cognitiveresearchjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41235-016-0031-6> (дата обращения: 20.06.2020)
8. Daneshvar S.D., Charlop M.H., Berry Malmberg D.A treatment comparison study of a photo activity schedule and Social Stories for teaching social skills to children with Autism Spectrum Disorder: brief report. Dev Neurorehabil. 2019; 22(3):209-214. doi:10.1080/17518423.2018.1461947 [электронный ресурс] – URL: <https://www.verywellhealth.com/social-stories-for-kids-with-autism-4176139> (дата обращения: 01.08.2020)
9. Eye-tracking in mathematics education research: A follow-up on opportunities and challenges - Conference Paper (PDF Available) 2018] [электронный ресурс] – URL: <https://www.researchgate.net/lite/publication/PublicationDownload> (дата обращения: 02.06.2020)
10. Fleury V.P., Hedges S., Hume K., Browder D.M., Thompson J.L., Fallin K., Zein F.El., Klein Reutebuch C. and Vaughn S. (2014) Addressing the Academic Needs of Adolescents with Autism Spectrum Disorder in Secondary Education. Remedial and Special Education. 35 (2) 68-79 [электронный ресурс] – URL: <http://rse.sagepub.com.proxy.library.lincoln.ac.uk/content/35/2/68.full.pdf+html>. (дата обращения: 14.07.2020)
11. Iliana Magra. Schools in England Introduce a New Subject: Mindfulness – 2019 [электронный ресурс] – URL: <https://www.nytimes.com/2019/02/04/world/europe/uk-mindfulness-children-school.html> (дата обращения: 22.06.2020)
12. Melanie Nind and Sarah Lewthwaite. Hard to teach: Inclusive pedagogy in social science research methods education National Centre for Research Methods, Southampton Education School, University of Southampton, Southampton, UK 2017 [электронный ресурс] – URL: <https://www.ed.ac.uk/education/graduate-school/taught-degrees/inclusive-education?gclid> (дата обращения: 19.06.2020)
13. National Deaf Children's Society 2020. Registered Charity: England & Wales (1016532) & Scotland (SC040779) [электронный ресурс] – URL: <https://www.ndcs.org.uk/our-services/services-for-professionals> (дата обращения: 04.05.2020)
14. Ralston, MacInnes, Crow and Gayle 2016 Ralston, K., J. MacInnes, G. Crow, and V. Gayle. 2016. We need to talk about statistical anxiety. NCRM Working Paper 4-16. [электронный ресурс] – URL: http://eprints.ncrm.ac.uk/3987/1/anxiety_literature_WP4_16.pdf (дата обращения: 04.06.2020)
15. Terry, P.C., Karageorghis, C.I., Curran, M.L., Martin, O.V. and Parsons-Smith, R.L. (2019) 'Effects of music in exercise and sport: A meta-analytic review'. Psychological Bulletin. ISSN: 0033-2909 [электронный ресурс] – URL: <https://www.researchgate.net/publication/337829751> (дата обращения: 23.05.2020)
16. The National Autistic Society (2019) Social Stories and Comic Strip Conversations [электронный ресурс] – URL: <https://www.autism.org.uk/about/strategies/social-stories-comic-strips.aspx> (дата обращения: 14.06.2020)
17. Using eye-tracking technology to investigate and operantly condition gaze behaviour of children diagnosed with autism spectrum disorders. Aideen McParland, author.[Great Britain]: Ulster University, 2018. [электронный ресурс] – URL: <https://ethos.bl.uk/OrderDetails.do?uin=uk.bl.ethos.770947> (дата обращения: 10.05.2020)

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Лобашев Валерий Данилович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск);

топ-менеджер Лобашев Игорь Валерьевич

ООО «ГЕТА» (г. Петрозаводск);

кандидат педагогических наук, доцент Талых Алексей Александрович

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Петрозаводский государственный университет» (г. Петрозаводск)

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОЦЕССОВ ОБУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА

Аннотация. Наблюдаемое значительное опережение требований к уровню профессиональной подготовки участников рынка по отношению к реальным потенциалам ресурсов производителей общественных благ ставит перед системой образования задачи действенной модификации всей системы обучения в целом. Предстоит пересмотреть позиции сторон, взаимодействующих в образовательном пространстве. Создание и развитие интеллектуального капитала личности становится одной из основных целей обучения, определяющей деятельности современного образовательного учреждения. Статья посвящена некоторым проблемам формирования человеческого капитала в условиях высокой динамики преобразований системы образования.

Ключевые слова: человеческий капитал, система образования, информация, индивид, концепция, парадигма, компетенции, способности, готовности, учебная информация, интеллектуальный капитал, образовательное пространство, мотивация, социум.

Annotation. The observed significant advance of the requirements for the level of professional training of market participants in relation to the real potentials of resources of producers of public goods, sets the educational system the task of effectively modifying the entire training system as a whole. It is necessary to review the positions of the parties interacting in the educational space. The creation and development of intellectual capital of the individual becomes one of the main goals of training, defining the activities of a modern educational institution. The article is devoted to some problems of human capital formation in the conditions of high dynamics of educational system.

Keywords: human capital, educational system, information, individual, concept, paradigm, competence, ability, readiness, educational information, intellectual capital, educational space, motivation, society.

Введение. Предполагая максимальный темп наращивания интеллектуального капитала личности в период 22-26 лет, когда эвристические прорывы в мышлении человека преобладают, и, принимая по аналогии модель ЖЦТ в форме весьма приближённого отражения процесса развития знания личности, можно предположить, что как товар человеческий капитал (в понятиях современной модели образования в России) становится наиболее привлекательным на рынке труда после приобретения будущим работником основ высшего образования.

Вопросы использования наличествующих объёмов рабочей силы несколько затеяют возрастающую актуальность теоретических и прикладных исследований процессов её создания и формирования, т.е. в настоящем разрешаются преимущественно насущные задачи, «требовательное» будущее отодвигается на второй план. Современная российская высшая школа весьма импульсивно реагирует на сигналы рыночного спроса создания-производства специалистов профессий современной неэкономике.

Становится ясно – в некоторых областях радикальные модификации специалистов нерациональны. Затраты на подготовку профессионалов иных формаций окупятся быстрее. Но это потребует совершенно новых методов обучения, характеризующихся явно выраженной ответственной обратной связью. Налицо – необходимость в подрядном обучении специалистов узкой ориентации [7].

Изложение основного материала статьи. Первоначальное накопление человеческого капитала, происходящее в семье и ближайшем окружении не встречает, как правило, значительного сопротивления индивида, что, однако, резко повышает «стоимость» возможных ошибок начального обучения и воспитания. Практика отмечает заметную корреляцию между уровнями («совершенством») носителей человеческого (в первую очередь – интеллектуального) капитала в трёх поколениях (реализуется принцип «минус два»). Ценность воспитательных воздействий по сути формирующих базис познавательных возможностей и потенциал дальнейшего развития личности определяется в данной ситуации «интеллектуальным уровнем» семейного клана. Родители родителей в достаточной значимой степени влияют на уровень интеллекта обучающегося. Фактически, деды, их интеллектуальный потенциал тесно коррелирует с потенциалом обучаемых. Именно на этом уровне ближайшего семейного окружения происходит первоначальное накопление человеческого потенциала. В этот период социум весьма опосредованно влияет на сообщаемый нарождающейся личности поток информации, равно как и на качество обучения, создающего и окрашивающего трансцендентальные знания обучающегося. Большинство факторов, проявляющихся в этот период развития личности, определяется ординалистской концепцией основ организации образовательно-воспитательной деятельности по отношению к нарождающейся личности.

Кардиналистская концепция оценивания приобретаемых на этом этапе обучения знаний (в меньшей степени умений и навыков) не предоставляет должного аппарата и алгоритмов определения функционального влияния всех многочисленных факторов, устанавливающих уровни воздействия их на конечный результат подготовки личности к дальнейшему обучению. В значительной мере успешнее выглядит использование средств описания данных факторов в ординалистской концепции [8].

Обучающемуся необходимо предвидеть (по крайней мере, быть информированным о сложностях предстоящего учебного труда) громадный объём вовлекаемых факторов и предпосылок в процессы и условия функционирования каждого элемента приобретаемого им капитала как на микроуровне, так и в масштабах общества. В условиях и при диктате последнего (в том числе через стандартизованную систему обучения) формирование человеческого капитала сводится к воспроизводству наследуемых алгоритмов взаимодействия его родовых и специфических отношений.

Кейнсианская методология экономического анализа, применяемая в системах оценивания параметров и деятельности различных элементов образовательного пространства в качестве фундаментальной теоретической основы исследования макроэкономического содержания человеческого капитала, обосновывает построение целостной системы воспроизводства человеческого капитала, проявляющего себя в условиях частной ситуации современного неуровновешенного рынка при избытке ресурсов. В современном обществе наблюдается относительно устойчивая единая размерность движения человеческого капитала на микроуровне.

В процессах обучения происходит активная поэтапная трансформация параметров собственности и ценности воспринимаемой информации. При этом наблюдается увеличение явного разрыва между микро- и макроуровнями человеческого капитала, порождаемого и устойчиво поддерживаемого самой системой распределения приобретаемых ценностей, функционирующей в пространстве возрастающей экономической власти государства. Но одновременно формируется и смещение акцента применения потенциала поступающей информации с получения дохода от ранее приобретённой и накопленной части человеческого капитала (он временно затушевывается задачами успешного обучения) как объекта собственности на его движение-трансформацию, совершенствование, модернизацию.

Само формирование – последовательно-дискретный процесс и деятельность обозначенных институтов не может быть «единовременной» (хотя она и организована как несколько параллельных маршрутов). Структура создаваемой модели становится послойной, наложение зон влияния-проникновения крайне своеобразно и далеко не всегда логично; оно распространяется поступенчато и почти синхронно сопровождается построением относительно независимых дендровидных структурных связей, пронизывающих несколько слоёв создаваемой системы, обеспечивающих реализацию проблескового режима мышления (инсайт, эвристика).

Пересекающиеся, взаимопроникающие и взаимообусловленные социальный и личный капиталы, представляемые в начале периода обучения потенциалами соответственно системы обучения и начальными интеллектуальными возможностями-способностями индивида, создают значительную часть общественного блага. Именно комбинированные множества элементов ЗУНов и ВСГ (возможностей, способностей, готовностей) целенаправленно объединяемые образовательной парадигмой, используемые и применяемые для создания определённого блага, создают домены человеческого капитала. В общем подходе «...обучение не повышает производительность человека, оно лишь выявляет его врожденные способности и указывает на его потенциальную производительность потенциальному работодателю» [Майкл Спенс]. Рождаемые нематериальные ценности позволяют в организованном метафоричном взаимодействии различных элементов педагогической системы сочетать частную и общественную формы интеллектуальной собственности, пополняющую научно-образовательный континуум социума.

Ориентация (в решающей степени обязательная и вынужденная) процессов формирования человеческого капитала обучающегося от функционального к системному и процессному подходам в обучении контрастно обозначила и продиктовала постановку основным условием к образовательному процессу полномасштабного выполнения требований достижений необходимого качественного уровня исполнения каждого шага на маршруте подготовки обучающегося [3].

Государство в лице системы образования, усложняя и совершенствуя структуру и систему обучения, жёстко стандартизирует процессы обучения, утверждая ФГОСы, задаёт параметры-масштабы функционирования системы кругооборотов человеческого капитала на микроуровне. Институты управления образованием при этом создают (а часто просто реанимируют) условия и требования функционирования системы передачи знаний, умений, навыков, формирования возможностей, готовностей, способностей (совокупность этих категорий часто подменяется пространным понятием «компетенции»). Необходимо учесть тот факт, что по оценкам экономистов и социологов наиболее серьёзные последствия влечёт за собой разрушение именно систем создания человеческого капитала, что неизбежно приводит к снижению экономического потенциала развития страны, и впоследствии приводит к ощутимой потере материальных ценностей [2].

Образование, организованное в режиме патернового сопровождения, формирует в значительной мере конкурентные преобразования: капитализации интеллекта и интеллектуализации капитала. Формируя и консолидируя со стороны заказчика (социума) экономические, политические и социальные элементы образовательного пространства, государство включает свои институты в систему общественного воспроизводства и качественного наполнения континуума знаний, компетентностей, способностей, умений и навыков людей, определяя меру непрерывных (по существу - обязательных) инвестиций в них. При этом государство в своём участии использует в первую очередь властные структуры, решая задачи совершенствования уже устоявшейся, апробированной и «узаконенной» функционально-эффективной целостной системы институтов образования. Во имя стабилизации принятой парадигмы образования конструируется неантагонистическое взаимодействие создаваемого человеческого капитала с институтами государства на всех этапах и во всех фазах генерируемого этими же институтами воспроизводственного процесса. В ряду основных элементов реализующих данную концепцию следует выделить:

- систему государственных образовательных стандартов;
- функционально совершенную систему образования, формирующую заданную модель (оптимальную в соответствии со стандартом) человеческого капитала;
- совокупность финансовых, кадровых, идеологических институтов, выражающих и претворяющих в практические требования и решения интересы общества в создании человеческого капитала;
- инициализируемый социумом поток инвестиций в человеческий капитал;
- систему стимулирования, контроля и оценки качества структурных составляющих человеческого капитала.

Запросы макроэкономики требуют от государства как обладателя системы интегрированных институтов (экономических, социальных, правовых и т.д.) организовывать и осуществлять воспроизводство человеческого капитала с всё более возрастающей ценностью и, следовательно, потребительской стоимостью. Обучение современного специалиста – это перманентно нарастающий посыл стимулирования креативного мышления. Исходя (стартуя) от перцептивного мышления, принимая педагогическую интерпретацию выбора и назначения начальных условий построения маршрута обучения в форме детерминированного хаоса, опираясь на создаваемые в дидактических операциях частные элементы методов

дивергентного мышления, учитывая непредсказуемость отклика окружающей среды и рассматривая её нелинейность как обязательный атрибут, возможно создать некоторую модель обучения, следующую правилам «резонансного встраивания в среду для образования единого устойчивого эволюционирующего целого» [4].

Неожиданно часто бизнес обращается к сообществу с «претензиями» на избыточность доли населения с высшим и недостаточность — с профессиональным образованием, подвергая некоторым нечётким обвинениям государственную систему образования в несовершенстве механизмов удовлетворения его требований, но подобная проблема актуальна для всего мирового сообщества.

Пошаговое «продвижение» каждого учебного сообщения до уровня (позиции) усвоенной информации, характеризуется его реформацией в двух встречных направлениях: необходимый труд обучения со стороны преподавателя преобразует, транслирует содержание учебного сообщения, понижая его энтропию, но встречно этому продвижению направлены усилия-затраты со стороны обучающегося, также стремящегося понизить уровень непознанны в изучаемом объекте. Встречное продвижение двух субъектов обучения в образовательном пространстве обеспечивает гарантированный успех достижения конечной цели обучения [5]. В современной постановке образовательной парадигмы нужен посыл взаимозаинтересованности, преодолевающий порог невосприятости усилий обучения, как со стороны государства, так и личностей преподавателя и обучающегося в решающей степени (хотя и опосредованно) воспитуемых самим государством.

На первоначальных этапах мотивация преодоления трудностей обучения в большей мере носит нематериальный характер. Добавленная стоимость «знаний составляющей» человеческого капитала обучающегося, социогуманитарных элементов этой структуры реализуется через мотивацию к творческому производительному учебному труду. Только видоизменённая в целях-интересах обучающегося учебная информация принимается, усваивается и отчуждается им как интеллектуальная собственность. В дальнейшем в процессе производительного (а первоначально - учебного) труда приобретённое знание, непрерывно совершенствуясь и содержательно усложняясь, постоянно меняет «место» своего приложения. При определённых условиях, знание может быть предметом интеллектуального труда, средством, орудием труда и результатом труда. В развитии знание, отражая процесс производства-создания интеллектуального капитала, демонстрирует «обратный» закон стоимости: его увеличение у приобретателя повышают его «стоимость», на лицо возрастающая ценность работника, специалиста.

Уклад современной российской экономики предоставляет широкие возможности реализовать воспроизводство и кумулятивное накопление доходов (возрастание общественного блага) с помощью человеческих способностей, представляемых в элементах, категориях, понятиях, дефинициях экономического образования как человеческий капитал. Своёобразие рынка образовательных услуг в немалой степени обуславливается его достаточно жёсткой территориально-административной ориентированностью на повышение объёма и стоимости «территориального» человеческого капитала. Подобное районирование оптимально, как с позиций «производителя», так и «потребителя-пользователя» [3].

Качество исполняемых работником профессиональных действий существенно определяется уровнем его социального воспитания. Поведенческий капитал, формируемый на основе социальных ценностей (сообщаемых социумом как всё более расширяющийся перечень ограничений, добровольно-принудительно принимаемых индивидом как членом сообщества ему подобных), предопределяет нормы и формы поведения личности, и фактически непрерывно оценивается обществом. Социальная инфраструктура, окружающая индивида и предписывающая ему нормы социального взаимодействия, непрерывно увеличивает его ответственность за выполняемые действия, сопровождается помимо воли самого индивида нарастанием информационной насыщенности трудовых функций и одновременно, расширяя экономическую свободу, сужает область наиболее эффективной реализации инновационных и институциональных потенциалов личности. Здесь начинает проявляться негативное влияние узкой специализации труда. Человек фактически вынужден непрерывно обучаться, приспосабливаясь к интенсивно модифицирующимся условиям существования (как в социальном, так и производственном плане). Общество непрерывно совершенствует (расширяя и одновременно конкретизируя) институциональные факторы формирования и использования человеческого потенциала [6].

Выводы. Технотронная революция накладывает свой отпечаток на характер восприятия действительности. В обучении происходит энергичный поворот от раскрытия и обоснования предметных характеристик изучаемых предметов, фактов, явлений к освоению технологической стороны всех составляющих знания о трансформации систем, видов, форм бытия. Увидеть процессуальность мира - таково основное направление современной модернизации образования. Освоение знания становится сутью усвоения его движения; образование становится «институтом воспроизводства движения» [5].

В усложняющихся задачах современного образовательного процесса логика Аристотеля уступает место логике дополнительности. Противостояние обстоятельств и условий в постановочной (предъявляемой) проблеме, будучи антонимичны в первом предъявлении, требуют проявления некоторого дополняющего третьего требования-условия, объединяющего различные (в том числе и по иерархичности) уровни реальности. Необходимо изучать, тщательно исследовать элементы педагогических систем, научиться различать их «не разделяя», и соединять, не смешивая.

Наблюдаемый рост потенциала работника ограничен лишь его личностными способностями. Таким образом, инновационное знание в своей коммерциализируемой основе выступает активным элементом современного рынка труда, характеризуемого как рынок несовершенной конкуренции [1]. Привнесение в рыночные отношения новационных положений участия новаторских идей активных владельцев человеческого капитала, претендующих на взлом рыночного равновесия в свою пользу, создаёт ситуацию неоднородной системы. Требуется разработка иной концепции формирования устойчивой системы на обновлённом базисе.

Литература:

1. Багаудинова, А.З. Формирование комплекса мер маркетингового воздействия на потребителей образовательной услуги / А.З. Багаудинова // Российское предпринимательство. – 2010. – Том 11. – № 10. – С. 17-22.
2. Васильев, А.С. Нематериальные ценности экономики / А.С. Васильев // Вопросы регулирования экономики. – 2018. – Том 9. – № 1. – С. 24-34.

3. Каткова, Е.Н. «Человеческий капитал» как си / Е.Н. Каткова // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 10 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/10/72479> (дата обращения: 13.10.2016).
4. Князева, Е.Н. Основания синергетики / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – СПб: Алетейя, 2012. – 414 с.
5. Лобашев, В.Д. Функции и процедуры процессов познания в профессиональном образовании / В.Д. Лобашев, И.В. Лобашев. – Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2018. – 120 с.
6. Пришляк, Е.А. Исследование факторов, влияющих на формирование человеческого капитала в Российской Федерации / Е.А. Пришляк, С.Г. Радько // Управленческие науки. – 2018; 8(2): 94-105.
7. Сахаровский, С.Н. Институциональные факторы формирования человеческого потенциала / С.Н. Сахаровский // UDIES (Журнал институциональных исследований). – 2012. – Том 4. – № 2. – С. 83-92.
8. Талых А.А. Некоторые аспекты процесса интенсификации профессиональной подготовки учителей технологии / А.А. Талых // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2014. – Т. 20. – №.1. – С. 149-151.

Педагогика

УДК 37.048.3

**президент Восточно-Европейской Ассоциации экспертов в области
семейного консультирования и сексологии Лукша Сергей Леонидович**

Восточно-Европейская Ассоциация экспертов в области
семейного консультирования и сексологии (г. Санкт-Петербург),

аспирант кафедры педагогики

Вятский социально-экономический институт (г. Киров)

СОКРАТОВСКАЯ БЕСЕДА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ У ПОДРОСТКОВ НАВЫКОВ УПРАВЛЕНИЯ КОНФЛИКТНЫМИ СИТУАЦИЯМИ

Аннотация. Автор рассматривает вопросы педагогической технологии обучения к работе над собой средствами сократовской беседы при условии наличия доброй воли обучаемого по изучению учебных материалов. Одной из важнейших педагогических, психологических и социальных проблем был и остаётся вопрос конфликтов в подростковом возрасте. В статье освещается авторский метод ведения сократовской беседы «Мыслим здраво», который является частью авторской педагогической технологии развития у подростков навыков управления конфликтными ситуациями. Обладание навыками этой технологии и ее применение в возникающих социальных проблемах позволяет подросткам быстро адаптироваться к любой ситуации и грамотно управлять конфликтами.

Ключевые слова: педагогическая технология, сократовская беседа, управление конфликтными ситуациями, социум, подростковый возраст.

Annotation. The article is devoted to the issues of pedagogical technology of training to work on oneself by means of Socratic conversation, provided that the student has the good will to study educational materials. One of the most important pedagogical, psychological and social problems was and still is the issue of conflicts in adolescence. The article highlights the author's method of conducting Socratic conversation "Think sensibly", which is a part of the author's pedagogical technology for developing conflict management skills in adolescents. Such skills allow teenagers to adapt quickly to any situations and manage conflicts competently.

Keywords: pedagogical technology, Socratic conversation, conflict management, society, adolescence.

Введение. В основе любых отношений лежат интересы людей и их потребности. Любая помеха на пути реализации этих потребностей и достижения этих интересов может привести к конфликту. Сама по себе никакая проблемная ситуация не является конфликтом: конфликтом ее делает отношение участников к теме проблемы и выбор ими способов ее решения.

В сложном процессе современного социального взаимодействия во всех сферах жизнедеятельности неизбежно возникают различные конфликтные ситуации, что ставит участников таких ситуаций перед выбором способа их разрешения. В силу этого навыки рационального и эффективного конфликтного поведения необходимы каждому человеку, в первую очередь – подростку.

Деструктивное поведение участников конфликта всегда приводит к негативным последствиям, среди которых лидирует повышенная эмоциональная нагрузка и, как следствие, дистресс, что провоцирует применение неадекватных по отношению к ситуации способов защиты – как психологической, так и физической. Общение, не развивающее конфликт, сглаживает напряжённость и может даже способствовать повышению уровня отношений конфликтующих сторон. Бесконфликтное общение не означает избегания от необходимости участия в конфликте, оно предполагает владение некой технологией, которая помогает увидеть природу конфликта, его суть, динамику развития, возможные способы разрешения и последствия для участников. Обладание этой технологией позволит выстраивать конструктивные отношения родителей с детьми и педагогов с учениками.

Изложение основного материала статьи. В научной литературе отражается мнение о том, что конструктивный конфликт является одним из эффективных методов воспитательного воздействия на личность. При этом ученые указывают, что таковым он является лишь при наличии у сторон конфликта предметных психолого-педагогических знаний и соответствующих этим знаниям умений. (Н.Н. Васильев, Н.В. Гришина, Н.В. Мартишина, У. Мاستенбрук, С.А. Сергеев, В.Л. Цветков и др.).

Способность бесконфликтного общения с окружающими является одним из важнейших показателей уровня развития социальной личности. Эта способность формируется в процессе всей жизнедеятельности ребёнка и освоения им окружающей действительности, его включения в социум, осознания себя и своего места в нем.

Подростковый возраст является особенно важным в силу наличия наибольшего числа противоречий и вопросов к взрослому миру, как следствие – наиболее конфликтным. В научных исследованиях, посвященных подростковому периоду, подчеркивается его критический характер, когда перестраиваются, а зачастую и ломаются привычные отношения ребенка к окружающему миру и к самому себе. Эти радикальные изменения неизбежно порождают конфликты развивающейся личности – как с самим собой, так

и с окружающим миром. И опыт общения – как успешного и эффективного, так и неуспешного и бесплодного, будет служить базой для дальнейшего усвоения и применения различных способов поведения в конфликтных ситуациях, что неминуемо скажется на эффективности социализации подростка. И получает такой опыт подросток в первую очередь в процессе общения с родителями.

В силу повышения общего уровня конфликтности нынешнего российского капиталистического общества интерес к проблеме конфликта продолжает показывать устойчивый рост. Например, общеизвестно, что наиболее успешным в своей профессии становится тот, кто развивает в себе навыки управления конфликтными ситуациями и удачно применяет их на практике – как в своём трудовом коллективе, так и в семье.

Автором разработана педагогическая технология управления конфликтами для старших подростков, которая включает в себя инструменты диагностики уровня конфликтности личности, семинары и вебинары на тему определения признаков конфликта, видов, фаз и стратегий поведения в конфликтных ситуациях, авторский метод сократовской беседы и развивающую психолого-педагогическую программу. Итак, основу педагогической технологии управления конфликтами составили:

1. Тест «Тестирование личности на поведение в конфликте интересов» Кеннета Томаса – Ральфа Килманна.

2. Авторский тест «Уровень конфликтности личности».

3. Авторский метод ведения сократовской беседы «Мыслим здраво».

4. Авторская развивающая программа «Думаем логично, поступаем рационально».

В этой статье подробнее остановимся на одном из инструментов технологии управления конфликтами – авторском методе сократовской беседы. Вообще сократовская беседа в педагогике чаще всего называется «Сократической». Нам ближе более короткое название, тем более, что сам Сократ не оставил после себя ни одной книги, считая, что записи делают память слабой и убивают живую мысль.

Классическая методика сократовской беседы заключается в том, что учитель в ходе диалога останавливает говорящего ученика, разбивает его речь на мелкие части и призывает их рассматривать с точки зрения анализа, в результате чего рождается истина – и для ученика, и для учителя.

Эффекты возникали самые неожиданные для собеседников. Например, общепризнанный храбрец понимал, что на самом деле он вовсе не отважен, как считалось всеми ранее, а расчётлив, хитёр и труслив. В итоге сократовские беседы развились как серьёзные педагогические практики по реформированию реальности.

Какой бы замечательной технологией обучения мы не владели, какие бы несметные богатства и почести не сулил бы ученику результат применения полученных знаний, но для терпеливого и эффективного изучения всех достоинств педагогических изысков требуется мотивация.

Важнейшим инструментом для формирования и развития мотивации к изменениям является метод сократовской беседы, разработанный автором. Называется он «Мыслим здраво». Метод «Мыслим здраво» в нашем случае – это процесс, в ходе которого родитель помогает подростку найти в себе источник понимания, или самоубеждения в том, что те изменения, которые произойдут в процессе его обучения навыкам управления конфликтом полезны и необходимы, и в силу этого для их достижения можно и поработать над собой.

Схожесть метода с классической сократовской беседой, который впервые описал Платон в своём труде «Диалоги» состоит в том, что вместо того, чтобы предлагать свои идеи и ставить свои задачи, родитель повышает осведомлённость подростка по теме конфликтов путём применения сократовской технологии постановки вопросов – например, помогает ребёнку открыть его дезадаптивные убеждения – те, которые не позволяют ему оперативно и экологично адаптироваться к текущим обстоятельствам и разрешить конфликтную ситуацию. В этом случае подросток понимает, что хотя его точка зрения не является неправильной, есть и другие верные варианты действий в той или иной ситуации. Ему гораздо проще принять верность новой информации, если это будет его осмысленное решение, а не рекомендация, или, тем более, приказ извне. Это решение приходит в виде озарения (инсайта) в ходе беседы с родителем.

Отличие метода «Мыслим здраво» от «классики» сократовской беседы состоит в самой технике ведения диалога. Родитель отлично понимает, какой результат он хочет получить от беседы с ребёнком. Также он отлично знает своего ребенка и ведёт беседу таким образом, чтобы это не было для подростка нравоучением, допросом, назиданием или же просто бессмысленным потоком вопросов.

В силу вышесказанного в первую очередь родитель общается с ребёнком на предмет понятий «Свобода», «Воля» и «Ответственность». В современных СМИ, особенно в Сети Интернет активно культивируется первая тема. Она представляется как «Делай что хочешь, будь собой». И подросток называет себя «свободным», пока какое-то препятствие «не встанет на дороге» его желаний. Родитель, задавая вопросы, должен подвергнуть сомнению мнение подростка о том, что внешние препятствия с одной стороны и болезни – с другой, являются единственными ограничениями человеческой свободы.

Следующим этапом диалога является глубокий анализ собственного поведения подростка с последующим выводом о том, что он является, по сути дела, рабом своего врождённого или же приобретённого характера. Эти два этапа должны сопровождаться примерами, которые покажут подростку, что на каждом шагу мы встречаем внутренние непреодолимые препятствия, которые мешают нам действовать, хотя наша физическая свобода остаётся в полной неприкосновенности, а здоровье – в норме.

Беседуя далее, родитель даёт понять подростку, что мы также являемся рабами своих лучших побуждений, добрых чувств и ясных понятий об истине, добре и красоте, что мы не в состоянии оперативно по нашему желанию менять свои руководящие идеи. Как флюгер на крыше колеблется по воле ветров, так и мы можем менять свои мнения, но сохраняем при этом направление того господствующего ветра, который дует на нас в моменты наших решений – т.е. наши укоренившиеся убеждения.

Родитель предлагает принять за аксиому то, что существует постоянное подчинение, в котором мы находимся по отношению к двигательным мотивам наших действий. В момент реакции на какое-то воздействие подчинение безусловно и неизбежно до тех пор, пока импульсы противоположного характера не изменят направление движения. В итоге «свобода воли» - это несостоятельная философская концепция, которая совершенно недоступна для понимания подростка.

Приведём пример такой беседы. Родитель произносит следующее: «Даже в обыденном языке встречаются выражения, указывающие на смутное сознание такой зависимости от мотивов. Представим себе,

что кому-то предлагают совершить поступок предосудительный, но с первого взгляда явно для него выгодный. Тут же у него в мозгу разгорается борьба. Человек чувствует сначала искушение совершить поступок, выгодный для него. Но вот появляются ассоциации, в сознании всплывают нравственные соображения, которые становятся всё более явственнее. Под влиянием размышлений, оценки последствий, может быть – чужих советов выявляется истинная ситуация. Представление о поступке теряет свою привлекательность и даже вызывает отвращение. Мотивы разума, наоборот, становятся всё более повелительными. Рассудочная мысль вызовет увлекательное убеждение, и вот уже человек восклицает: «Я не могу этого сделать!» Он уступает более сильному импульсу разума и говорит вместо «не могу» – «не хочу».

Далее подростку предлагается для осмысливания и обсуждения следующий постулат: и наши собственные идеи, и любые чужие предложения привлекают нас лишь тогда, когда они становятся непреодолимым личным убеждением. Тогда нет места борьбе с самим собой, нет волевого усилия, всё получается легко, просто и понятно.

В классическом сократовском диалоге педагог не ставит себе задачу убедить собеседника в том, что его точка зрения неверна. В модели «Мыслим здраво» родитель также не задаётся такой целью, но всё же задаёт вопросы таким образом, чтобы привести подростка к пониманию того, что умение управлять конфликтом гораздо продуктивнее, чем отпустить его на «волю волн». В итоге подросток понимает, что для поиска стимулов к обучению нужно не усилие воли, к которому мы совершенно не способны, а некая дальновидность, «Видение», т.н. «зрение разума», ясно различающее итог обучения. В ходе применения этого метода у подростка, во-первых, возникает интерес к беседе как к интересному общению с родителем, как к неизвестной доселе и привлекательной форме решения каких-то личных проблем, а также начинает формироваться мотивация к обучению.

Выводы. Таким образом, для того чтобы это свершилось, необходимо, чтобы были реализованы следующие условия:

1. Важно, чтобы подросток видел в родителе не маму или папу, которые пытаются в очередной раз научить его жизни, а более опытного собеседника, который вместе с ним, подростком, хочет найти решение того вопроса, который волнует их обоих: как сделать жизнь более интересной. Если ребёнок прочувствовал настроение родителя, принял его и видит, что намерения в отношении него искренние, то его сознание не ставит никаких психологических блоков, так характерных в подростковом возрасте и мешающих эффективному восприятию информации. Для реализации этого условия автором разработан онлайн курс обучения родителей искусству общения с детьми старшего подросткового возраста.

2. Необходимо, чтобы родитель обладал техникой «Мыслим здраво». Для реализации этого условия автором разработан онлайн курс для родителей по основам техники и по методике обучения подростков этой технике.

3. Необходимо, чтобы эти курсы обучения родителей были им презентованы, а лучше – рекомендованы для рассмотрения либо руководителями образовательных учреждений, либо классными руководителями их детей.

4. Необходимо, чтобы родители самостоятельно изучили и применяли эти техники в общении со своими детьми.

В конечном итоге, при реализации этих условий наша версия сократовского диалога будет эффективным методом достижения педагогических целей в части формирования такой компетенции ФГОС ОО, как «Умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учета интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать свое мнение».

Литература:

1. Васильев Н.Н. Тренинг преодоления конфликтов. – СПб: Речь, 2007. – 174 с.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
3. Мартишина Н.В. Педагогическое общение и педагогическая конфликтология: учебное пособие. – Москва: РУСАЙНС, 2020. – 172 с.
4. Мастенбрук, У. Управление конфликтными ситуациями и развитие организации: Пер. с англ. – М.: ИНФРА-М, 1996. – 256 с.
5. Платон. Диалоги. – Москва: ЭКСМО, 2017. – 768 с.
6. Сергеев С.А. История конфликтологии. – Казань: Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 2010. – 234 с.
7. Цветков В.Л. Конфликтология: учебное пособие. – М.: ЮСТИЦИЯ, 2019. – 184 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Львова Инна Алексеевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Московский государственный областной университет (МГОУ) (г. Мытищи);

кандидат педагогических наук Бахлова Наталья Анатольевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

СКЕТЧИНГ КАК СОВРЕМЕННОЕ СРЕДСТВО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы теоретических различий и практического применения некоторых ручных графических техник, перешедших в дизайн из классического изобразительного искусства. Выполнен анализ использования в дизайне техники скетчинга как дополнения или альтернативы уже известным видам работы над проектом.

Ключевые слова: форэскиз, набросок, эскиз, скетчинг, визуализация, дизайн, проектная документация, компьютерное моделирование.

Annotation. The article discusses the theoretical differences and practical applications of some hand-held graphic techniques that have been transformed into a design from classical fine art. A brief analysis of the use of sketch techniques in design as an addition or alternative to the already known types of work on the project is carried out.

Keywords: foreskiz, sketch, visualization, design, project documentation, computer modeling.

Введение. Современный подход к обучению проектированию в дизайне, по всем профилям подготовки, объединяет в себе целый ряд условий. Это и выполнение всех требований ФГОС по формированию компетенций: общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК), профессиональных (ПК), профессионально-прикладных (ППК). Это и привлечение к преподаванию действующих дизайнеров, а также прохождение практик на предприятиях соответствующего профиля. Это и поиск реальных объектов для проектирования, с выходом на реальных заказчиков, с целью повышения уровня проектирования и степени ответственности обучающихся.

В процессе проектирования студенты сталкиваются с необходимостью выполнения предварительной эскизной работы, которая представляет собой начальный этап выполнения проекта. Практически всегда начальный этап характеризуется применением ручных техник выполнения изображений, и мы, преподаватели, зачастую видим недостаточность сведений об этой части работы – как о самом эскизировании, так и о техниках, в которых оно может выполняться. В данной статье мы хотели бы рассмотреть терминологию проектного эскизирования в целом, и скетчинг как вариант такого эскизирования – в частности.

Изложение основного материала статьи. Скетч (англ. sketch), буквально - эскиз, набросок, зарисовка. Термин «скетчинг» в смысле «производство, изготовление скетчей» используется в нашей стране как производное от слова «скетч», однако в английском языке такого термина нет. Это живой и наглядный пример русского словообразования на базе иностранного языка: взяли английское слово, приставили к нему английский же суффикс – и вот образовался термин, максимально приближенный по звучанию к английской языковой морфологии... Скетчинг – достаточно новый термин и вид ручной техники, используемый в современном дизайне. Отчасти под воздействием модного веяния, отчасти из-за удобства применения, скетчинг уверенно отвоевывает позиции у многих используемых до него ручных техник предварительного эскизирования проекта. Прежде чем охарактеризовать этот вариант эскизирования, мы хотели бы определиться с теми терминами и техниками наглядной подачи творческого замысла, которые уже известны и давно применяются.

Средовой проект зачастую требует использования нескольких видов графических изображений, предвещающих выполнение чистовых чертежей и визуализаций. Предварительно студентам, не имеющим базового художественного образования и не всегда понимающим первостепенные и конечные задачи, необходимо объяснить, что такое форэскиз, эскиз, набросок и т.д., и каким образом они помогают в работе над проектом. Необходимо подчеркнуть, что такое разнообразие терминов присуще, вероятно, только нашему языку: русско-английский переводчик не нашел для них других синонимов, кроме термина «скетч». Но мы в своей педагогической практике используем эту терминологию и считаем не лишним внести ясность, что именно эти понятия выражают в российской системе обучения различным направлениям дизайна.

Первый термин, от которого хотелось бы оттолкнуться, это набросок. Это понятие трактуется в изобразительном искусстве вот таким образом: «Набросок – это обобщенное изображение, которое выполняется за короткий промежуток времени и с минимальным количеством графических средств. Наброски отличаются именно краткосрочностью. Характерная особенность наброска - простота, обобщенность, широта в передаче формы объекта. Художник с наиболее возможной быстротой рисует то, что заинтересовало, привлекло его внимание» [7]. Т.е. набросок фиксирует момент, с его помощью рисующий старается уловить сиюминутное впечатление. И в процессе работы дизайнер зачастую оказывается в ситуации, когда что-то увиденное нужно зарисовать, чтобы это могло стать основой какой-то проектной идеи.

Ближе всего к классическому определению наброска как выполненной быстро, от руки, зарисовке, располагается термин форэскиз. Форэскиз - это черновой вариант или набросок, который в будущем станет основой для эскиза и дизайн-проекта. Выполняется он от руки без соблюдения масштаба. Такие наброски зачастую дизайнер делает уже при первом знакомстве с потенциальным заказчиком, чтобы достичь взаимопонимания по видению проекта: дизайнер показывает заказчику, что именно можно сделать в данном пространстве, как обыграть выступающий ненужный угол, зрительно убрать ригели и т.п. Форэскиз означает, по сути, поиск решения, поисковый, начальный вариант работы над проектом. Этот термин является необходимой стадией при создании эскизного проекта. Такой черновик становится основой для дальнейшей детализации: чертежей и компьютерных планов, визуализаций [9].

Форэскиз кажется на первый взгляд малозначимой, непрезентабельной и несолидной частью проектной работы. Однако именно он помогает дизайнеру помнить все пожелания заказчика, и впоследствии становится основой всей проектной документации для данного проекта [2].

Несмотря на кажущуюся близость понятий, между дизайнерским форэскизом и пришедшим из классического изобразительного искусства наброском существует определенная разница: набросок показывает то, что уже есть, а форэскиз – то, что будет.

Следующим наглядным этапом работы над проектом является собственно создание эскизов. Эскизы в дизайне – это предварительные зарисовки, фиксирующие замысел, творческую идею.

Придумать идею не очень сложно, это студенты начинают осознавать уже на втором курсе. А вот самое сложное в процессе проектирования – это понять, как идея будет реализована в проекте. Как раз для этого и нужны эскизы. В них, например, замышляются не только формы, но и колористические варианты, способы декорирования, композиционные нюансы. Как правило, на основе эскизов и идет последующая работа над проектом. Именно эскизы утверждаются заказчиком, или, в учебном проектировании, ведущим преподавателем.

Созданием эскизов занимаются представители многих профессий, в которых задействованы креативность и конструирование. Леонардо да Винчи, например, делал эскизы своих изобретений, прежде чем переходил к проектированию. Невозможно перейти от идеи к её непосредственной реализации без продумывания всех деталей. Эскизы задают тон для всего будущего процесса проектирования. Начинаящий дизайнер может думать, что не нуждается в эскизах, т.к. уже знает, как должен выглядеть проект («У меня в голове уже всё сложилось!»), но как только он начинает делать эскизы, то понимает, что существует гораздо больше возможностей, и что есть пути оптимизации решений, и что имеется вариативность воплощения одной и той же идеи [6].

Если рассмотреть классический вариант определения термина «эскиз», то звучит он несколько иначе, чем понимается в дизайне: «Эскиз (фр. esquisse) - предварительный набросок; подготовительный набросок этюда или картины. В процессе работы с натуры эскиз используется в качестве вспомогательного материала» [7]. Очевидно, что в дизайне эскиз играет значительно более важную роль именно как самостоятельная и суверенная единица проекта. Более того, иногда возникают ситуации, когда проект видоизменяется на основе другого, не утвержденного ранее, эскиза, в силу каких-то обстоятельств. Например, уменьшение сметы расходов. Или невозможность технического воплощения какого-либо узла. Или просто заказчик передумал.

Исходя из автономной самостоятельности эскизов в проекте, они могут выполняться различными способами и в разных техниках: работа акварелью, гуашью, карандашами, в смешанной технике по предварительному карандашному рисунку или чертежу; работа акварельной заливкой с последующей детализацией чёрным пером (гелем); работа акварельными карандашами в сухом и сыром вариантах и т.д. вплоть до техники акварельной или тушевой отмывки, если позволяет время и изобразительные навыки. Это всё варианты ручной работы. Но современные проекты требуют и владения компьютерными программами 3D моделирования, чтобы создавать реалистичные визуализации проектных решений. Эти визуализации также называются эскизами – до окончательного согласования с заказчиком проекта. О компьютерных видах эскизной работы мы напишем ниже.

И вот мы вплотную приблизились к «герою» нашей статьи – скетчингу. Скетч (англ. sketch), буквально - эскиз, набросок, зарисовка. Сразу же возникает вопрос: в чём отличие этого вида графики от всего того, о чём шла речь выше? Нельзя ли считать, что скетч – это объединение в одном термине известных видов эскизных работ? Нам думается, что к скетчу нельзя подходить столь прямолинейно. Поскольку он – живая иллюстрация современного подхода в проектировании. Скетчинг - это порождение сегодняшнего времени, созвучного текущему ритму жизни и восприятия мира. Этот вид графики не мог зародиться во времена становления классического изобразительного искусства: во-первых, не созрели предпосылки, во-вторых, ввиду его особенностей. Именно из-за этих особенностей его всё активнее берет на вооружение дизайн.

На наш взгляд, скетчинг - это порождение постмодернистского отношения к окружающему миру. Почему? Потому что он не поддается «грамотному», «правильному» подходу к объектам, им воспроизводимым. Скетч отражает сиюминутность, этим он сродни наброску, но отличается от него присутствием личности рисовальщика, который в скетче отмечает в виде главного не то что есть главное на самом деле, с точки зрения среднестатистического наблюдателя, а то, что считает главным сам рисовальщик. Отсюда и свободное отношение к тону и цвету: весь скетч может быть чёрно-белым, за исключением выделенных любым цветом деталей.

Далее, скетч – это фиксация впечатления, идеи, настроения. Он родился как вариант путевых заметок, быстрых зарисовок из окна поезда или со скамейки бульвара, когда цветом в нём выделяется именно самое главное, что оказало впечатление или показалось наиболее значимым. Скетч не обязан быть профессионально выполнен, в нём обычно есть доля дилетантского обращения с перспективой или масштабами. Он, как правило, выглядит незаконченным, т.е. способным к дальнейшему развитию. С этой точки зрения он приближен к эппинингу, перформансу, энвайронменту. Да, нам не всегда понятны все эти языки современного искусства, однако они существуют, они близки молодежи, и, соответственно, скетчинг близок и понятен нашим студентам.

Отчасти прародителями современного скетча, на наш взгляд, могут считаться комиксы. Если мы будем рассматривать какой-либо комикс, изданный в США в середине 60-х, и при этом помнить, что рисованием иллюстраций к этому литературному жанру увлекались идолами и адепты Поп-арта, то мы наглядно можем проследить родственные черты между иллюстрациями комиксов и современными скетчами. Та же фрагментарность, та же игра с масштабами, тот же авторский подход к позициям главного и второстепенного.

Молодое поколение с азартом восприняло технику скетчинга, именно поэтому он завоевывает популярность в качестве форэскизной и эскизной стадий работы над средовым, к примеру, проектом. Молодёжи, в силу особенностей развития и проявления «клипового мышления» [4], легко принять недосказанность, некую игру, лёгкость и озорство, присущие скетчу. Авторам данной статьи, как преподавателям различных видов дизайна, довелось неоднократно убедиться в этом. Причем, если иногда студенты выражают некоторое недовольство расходами на необходимые материалы (распечатку планшета к курсовому проекту, например, размером 1400X1000мм), то в отношении приобретения весьма дешёвых специальных маркеров и бумаги для скетчинга таких нареканий нет. И в данном случае, исходя из «трендовости» этой техники, задачей преподавателя становится не столько научить студента рисовать скетчи (студенты сами охотно учатся рисунку, находящемуся на пике моды), сколько направить «творческий полёт» в требуемое русло конкретного проекта.

Рассмотрим возможности скетчинга в качестве дополнения или альтернативы эскизной работы над проектом.

Если говорить профессиональным языком, скетчинг - это эффектный дизайнерский рисунок, это своего рода набросок, но достаточно подробный, который позволяет донести до заказчика идею дизайнера. Он помогает понять, как будет выглядеть проект в будущем, увидеть какие-то ошибки, исправить их [8]. Этим он сродни форэскизу, но специфика работы цветом такова, что позволяет увидеть определенную разницу. Скетч вполне может использоваться как на начальной стадии проектирования, так и на заключительном этапе.

Более сложный вид скетчинга – выполнение его профессиональными материалами, чаще всего многоцветными маркерами с различной толщиной штриха, скетчи при этом выглядят ярко, насыщенно. Для художников традиционной, классической школы такие работы неприемлемы, в них всё «слишком». Но в дизайне они могут заменять собой традиционные эскизы при работе над проектом. Причем скетчи могут выглядеть как достаточно интересные графические произведения. Нам известны случаи, когда удачные скетчи были оформлены в рамочки и стали украшением того самого интерьера, для которого они были нарисованы.

Следующий по сложности вид скетчинга – это выполнение законченной визуализации какого-либо интерьерного или экстерьерного (ландшафтного) объекта. Скетч может быть выполнен в комбинированной технике, главное отличие от традиционной «ручной» визуализации – это цветовая насыщенность и стремление рисовальщика ярче подчеркнуть акцентные моменты в работе. Здесь очень важна и легкая

недосказанность [5]. И этот вид графики имеет также своих поклонников, как среди дизайнеров, так и среди их заказчиков.

Необходимо добавить, что возможности скетчинга не исчерпываются только средовым дизайном. В дизайне костюма, например, без ручной эскизной работы не обойтись. И не только в процессе обучения. Выразительные, яркие и самобытные скетчи, выполненные в индивидуальной манере, с динамикой и хорошей композицией – эти примеры мы можем видеть на страницах специализированных сайтов и модных журналов, в телепередачах, посвященных моде и известным кутюрье. Техникой скетчинга успешно пользуются промдизайнеры, ювелирщики, графические дизайнеры. Отчасти скетчинг может применяться и в web-дизайне.

Компьютерное моделирование и проектирование – еще одна важна сторона в дизайнерской деятельности. И мы, посвящая данную работу ручным техникам, ни в коем случае не умаляем значимости современных технологий в проектных процессах. Распространение цифровизации на все сферы жизни, а только что закончившееся во всем мире вынужденное дистанционное обучение (закончившееся ли?) продемонстрировало это весьма ярко, неизбежно влияет и на такую творческую область деятельности, как дизайн. «При этом цифровые технологии в дизайне отличаются от общепринятого подхода, поскольку для дизайнера цифровые технологии являются универсальным инструментом художественно-эстетического оформления новых продуктов, где на первом месте выступает художественная (эстетическая) составляющая, а только затем техническая (технологическая)» [1]. Возможна ли эскизная работа в компьютерных программах? Да, безусловно. Конкурирует ли она с ручным эскизированием? Нет. Не в том смысле, что она хуже, а в том смысле, что эти два вида художественно-проектной деятельности вполне мирно сосуществуют в рамках одного проекта. В начале 2000-х, когда наблюдалось бурное развитие творческих компьютерных продуктов, нередко со стороны как работодателя, так и заказчика, звучало: «Сделайте мне компьютерные чертежи и визуализации. Я не приемлю ручные варианты!» Спустя лет 10-12 ситуация изменилась, зачастую работодатель хочет убедиться, что его работник умеет рисовать – в буквальном смысле слова. Поскольку рынок насытился компьютерными визуализациями, работодатель, да и заказчик, видит особую «фишку» в ручных работах. И в данный отрезок времени такой подход достаточно актуален. Многие люди, по роду деятельности не связанные с дизайном, освоили творческие компьютерные программы и убедились, что уметь визуализировать – еще не значит быть хорошим дизайнером. Поэтому обучение ручным техникам дизайнерского рисунка, освоение этих техник, и самой передовой из них – скетчинга – является неотъемлемой частью дизайн-образования.

В процессе обучения дизайну немаловажным фактором успешного проектирования является творческий подход к процессу. Повышение креативности проектной работы – одна из основных задач педагога, преподающего дисциплины специализации. Важность этой цели не раз подчеркивалась в работах преподавателей. «В настоящее время особую актуальность приобретает проблема развития креативного мышления обучающихся, создание методики определения навыков «гибких компетенций (softskills)», включающих креативность. Все это позволит повысить качество образования и отойти от применения формальных знаний» [3]. В процессе освоения ручных техник развитие творческого начала происходит постепенно, вместе с усвоением знаний по композиции, цветоведению, с развитием навыков построения чертежа или пространственного рисунка, с осознанием задач эскизирования.

Выводы. Мы рассмотрели ряд понятий, связанных с применением ручного эскизирования в творческой работе при выполнении процесса проектирования в дизайне. Ручные техники графической подачи проекта – это неотъемлемая часть художественно-проектной деятельности. В целом ряду разнообразных подходов к эскизной работе скетчинг занимает особое место. Считается, что скетчинг – это быстрая техника. Да, некоторые его разновидности рассчитаны на быстрое выполнение. Но, тем не менее, цельная, законченная работа требует не только достаточной усидчивости и терпения, но и знаний композиции, и навыков тоновой и цветовой работы. Главные особенности скетча – смелость, выразительность, вариативность, яркость – значительно освежают подачу проекта. Можно сказать, что применение скетчинга в дизайне – это очень современно.

Литература:

1. Бахлова Н.А. Цифровые технологии в дизайн-образовании. / Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Материалы региональной университетской научно-практической конференции. Сер. «Психолого-педагогические науки» - Калуга, КГУ им. К.Э. Циолковского, 2019. - С. 540.
2. Для чего нужен фор-эскиз и что это такое? <http://vhodpro.livejournal.com/2009.html> (Дата обращения 10.08.2020)
3. Климова М.В., Мальцева В.А. Развитие креативности личности в мультикультурном пространстве. / Психология образования в поликультурном пространстве. – Изд-во: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина (Елец), 2019. № 3 (47). - С. 122.
4. Львова И.А. Феномен клипового мышления в контексте дизайн-образования. – М.: Педагогика искусства. 2016. № 2. - С. 98-101.
5. Определение скетчинга и основные техники. http://sketchpark.ru/pro_sketching (Дата обращения 09.08.2020)
6. Почему важно делать эскизы, прежде чем переходить к прототипу. <https://habrahabr.ru/post/150621/> (Дата обращения 03.08.2020)
7. Почему полезно делать наброски, зарисовки и эскизы? https://vk.com/@art_radyga-pochemu-polezno-delat-nabroski-zarisovki-i-eskizy (Дата обращения 30.07.2020)
8. Скетчинг: техника быстрого рисунка. <http://graf.gallerix.ru/i/201509/sketching-texnika-bystrogo-risunka/> (Дата обращения 10.08.2020)
9. Форэскиз. Что это такое, и для чего он нужен? <https://gardenplaza.ru/news/932/> (Дата обращения 08.08.2020)

УДК 37.062.2

доцент кафедры среднего дизайна Львова Наталья Сергеевна
Московский государственный областной университет (г. Москва)

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье отмечается важность комплексного подхода к проектированию концепций образовательных учреждений. Анализируются современные тенденции проектных предложений образовательных учреждений. Обосновывается предметно-пространственная среда, как часть образовательного пространства с набором многокомпонентных элементов. Выделяется основной критерий качества образовательной среды, а также принципы организации пространственно-предметной структуры образовательной среды. В работе представлено обоснование необходимости комплексной модернизации образовательного пространства. Обобщены данные по систематизации требований для проектирования школьных зданий с учетом педагогического дизайна.

Ключевые слова: окружающее пространство, пространственно-предметный компонент, образовательная среда.

Annotation. The author of the article notes the importance of an integrated approach to the design of concepts of educational institutions. The article is devoted to the analysis of modern trends in project proposals of educational institutions. The aim of the article is to provide the reader with some material on comprehensive modernization of the educational space. The author of the article analyses principles of organizing the spatial-subject structure of the educational environment. The author comes to the conclusion that it is necessary to systematize the requirements for the design of school buildings, taking into account educational based design. The following conclusions are drawn he surrounding space forms the personality of the child, the idea of beauty and style.

Keywords: surrounding space, spatially subject component, educational environment

Введение. Важность развития и совершенствования образовательной системы, глобализационные процессы в мировой экономике, научно-техническое развитие человечества предъявляют новые требования к качеству российского образования, к профессионализму выпускников и их интеллектуально-образовательному потенциалу. Академик С.П. Ломов в своей монографии, посвященной проблемам современного художественно-образовательного пространства, четко указывает, что «особенностью сегодняшнего этапа развития России является то, что происходящие в стране социально-экономические преобразования совпали во времени с общемировыми тенденциями перехода от индустриального к информационному обществу» [4, с. 95].

Осенью 2019 года в Москве, прошла 2-я международная выставка BUILD SCHOOL 2019 Ясли Детский сад Школа. На данный момент — это единственная в России выставка, комплексно охватывающая все аспекты проектирования, строительства и оборудования яслей, детских садов и школ. В рамках проведения программы реконструкции и обновления школ 2016-2025 гг., президент РФ Владимир Путин указал основное направление: «Давать знание и воспитывать нравственного человека. Сохранить глубину и фундаментальность отечественного образования. Школьники должны нестандартно мыслить, уметь ставить задачи и решать их» [10]. Согласно паспорту регионального проекта «Современная школа» повышение качества образования подразумевается «посредством обновления содержания и технологий преподавания общеобразовательных программ, вовлечения всех участников системы образования (обучающиеся, педагоги, родители (законные представители), работодатели и представители общественных объединений) в развитие системы общего образования, а также за счет обновления материально-технической базы и переподготовки педагогических кадров» [8]. Все это доказывает необходимость подготовки концепций современной школы на государственном уровне.

Изложение основного материала статьи. Современное образовательное учреждение – это не только набор кабинетов, оформленных с учетом требований научно-технического прогресса, но и наличие отдельных зон и помещений, спроектированных с учетом детских интересов и развития творческого потенциала у обучающихся. На сегодняшний день возможности внутренней и внешней организации пространства образовательных учреждений мало исследованы. Отсутствует современная научная информация о способах, приемах, особенностях формирования как архитектурного, интерьерного, ландшафтного, так и образовательного пространства в целом. Следует отметить, что существенную роль в организации учебного процесса играет *пространственно-предметный компонент*, который включает в себя синтез пространственных условий и предметного наполнения.

В связи с этим в реконструкции, проектировании и строительстве образовательных учреждений намечились основные тенденции создания образовательных пространств, которые можно сформулировать как создание полифункциональных (одновременно выполняющий несколько функций) интерьерных и экстерьерных решений. Эти решения предоставляют возможность организации не только различных видов деятельности, но и разработку пространств по принципу функциональных зон, где каждая создаваемая зона строго регламентирована. Это позволило бы связать среду и качество обучения.

Известно, что образовательная среда должна обладать необходимыми для осуществления образовательного процесса свойствами, такими как непрерывность, целостность, гибкость, вариативность, системность и комплексность. Образовательная среда является многокомпонентной, включающей в себя, наряду с другими составляющими, образовательные ресурсы, которые по мнению авторов статьи есть не что иное, как «комплекс условий и средств, которые необходимы для эффективной реализации образовательных процессов» [6, с. 42].

Т.Н. Щербака выделяет основным критерием качества образовательной среды способность обеспечивать всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного личностного саморазвития [14].

Предметно-пространственная среда является для обучающегося источником развития, это не просто набор предметного окружения, а способ их взаимодействия и функционирования в образовательном процессе.

Таким образом, одним из наиболее важных аспектов образовательного процесса выступает *пространственно-предметный компонент образовательной среды*, существенно влияющий на организацию различных составляющих процесса обучения.

В пространственно-предметный компонент образовательной среды включают архитектурные особенности здания, степень структурной открытости-закрытости проектного решения, размер и пространственная структура самих помещений и их трансформируемость, а также способ функционирования всех составляющих в конкретной образовательной среде. Пространственно-предметный компонент среды выделяли Г.А. Ковалев, Я. Корчак М. Мантессори, А.С. Макаренко и др. В работах этих авторов прослеживается прямая зависимость от архитектурных особенностей здания не только эффективности образовательного процесса, но и самой его стратегии.

Перечисленные выше основные тенденции создания образовательных пространств опираются на принципы организации пространственно-предметной структуры образовательной среды. Основываясь на исследованиях Г.А. Ковалева и Ю.Г. Панюковой [3, 7] предлагаются следующие принципы организации пространственно-предметной структуры образовательной среды:

1. Принцип организации сложной и разнообразной среды, который представляет собой варианты комбинирования пространства образовательной среды;

2. Принцип взаимосвязи разнообразных функциональных зон, который структурирует и использует элементы пространственной среды в целях создания целостного пространства;

3. Возможность вносить функциональные изменения предметов, обусловленная соблюдением принципа гибкости и управляемости среды. Этот принцип позволяет модифицировать образовательный процесс;

4. Принцип носителя символической информации, который знакомит с дополнительной тематической информацией пользователей этой среды, а также предоставляет возможность функциональной ориентации и удобного управления в этой среде;

5. Принцип индивидуализации и возрастной дифференциации среды, который дает возможность обеспечивать и удовлетворять субъектам образовательного процесса различные потребности в персонализированном пространстве;

6. Принцип автономности среды, характеризуется предоставлением всем участникам образовательного процесса вариаций функционирования в наиболее благоприятном для них ритме и соответствует возрастным и психологическим особенностям.

Опираясь на эти принципы организации образовательной среды необходимо выделить педагогические принципы проектирования образовательного пространства. Их можно сформулировать, как:

1. *Пространственное многообразие;*

2. *Целостность и связанность;*

3. *Вовлечение и инклюзия.*

Существует ряд факторов, которые влияют на интеллектуальную деятельность обучающихся и одним из таких факторов выступает индивидуализация дизайна. Это понятие включает многоуровневый социальный процесс, связанный с определенными условиями проектирования изделий и призван участвовать в более широких социально-технических проблемах функционирования производства и существования людей в предметной среде.

Структура окружающей среды влияет на гармоничное развитие любой личности. Окружающая предметно-пространственная среда взаимодействует с живой природой, а человек воспринимая это пространство, ищет в нем определенные условия, которые гармонизировали бы с его общественной деятельностью, индивидуальными особенностями жизни, настроением и эмоциональными переживаниями [5, с. 170].

Рассматривая первый педагогический принцип *пространственного многообразия* необходимо учитывать требования к вариативности зон, многофункциональности и трансформируемости помещений учебного заведения. Наиболее наглядно это прослеживается в школьных интерьерах. Совсем еще недавно помещение ограничивалось одной функцией. Опираясь на многофункциональность, сегодня любое помещение в школе призвано быть многофункциональным, расширяющим пространство, а не ограничивающее его. Необходимо подобрать мобильную мебель, состоящую из нескольких предметов, что бы была возможность создать вариативность комбинаций расстановки в помещении, необходимые для индивидуальной или групповой работы, для презентаций и выступлений, для дискуссий и мастер-классов.

Наиболее распространенный вид коридора в типовых проектах – это длинное помещение с дверями по одну сторону и окнами по другую, т.е. изначально задана единственная функция ходить по строго заданной траектории. В современной трактовке коридор образовательного учреждения должен перестать исполнять только роль перехода и превратиться в зону отдыха, развлечений и развития. Следуя педагогическим принципам необходимо продумать места индивидуальных уютных зон и место мягких зон для целой компании. Здесь могут быть стеллажи с книгами и настольными играми, стол для тенниса и многое другое. Таким образом, основной задачей педагогического дизайна является максимально насытить и задействовать пространство, но при этом не нарушать общей цветовой и стилистической гармонии. Так же, по мнению автора статьи, необходимо средствами «педагогического дизайна» формировать мотивацию познания, обеспечивающую эффективное разностороннее воспитание и развитие личности ребенка, так как общеобразовательное учреждение представляет собой единую информационную систему, включающую как элементы образовательного процесса, так и ее связи с внешней средой.

Очень важно не забывать о детях с ограниченными возможностями. Федеральный закон № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в РФ» является основополагающим документом, где строго прописаны нормы и правила комплексного подхода к созданию доступной среды [11]. Движение коляски строго по нарисованной желтой полоске на полу в современных школах не является решением проблемы, а лишь ее имитирует. Необходимо включить маломобильную группу детей в единое пространство учебного заведения, а не запирает обучающегося ребенка с ограниченными возможностями в «клетке» тех мест, которые предназначены «специально для него». Необходимо убедиться в том - является ли среда доступной? Самый простой способ - это сесть в инвалидную коляску и попробовать подняться на крыльцо, открыть самостоятельно дверь, тем самым проверив расположение высоты дверной ручки и угол подъема на крыльцо.

Даже при выделении достаточных финансовых средств у администрации учебного заведения просто нет возможности и опыта изменить внешний облик, стилистику образовательного пространства. Во-первых, это могут сделать только профессионалы, т.е. архитекторы совместно с дизайнерами как ландшафта, так и интерьера. Во-вторых, не разработан каталог образовательных помещений, образовательных зон с учетом педагогического дизайна. Существуют только СНиПы, ГОСТы и СанПиНы которых необходимо придерживаться при выборе материалов для текущего ремонта. В-третьих, нет наработанной базы концептуальных решений образовательных пространств, которые могли бы облегчить выбор тех или иных вариантов решений для администрации.

В последние 3-4 года на факультете ИЗО и НР Московского государственного областного университета ведется работа по разработке проектов социальных объектов Московской области. Создание каталога проектных решений позволяет администрации образовательного учреждения скомбинировать тот или иной вариант и без затрачивания дополнительных средств на разработку проекта по дизайну сделать среду более комфортной и мотивирующей учиться. В основе работы педагогов и студентов университета кафедры средового дизайна, лежит параметр «чувства причастности», когда инициативный школьный учитель представляет образовательные проекты по организации процесса взаимодействия и обучения, а также по гармонизации и эффективной организации предметно-пространственной среды.

В рамках реализации регионального проекта «Современная школа» [8] с 2018 года проводится выставка BUILD SCHOOL. В 2019 году на этой выставке центр психологического сопровождения «Точка ПСИ», совместно с группой компаний «А-101» представили разрабатываемый каталог требований к универсальным учебным помещениям и к специализированным вспомогательным и техническим помещениям и зонам в рамках реализуемой программы «Умная школа». Проект интересный, но он имеет существенный недостаток, так как касается только анализа новых «умных современных школ».

Встает вопрос, что же делать остальным образовательным учреждениям? Нам думается это вопрос необходимо решать на государственном уровне, создав группу экспертов из педагогов-практиков, профессиональных архитекторов и дизайнеров, психологов и экономистов. Так же необходимо включить в эту группу инициативных школьных педагогов, которые помогли бы выявить эстетические и структурные предпочтения конкретного объекта проектирования. Только комплексно можно решить проблемы образовательного пространства и уйти от единообразия, где пол одного цвета, двери и окна одного размера, фактуры и цвета, мебель одинаковая. Приоритетом подобной группы должна стать задача по разработке сложной образовательной среды, как одного из факторов оценки уровня развивающей функции пространства, способствующего повышению качества образовательного процесса. Создаваемая учебная среда должна стимулировать своих «жителей» к творчеству, движению, саморазвитию и взаимодействию. Дизайнеру необходимо учитывать пожелания педагогов для создания функционально-сложной, неоднородной структуры, с разными текстурами, цветом разной насыщенности, разными зонами, но при этом не нарушив функциональности и эстетики здания. Важную роль играет учет мнения заказчика, в котором найдут отражение местные традиции, климатические особенности, специфика учебного заведения и т.п.

В итоге целью реконструкции и проектирования образовательного учреждения должен стать функциональный, модельный, привлекательный и современный комплексный проект.

На сегодняшний день, перед разработчиками стоит задача по систематизации требований для проектирования школьных зданий с учетом педагогического дизайна, под которым автор статьи понимает применение, еще на стадии проектирования, систематического выстраивания учебного процесса с «открытой архитектурой» и создание обучающей среды. В задачи педагогического дизайна входит планомерная работа команды разработчиков по анализу потребностей целевой аудитории; анализу элементов, стили и визуальной составляющей дизайн-проекта; разработке методов оценки результатов проекта и концепции энергоэффективности; выработке решений для дальнейшего совершенствования проекта и т.п. Следующая задача проектирования заключается в учете возрастной психологии, с возможностью рассмотрения опыта застройщиков российских и международных организаций образовательных пространств. При таком комплексном подходе необходимо гибко учитывать сочетание собственной инициативы учащихся, с организованными школой мероприятиями. Ведь учебная среда создается в различном пространстве, где каждый может найти себе предпочтительное место. Создавая образовательную среду необходимо руководствоваться плавным переходом между внутренним и внешним пространствами. Школьная жизнь протекает не только в специально выделенных помещениях, но и в открытых зонах, а также вокруг здания. Сама организация и расположение учебных пространств должны обеспечивать непрерывность обучения, перемещение людских потоков и возможности коммуникации. Все это требует необходимость разработки универсальных решений организации образовательных пространств, в зависимости от типов здания, которые будут работать при любом варианте организации учебной деятельности, т.е. стать отзывчивыми к повседневным нуждам школы.

Результатом проектирования школьных зданий с учетом педагогического дизайна является композиционное единство предметно-пространственной среды, т.е. согласованность, соподчинение частей единого целого, зачастую чрезвычайно разнородных по облику и функциям. Поэтому сегодня проекты образовательных учреждений должны соответствовать композиционной связанности и целостному зрительному восприятию. Это и объемно-планировочные, и архитектурно-планировочные, и функционально-планировочные, и цветовые целостности, формирующие общий информационный ряд о средовом пространстве.

Говоря о будущей школе, известный педагог С.Т. Шацкий отмечает: «Основной педагогический вопрос, который должен сдвинуть с места современную гуманную педагогику, не в том, что такое школа, которая нам нужна, а что такое детская жизнь, какие ее характерные черты и в чем ее ценность для работы школы» [13, с. 82].

Выводы. Предметно-пространственная среда выступает важным компонентом образовательной среды. По нашему мнению, любое окружающее пространство, как интерьерное, так и экстерьерное, влияют на формирование личности ребенка и его всестороннее развитие, не вербально формирует у обучающихся представление о красоте и стиле, прививает вкус и определяет вектор ценностной ориентации. Эстетическое и эмоционально-психологическое комфортное окружающее пространство в учебном заведении комплексно воздействует через органы чувств на детские эмоции и настроение, затрагивая, по мнению Н.Г. Храмовой

«...все духовно-нравственное пространство его души: интересы его деятельности, своеобразие отношений со сверстниками и взрослыми, подсознательные стремления и осознанные желания» [12, с. 89].

Литература:

1. Государственная программа «Доступная среда» на 2011-2025. URL: <http://government.ru/rugovclassifier/820/events/> (дата обращения 22.07.2020)
2. Государственная программа Московской области «Образование Подмосковья» на 2017-2025 годы URL: <http://mo.mosreg.ru/download/document/31044> (дата обращения 02.07.2020)
3. Ковалев, Г.А. Психологическое развитие ребенка и жизненная среда// Вопросы психологии. 1993 г. №1. С. 13-23.
4. Ломов С.П. Дидактика современного образования. – М., 2010. 105 с.
5. Львова, Н.С. Этапы организации учебного проектирования в средовом дизайне (на примере создания малого сада) // Преподаватель XXI века. М: МПГУ Преподаватель XXI век. 2019-№ 3/1. С. 168-178.
6. Львова, Н.С., Надьсева, В.М. Вопросы теории и практики обустройства интерьера школьной среды // Инновации в социокультурном пространстве: Материалы XII международной научно-практической конференции. Благовещенск: АмГУ. 2019. С. 42-44.
7. Панюкова, Ю.Г. Эмпирическое исследование структурной организации психологической репрезентации пространственно-предметной среды // Экспериментальная психология. 2009. Т.2. №3 С. 111-122.
8. Паспорт регионального проекта «Современная школа» URL: <http://mo.mosreg.ru/download/document/2623897> (дата обращения 22.03.2019)
9. Паспорт регионального проекта «Успех каждого ребенка» URL: <http://mo.mosreg.ru/download/document/2623901> (дата обращения 22.03.2019)
10. Президент России: События. [Электронный ресурс] <http://kremlin.ru/events/president/news/53379> (дата обращения 15.06.2020)
11. Федеральный закон № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в РФ» URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (дата обращения 31.07.2020)
12. Храмова, Н.Г. Антропологическое пространство педагогической деятельности // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. 2012 Вып. 2 (25). С. 88-100.
13. Шацкий, С.Т. Педагогические сочинения: в 4 т. / под ред. И.А. Каирова и др.; Акад. пед. наук РСФСР. – М.: Просвещение, 1962-1965. Т. 2: статьи, доклады и выступления за 1917-1926 гг. / сост. А.П. Кубарева, Д.С. Бершадская. - 1964. 475 с.
14. Щербакова, Т.Н. К вопросу о структуре образовательной среды учебных учреждений // Молодой ученый. 2012 №5. С. 545-548.

Педагогика

УДК 378.147

старший преподаватель Малова Мария Марковна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева» (г. Самара);

старший преподаватель Позднякова Галина Алексеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева» (г. Самара)

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА РАБОТЫ В КОМАНДЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Аннотация. Статья посвящена формированию мягких навыков на примере навыка работы в команде в процессе изучения иностранного языка в вузе. Навык работы в команде рассматривается как один из востребованных мягких навыков, обуславливающий профессиональный успех выпускника высшей школы. Авторы предлагают решать задачу по формированию навыка работы в команде поэтапно. Выделяют четыре этапа: «знакомство», «диагностика», «сплочение» и «командное взаимодействие». Даются практические рекомендации по организации учебной работы на занятиях по иностранному языку в вузе. Делаются выводы, свидетельствующие о положительной динамике и подтверждающие эффективность предложенного пути для формирования навыка работы в команде.

Ключевые слова: работа в команде, мягкие навыки, твердые навыки, коммуникативные навыки, иностранный язык, ролевые игры, мозговой штурм, интеллект-карты.

Annotation. The article is devoted to the formation of soft skills on the example of the teamwork skill in the process of learning a foreign language at the university. The teamwork skill is considered as one of the demanded soft skills that determines the professional success of a graduate of a higher education. The authors propose to solve the problem of forming the teamwork in stages. There are four stages: "acquaintance", "diagnostics", "cohesion" and "team interaction". Practical recommendations on the organization of educational work in foreign language classes at the university are given. Conclusions that testify to the positive dynamics and confirm the effectiveness of the proposed way for the formation of teamwork skills are made.

Keywords: teamwork, soft skills, hard skills, communicative skills, foreign language, role-playing games, brainstorm, mind maps.

Введение. Наличие только профессиональных знаний при устройстве на работу в условиях современного рынка труда является недостаточным. Крупные компании и корпорации, банки и организации разной направленности требуют от работника наличия определенных личностных качеств в профессиональной деятельности. Такие качества как сопереживание и ответственность, самоорганизация и тайм-менеджмент, работа в команде и умение общаться в коллективе сегодня являются более значимыми, чем технические знания и навыки.

Следовательно, представляется необходимым сформировать у студентов требуемые качества, которые позволят им стать достойными конкурентами на рынке труда.

Для обозначения персональных качеств, необходимых для успешной трудовой деятельности, западная бизнес школа использует термин *soft skills* (мягкие навыки или человеческие навыки). Термин описывает личные качества, которые обозначают высокий уровень эмоционального интеллекта. В отличие от *hard skills* (твердых навыков или технических навыков) мягкие навыки широко применяются для множества профессиональных областей и специальностей. Работник с высоким уровнем эмоционального интеллекта имеет хорошие коммуникативные навыки, умеет ставить перед собой четкие цели, достигать их и работать в команде. Он знает, когда нужно говорить, молчать и слушать, и пойти на компромисс [10].

Списки мягких навыков, необходимые работодателям для отбора кадров иногда содержат до сотни разных навыков, что вызывает вопрос о том какие *soft skills* являются наиболее востребованными на рынке труда [9].

Изложение основного материала статьи. Анализ данных зарубежных работодателей показал, что по данным 2019 года работа в команде занимает первые места в рейтингах таких известных организаций, как *Forbes*, *LinkedIn*, *World Economic Forum*, что говорит о необходимости формирования данного навыка у будущих специалистов [7].

Формирование личности происходит посредством общения, и невозможно вне коллектива, где взаимоотношения обуславливают развитие персональных качеств каждого из его членов. Формирование навыка работы в команде у учащихся на занятиях по иностранному языку в вузе делает их конкурентоспособными в современных условиях рынка труда, поскольку специалист, обладающий не только теоретическими знаниями, но умением общаться с коллегами и решать профессиональные вопросы в команде сегодня высоко ценится согласно мировым экспертам. Более того, при использовании командной работы на занятиях по иностранному языку в вузе улучшается успеваемость, поскольку работа в команде при выполнении различных видов учебной деятельности повышает мотивацию к обучению у учащихся [6].

Выпускники высших учебных заведений, стремящиеся получить на рынке труда престижные и высокооплачиваемые должности, должны обладать навыками целеполагания, планирования, проектирования, работы в команде быть способными и готовыми к системным изменениям в сфере труда и мировой экономики [3].

Развитие необходимых *soft skills* представляет собой одну из образовательных технологий и осуществляется более успешно, если они реализуются командой единомышленников. К навыкам работы в команде работы следует отнести: уметь аргументированно общаться и налаживать контакты с любым членом команды; быть способным обмениваться полученной информацией и опытом; уважительно относиться к другим; уметь признавать свои ошибки и принимать чужую точку зрения; следовать принятому командой решению; уметь не только руководить, но и подчиняться в зависимости от поставленной перед коллективом задачи; ставить общий результат выше личного [5].

Как показывает практика, правильно организованная работа в команде на занятиях по иностранному языку в высшей школе обязательно способствует появлению положительных результатов у обучающихся. Кроме того, положительная динамика наблюдается как для группы в целом, так и для каждого отдельного учащегося.

Так, формирование работы в команде на занятиях по иностранному языку можно разделить на четыре этапа: первый этап – «Знакомство» - предназначен для создания команды, знакомства участников между собой и формирования доброжелательной атмосферы. На этом этапе мы рассматривали тему «*Personal details*», которая предполагает не только знакомство обучающихся друг с другом, а также повторение уже известной лексики и усвоение новой. Участникам предлагалось сесть в круг и кратко рассказать про себя. Первый участник представляет себя и сообщает о своих интересах или хобби. Каждый последующий обучающийся называет своё имя и то, что он или она хочет рассказать о себе, а также повторяет рассказ предыдущего отвечающего. И так каждый участник команды по кругу. Опыт показал, что знакомство в команде происходит эффективнее, так как быстрее устанавливается позитивная и доброжелательная атмосфера в группе. Кроме того, у каждого учащегося появляется возможность проявить свои коммуникативные и креативные навыки, а именно умение общаться, слышать собеседника, нестандартно предоставлять информацию о себе или членах команды.

Другое задание на этапе «знакомства» мы предлагали по теме “*Ap-pearance*”. Учащиеся садятся в круг и по очереди называют прилагательное или отличительную черту, описывающие его или ее внешность. Каждый последующий участник повторяет информацию того, участника, который выступал перед ним и называет прилагательное, подчеркивающее его индивидуальность. Стоит отметить, что запрещается повторять определения, чтобы использовать новую лексику в полном объеме. Такая форма работы подойдет не только для тех, кто давно знаком, но и для тех, кто видит друг друга впервые. Можем заключить, что приведенные выше задания являются основой для создания команды и развития навыка командной работы, позволяют за короткое время сблизить обучающихся, создать позитивную атмосферу для последующей работы в группе.

Второй этап - «Диагностика» - основан на типологическом подходе. Наиболее популярной является модель Д. У. Кейрси, в основе которой заложены четыре базовых психотипа: стратег, дипломат, логистик и тактик, каждый из которых имеет свои особенности и несет собственный вклад в команду [1]. На основе этой модели можно спрогнозировать психотип обучающегося, его сильные и слабые стороны, возможный вклад в командную работу или потенциальные конфликты и противоречия. Заметим, что по возможности необходимо обеспечить участие в команде обучающихся с различными психотипами.

На этом этапе мы предлагали учащимся подготовить проект на тему «*Advantages and disadvantages of modern innovations*». Студенты делятся на две команды. Время на обсуждение проекта строго ограничено (не более 20 мин). Таким образом, мы специально создаём условия, в которых каждому из учащихся приходится проявить свои сильные качества. Так, кто-то из обучающихся предлагает основную идею для создания проекта и стратегию ее осуществления (стратег), кто-то поддерживает основную идею и предлагает свои для подкрепления главной (дипломат), кто-то работает для реализации проекта (логистик), а кто-то включается в работу только тогда, когда возникают трудности или конфликты в ходе обсуждения проекта (тактик).

Можно отметить, что когда учащиеся выполняли задачи, в которых считали себя наиболее успешными, то повышалось качество работы не только отдельного члена команды, но и всей группы в целом. Важно, что при сплочении команды увеличиваются работоспособность и вовлеченность обучающихся, интерес к выполняемой работе и скорость выполнения заданий.

Другой формой работы на втором этапе формирования работы в команде можно считать «мозговой штурм», где обучающимся предлагается решить учебную задачу за ограниченное количество времени. Одним из преимуществ этого метода является то, что учащиеся, обладающие разными психотипами, качествами и мышлением могут всесторонне рассмотреть проблему, следить за развитием обсуждения, анализировать выводы других участников команды и предлагать свое решение проблемы. Таким образом, практически все студенты оказываются вовлеченными в процесс познания, имеют возможность высказывать свою точку зрения, это означает, что каждый вносит свой индивидуальный вклад в работу команды, развивает познавательную деятельность и способность видеть единую цель.

Третий этап - «Сплочение» - направлен на формирование и усиление общего командного духа, развитие ответственности и эффективного общения между обучающимися, вклада каждого участника в решении общих задач [4].

На этом этапе мы использовали ролевые игры. Например, ролевая игра «Interview of a Famous Person», в которой трое студентов из группы предлагается выбрать роль какой-то знаменитости - писателя, актера, ученого и т.д. Остальные студенты играют роль журналистов разных изданий, которые берут интервью у названных знаменитостей. Таким образом, в ходе выполнения этого задания участвуют две команды, которые выполняют разные задачи. Для команды «звезд» является важным найти исчерпывающую информацию о знаменитой личности, в то время как основной задачей журналистов является креативная работа, а именно – составление нестандартных вопросов. Перед началом игры студенты из команды «звезд» вытягивают карточки, на которых написаны имена знаменитых людей и очередность выступления. Каждому участнику команды «звезд» и команде журналистов дается 5 минут на подготовку. Если речь идет об ученом (личность ученого всегда выбирается с учетом уже изученных на занятиях биографий), то за это время участники обеих команд воспроизводят уже известные факты. Если знаменитость является актером или писателем, то за время, данное на подготовку, разрешается посмотреть биографический материал в Интернете. Но по условиям игры не все вопросы должны быть основаны на биографических фактах, поэтому и в вопросах, и ответах приветствуется креативность и гибкость обучающихся. Этап вопросо-ответной работы длится 10 минут, после чего новый участник команды знаменитостей занимает свое место в игре. По окончании игры проводится Peer Review, в котором всем участникам команд предлагается оценить игру друг друга по оценочной шкале и назвать положительные стороны и недостатки.

По результатам проведенной работы мы можем заключить, что данный вид деятельности способствует развитию коммуникативных навыков, креативного мышления, формирования навыков рефлексии, а именно, умения оценивать не только свои ответы, но и ответы других участников группы и работать в команде.

В игре «Pluses and Minuses» учащиеся работают в парах. Один из игроков рассказывает какую-то неприятную историю из прошлого, которая обязательно должна быть реальным эпизодом из жизни. Затем тот же игрок рассказывает эту историю, но говорит исключительно о ее позитивных сторонах. Второй игрок подводит итог истории и пересказывает всю историю, как приятный момент из прошлого, после чего участники меняются ролями. Время выполнения задания 5-6 минут.

Так, игра способствует формированию и развитию у обучающихся умения гибко и позитивно относиться к происходящим в жизни событиям любого характера. Положительное отношение к окружающей действительности дает возможность сформировать команду, в которой участники готовы к выполнению самых сложных жизненных задач [8].

Четвертый этап - «Командное взаимодействие» - заключительный этап, на котором участники уже достаточно хорошо знают друг друга, умеют работать совместно в разных видах учебной деятельности и осознают, что вместе несут ответственность за выполняемую работу. На этом этапе создания команды участники способны к решению более серьезных учебных задач, связанных с проектированием и научным исследованием, таких как создание презентаций, участие в совместных проектах и т.д. [2].

На предыдущем этапе «Сплочение» учащиеся взаимодействуют в игровых видах учебной деятельности для создания команды и укрепления взаимоотношений, а также овладевают определенными умениями, необходимыми на завершающем этапе.

При создании команды, прежде всего, важно формирование у учащихся ответственности за свою работу друг перед другом, так как от действий каждого из участников команды зависит ее успешность. Если в игре «Interview of a Famous Person» участники одной команды первоначально учатся представлять себя под видом знаменитости и отвечать на вопросы аудитории – репортеров, а вторая команда задавать вопросы и выяснять необходимую информацию, то на этапе «Командное взаимодействие» учащиеся используют приобретенные умения в научных видах деятельности. Например, при показе научной презентации или проекта мы использовали опыт игры «Interview of a Famous Person». Учащиеся также делятся на две команды: команда участников, выступающих с презентацией (проектом) и команда - аудитория. Обе команды должны проявлять максимальную ответственность по отношению друг к другу, так как от успешности работы каждого участника команды зависит судьба всех ее членов. Например, при представлении презентации или проекта оценивается не только работа и выступление автора (авторов), но и активность аудитории. В том случае, если слушатели пассивны или задают вопросы не по теме, то при оценивании презентации или проекта баллы за ответы на вопросы выступающему не начисляются, что показывает несформированность взаимоотношений – одного из основополагающих элементов работы в команде.

Аналогично игре после показа презентаций между участниками проводится Peer Review, в котором по предложенной форме участники оценивают работу друг друга и обсуждают сильные и слабые стороны работы обеих команд.

Другой формой работы может быть групповое использование интеллект-карт или онлайн интеллект-карт при изучении иностранного языка в вузе, что также способствует сплочению и развитию навыка работы в команде. Наиболее популярные веб-сайты, такие как Mindomo, GroupMap, Mind42, Mindmeister предлагают использование обучающих интеллект-карт с целью организации учащихся в групповых и индивидуальных проектах.

На занятиях по иностранному языку мы использовали интеллект-карты для изучения вокабуляра по теме Sport. На интерактивной доске веб-ресурса преподаватель предлагает начало интеллект-карты, которую студентам предлагается расширить. Например, SPORT-WINTER-SUMMER-INDOOR-OUTDOOR. Сначала студенты поочередно добавляют слова по теме в интеллект-карту, после чего преподаватель предлагает им

внимательно прочитать, написанное и найти ошибки друг друга, а также дополнить пропущенную информацию по теме.

Онлайн интеллект-карты также можно использовать для научной учебной деятельности, такой как создание совместных презентаций и проектов. При помощи онлайн ресурса мы провели конкурс научных проектов в группах направления «Биология». Мы поделили учащихся на две команды, каждой из которых было дано задание -создать свой научный проект, используя интеллект-карты Mindomo. Учащимся первого курса предлагалось выбрать одну из общенаучных тем: «FamousScientist», «Plants», «Animals», «Substances»; учащиеся второго курса делали научные проекты по своей специализации.

Проделанная работа показала, что командное взаимодействие в проектной деятельности требует от учащихся наличия коммуникативных навыков, креативности, логического и критического мышления, ответственности, развитие и формирование которых происходит при регулярном использовании командной работы на занятиях иностранного языка в высшей школе.

Следует отметить, что на начальном этапе работы со студентами на занятиях по иностранному языку, была выявлена проблема неготовности учащихся к командной работе, которая проявлялась в отсутствии или несформированности необходимых навыков и умений. Некоторые обучающиеся настаивали на индивидуальном выполнении задания, отказываясь от группового взаимодействия.

Выводы. Практика показала, что поэтапное формирование навыка работы в команде имеет положительную тенденцию в изучении иностранного языка в вузе. В ходе итоговых летних испытаний по иностранному языку 2020 г. у обучающихся наблюдалось хорошее рабочее настроение во время экзамена, большинство из них проявляли инициативу при выполнении работы в паре (составление диалога), качественно лучше понимали иноязычный материал и ориентировались в беседе на иностранном языке. По результатам экзамена 90% обучающихся из 4 групп первого курса (46 студентов) справились с разнообразными заданиями экзамена (составленного по требованиям международных стандартов) на «хорошо» и «отлично».

Можем заключить, что использование вышеперечисленных методов на занятиях иностранного языка обладает значительным потенциалом для формирования навыка работы в команде, являющейся неотъемлемой составляющей soft skills.

Литература:

1. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Эффективная команда: шаги к созданию. Руководство для тех, кто хочет создать свою команду. — СПб.: Речь, 2003.
2. Куликова Т.И. Тимбилдинг в образовательной организации. — Тула: Имидж – Принт, 2015.
3. Меньшенина С.Г. Позднякова Г.А. Формирование гибких навыков студентов бакалавриата в процессе обучения иностранному языку // Вестник СамГТУ. Серия Психолого-педагогические науки. № 3 (43), – Самара: Изд-во СамГТУ, октябрь 2019. С. 106-115.
4. Паркер Г., Кропп Р. Формирование команды: Сборник упражнений для тренеров. — СПб.: Питер, 2012.
5. Поляков А. Командообразование (team building) и навыки командной работы: выступление на бизнес-форуме «Инновации в образовании: Practical skills – your way to success» МГИМО, 2009. URL: http://www.eventcons.ru/images/o-company/statii/komandooobrazovanie/Komandooobrazovanie_MGIMO.pdf
6. Best Practices in Soft Skills Assessment // Hanover Research. 2014. p. 5.
7. Gaskell A. What are the top 10 soft skills for the future of work? // Forbes.2019. URL: <https://www.forbes.com/sites/adigaskell/2019/02/22/what-are-the-top-10-soft-skills-for-the-future-of-work/#2ed9a4ab7f1f> (дата обращения: 02.07.2019).
8. Hansen В. 12 деловых игр, которые понравятся вашей команде // Wrike. 2018. URL: <https://www.wrike.com/ru/blog/dvenadtsat-delovyh-igr-kotorye-ponravlyatsya-vashej-komande/> (дата обращения: 03.06.2020).
9. Kerr M. Top 10 soft skills employers love: 90+ examples// Resume Genius. 2019. URL: <https://resumegenius.com/blog/resume-help/soft-skills> (дата обращения: 02.07.2019)
10. Rouse M. Soft skills // TechTarget. 2014. URL: <http://searchcio.techtarget.com/definition/soft-skills> (дата обращения: 12.06.2019).

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Мищерина Ирина Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет», Институт образования и социальных наук, кафедра педагогики и образовательных технологий (г. Ставрополь);
кандидат педагогических наук, доцент Пашина Светлана Алексеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет», Институт образования и социальных наук, кафедра педагогики и образовательных технологий (г. Ставрополь)

ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО КРИЗИСА СТУДЕНТАМИ СРЕДСТВАМИ АРТ-ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. Сегодня одним из ведущих направлений совершенствования образовательного процесса является усиление роли субъекта обучения, повышение его творческого и компетентностного потенциала. Однако преподаватели вуза в своей педагогической деятельности сталкиваются с проблемой переживания студентами личностного кризиса, значительно влияющего на мотивацию, творчество в ходе учебной деятельности. В данной статье описана одна из наиболее эффективных инновационных технологий, способных восстановить у студента его психологическое здоровье - арт-педагогика.

Ключевые слова: личностный кризис, арт-педагогика, арт-терапия, копинг-стратегии, эмоциональные состояния, личностный ресурс, психодиагностическое обеспечение, индивидуальная помощь, групповая психолого-педагогическая помощь.

Annotation. Today, one of the leading directions of improving the educational process is to strengthen the role of the subject of learning, increasing its creative and competence potential. However, University teachers in their teaching activities face the problem of students experiencing a personal crisis that significantly affects motivation and creativity in the course of educational activities. This article describes one of the most effective innovative technologies that can restore a student's psychological health - art pedagogy.

Keywords: personal crisis, art pedagogy, art therapy, coping strategies, emotional States, personal resource, psychodiagnostic support, individual assistance, group psychological and pedagogical assistance.

Введение. Каждый человек в своей жизни сталкивается с такими периодами, когда необходимо что-то менять или оставить все как есть. Такие периоды называются кризисами. Кризис как явление проявляется в состоянии, поведении по отношению, как к себе, так и окружающим. В студенческом возрасте кризис личности проходит наиболее сложно в связи с тем, что часто сочетается несколько кризисов: возрастной (юношеский кризис), экзистенциальный (смена целей, мотивов, ценностей) и профессиональный (профессионального выбора). Как явление кризис имеет значение для человека в поиске новых путей развития. Однако без психолого-педагогической поддержки, мобилизующей ресурсы человека для выхода из личностного кризиса, в виде арт-педагогике решение проблем личности не возможно.

Арт-педагогика и арт-терапия наиболее эффективные направления сопровождения студента в период личностного кризиса. Они связаны с активизацией творческого потенциала студента. Сочетание нескольких видов арт-терапии (музыкотерапии, танцевально-двигательной терапии, изотерапии) позволяет менять эмоциональное состояние на положительное, повышать самооценку, снижать тревожность и агрессию, повышать ресурсный потенциал личности в период личностного кризиса.

Предложенные особенности арт-педагогической поддержки студентов в период кризиса направлена на актуализацию личностного и коллективного потенциала на его преодоление и восстановление психологического здоровья студента.

Изложение основного материала статьи. В ситуации личностного кризиса можно представить наличие такого актуального критического состояния студента, при которой ему необходима помощь в области коррекции эмоциональных, когнитивных и поведенческих реакций с целью выхода из личностного кризиса с позитивным характером. Такой выход возможен при наличии определенного стабилизирующего адаптационного подхода у студентов к кризисной ситуации. Такое поведение характеризуется следующими стратегиями поведения: способность регулировать собственные эмоции, управление вызывающими кризис проблемами и стабилизацию ситуации.

Основными копинг-стратегиями выступают: осознание ситуации и ее изменение с удовлетворением личностных значимых противоречий и другой вариант активизации смягчение психологического дискомфорта, что ведет к смягчению внутриличностного дискомфорта.

В нашем исследовании взята смысловая теория выхода из критической ситуации, где действия связаны с поиском смысла события путем их преодоления, изменения восприятия, переосмысления и осознание нового жизненного опыта и формирование нового смысла. Достижение нового смысла выхода из кризисного состояния осуществляется поэтапно: определение смысла событий, стремление установить контроль над событием и сформулировать адекватную самооценку.

В решении преодоления личностного кризиса важное значение имеет изменение эмоционального состояния. Положительные эмоции влияют на время преодоления личностного кризиса и эффективность. Повышая положительное эмоциональное состояние студента, формируется у него устойчивость к воздействию критической ситуации, развиваются адаптивные стратегии и расширяется диапазон действий и способов преодоления.

В целом эмоционально-совладающий стиль выхода из личностного кризиса предполагает решение таких психологических задач: осознание эмоционального содержания критической ситуации, признание значимыми собственными эмоциями, оценка вербального и невербального собственного выражения. Осознание эмоций ведет к возникновению чувства уверенности в себе.

Однако кроме эмоционального фактора большое значение приобретает включение личностных ресурсов. Как отмечают Khosla (2008), Л.В. Сенкевич (2012), Е.Л. Солдатов (2007), Andersson (2012) к ним следует отнести: стремление улучшить физическое самочувствие, повышение социальных факторов: мотивации достижений, жизнестойкости, также личных резервов: самоактуализации, конкретизации картины жизненного пути, осмысление ценностей, повышение самоконтроля, поиск новых смыслов жизни, формирование образа будущего.

Исходя из представленных подходов к оказанию помощи студентам в ситуации личностного кризиса нами были предложены направления, помогающие студенту совместно с психологом и куратором группы преодолеть возникшую неблагоприятную основу развития студента. Предлагаемая консультационная помощь была представлена в виде основных направлений работы:

1. психодиагностическое обеспечение;
2. индивидуальная помощь;
3. групповая психологическая помощь.

В первом направлении определяющее значение имел выбор методов диагностического обследования студентов и выявление контингента, имеющего выраженный или скрытый личностный кризис. Так же большое значение имели индивидуальные обращения студентов за оказанием психологической помощи. Для диагностики были подобраны следующие батареи методик:

- на проявление тревожности;
- на проявление страхов;
- выявление поведенческих реакций на ситуации (бегство, пассивность, влияние);
- репрезентацию критического выбора (вытеснение или поиск информации);
- на оценку (поиск смысла и изменение цели).

Данные методики в совокупности могут дать представление о копинг-поведении на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях.

Вторым направлением было оказание помощи индивидуально каждому студенту.

В эмоциональной психологической помощи вырабатывался у студентов эмоционально-ориентированный стиль совладания и реализовались такие компоненты: эмоциональное осмысление критической ситуации;

уточнение содержания собственных как положительных так и отрицательных эмоций; уточнение для себя своих вербальных или невербальных выражений эмоций. Формирование уточненного представления о собственных эмоциях в кризисной ситуации позволяет студенту перейти к восприятию кризиса не как угрозе, а как событию – вызов, которое требует эмоциональной концентрации и чувствовать себя более уверенным и готовность справиться с возникшей кризисной ситуацией.

Актуальным направлением здесь становится стимулирование повышения самооценки, позитивное самовосприятие. Основными методами здесь выступают арт-педагогические и арт-терапевтические, позволяющие с помощью различных видов искусств пережить положительные эмоции и восстановить позитивный взгляд на себя и окружающих.

Важное значение приобретает участие в творческих проектах и занятии одним из видов искусств. Арт-педагогика в различных вариантах позволяет закрепить диспозиционный оптимизм в виде самоуважения, самоэффективности и самоактуализации.

Когнитивное направление преодоления кризиса или когнитивный копинг поведения носит рациональный характер и выражается, с одной стороны в осознании ситуации, а с другой стороны, направлен в себя, и стремится добиться личностного контроля над критической ситуацией.

При когнитивном копинг-поведении важно в психолого-педагогической помощи определить тип личностного кризиса: ситуационный или экзистенциальный. Ситуационный часто связан с противоречиями, возникшими или внутри или вне жизнедеятельности студента, причины его возникновения должны быть выявлены на основе самоанализа и рефлексии. Данный подход создает возможность конкретизировать для студента причины и противоречия его вызвавшие и определить собственные действия по их преодолению.

Более сложным явлением являются экзистенциальные кризисы, часто совпадающие с возрастными особенностями, требующие переосмысления личностных ценностей, смыслов, установок, ориентаций. Также критические ситуации характеризуют созданием нового смысла, изменение восприятия своего жизненного опыта.

Внешние условия возникновения личностного кризиса связаны с взаимодействием, общением, сотрудничеством с другими людьми. Осознание особенностей субъект-субъектных отношений, выявление произошедших изменений, приведших к кризисной ситуации, вызывает желание достичь управляемости и контроля над своим поведением, чтобы избежать повтора ситуации. Такое когнитивное погружение в формирование представлений о внешних причинах личностного кризиса осуществляется на основе переосмысления, изменении восприятия и позитивной переоценки причин кризисной ситуации, выявления смысла события.

В комплексе эмоциональный и когнитивный копинг дополняется поведенческим. Ведущее значение в данном виде приобретает мотивация достижений. Под мотивацией достижений подразумевается способность студента на основе контроля эмоций и осознания причин, вызвавших личностную критическую ситуацию включить личностный ресурс к ее преодолению.

К личностным ресурсам следует отнести: актуализацию настойчивости, самоконтроля, самоактуализацию усиления чувства самоконтроля, включение механизмов психологической самозащиты, поиск социальной поддержки и стремление достичь или восстановить адекватную самооценку.

Третье направление психолого-просветительское касается групповой работы по оказанию психолого-педагогической помощи. В данном направлении осуществлялась серия психолого-педагогических консультаций-семинаров по следующим темам: «Психология личностного кризиса», «Виды личностных кризисов», «Личностная основа преодоления кризисной ситуации», «Предупреждение кризисных ситуаций», «Самопрофилактика личностного кризиса». Данная серия занятий направлена на формирование системы знаний о кризисе личности как явления в жизни человека, его профилактики и коррекции. Когнитивная составляющая является основой для личностных действий студента в случае возникновения и проявления личностного кризиса. Данный аспект был дополнен самостоятельной работой с научной и научно-популярной литературой по данной проблеме.

Наряду с психолого-педагогическими семинарами-консультациями студентам с проявлениями личностного кризиса были объединены в кризисные группы, где проводились тренинги по обучению копинг-навыками: эмоциональной устойчивости, осознание личностного потенциала, овладение сознательной саморегуляцией, формирование адекватной самооценки.

Однако оказание психолого-педагогической помощи внутри тренинговой группы должно быть дополнено созданием доброжелательной обстановки в студенческом учебном коллективе. В таком коллективе в рамках превентивной воспитательной и социально-педагогической работы осуществляется создание доброжелательных отношений между членами студенческой группы, развитие коммуникативных и поведенческих компетенций, обучение навыкам действий в возникающих проблемных ситуациях, обучение психологической поддержке и воспитание толерантности. Основной акцент делается на позитивном межличностном опыте взаимодействия, творческого разрешения конфликтов. В ходе общения в учебной группе могут быть сформированы навыки овладения самоуправлением по предотвращению неконтролируемых отрицательных эмоций, навыков самоконтроля, принятия различий личностных, национальных и др., снижение враждебности.

Большое значение приобретают творческие дела, волонтерское и вожатская деятельность в их художественно-творческом проявлении (рисовании, пении, танцах, играх).

В кризисных ситуациях в группе важна конкретизация действий куратора. К ним следует отнести следующие:

- внимание к ранним проявлениям кризисной ситуации, как внешнего фактора, возникновение личностного кризиса;
- незамедлительное вмешательство в кризисном нарастании, создание группы поддержки студентов по преодолению кризиса;
- выявление студентов группы риска;
- подключение психологической службы университета к оказанию психологической помощи;
- посткризисное сопровождение.

Выводы. Таким образом, возникновение личностного кризиса в студенчестве зависит от внешних и внутренних обстоятельств, которые ведут к нарушению личностного образа «Я», что ведет к глубинным

переживаниям своего духовного внутреннего мира и изменений в отношении окружающего мира. В студенческом периоде юношества имеется этапность развертывания кризиса, характеризующуюся сменой переживаний, направленности нормализации изменений стратегий выхода из личностного кризиса. В ситуации, когда кризисное состояние значительно превышает личностные ресурсы, требуется психолого-педагогическая помощь в восстановлении психологического благополучия студента с предупреждением проявлений крайних выходов из кризисной ситуации в виде криминальных, алкогольных, наркотических и других вариантов.

Арт-педагогическая технология в целом способна оказать влияние на индивидуальные переживания личностного кризиса и привести к процессу регенерации кризисного состояния через общение, образ на основе художественного творчества, рефлексии, творческого продукта и с педагогом в целях когнитивного, эмоционального и поведенческого овладения (копинг) кризисной ситуацией и тем самым восстановление психологического здоровья студента.

Представленные направления преодоления личностного кризиса в единстве художественной, музыкальной, двигательной-танцевальной форм в индивидуальной и групповой вариантах, которая позволяет осуществить психолого-педагогическую помощь студенту в условиях замещения отрицательных переживаний на творческие, иногда спонтанные, продукты, раскрывающие в символической визуальной форме для студента часто не осознаваемые проблемы, ведущие к личностному кризису, а для педагога возможность поиска путей выхода студента из кризисной ситуации. Изменяя в ходе творческого процесса реакцию студента на кризис, формируя часто с помощью социально-психологической поддержки группы новые позитивные реалистические установки на преодоление кризиса, педагог достигает ситуации сокращения рецидивов возникновения личностного кризиса у студентов.

Литература:

1. Копыгин А.И. Арт-терапия – новые горизонты. М.: Когнито-Центр, 2006.
2. Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы: справочник практического психолога. М.: Эксмо, 2004. 554 с.
3. Liebmann M. Art therapy for Groups: a handbook of themes, games and exercises. Cambridge, Boston & London: SHAMBALA, 2003. P. 40-46

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук Молчанова Елена Владимировна

Филиал ФГБОУ «Кубанский государственный университет» в городе Тихорецке (г. Тихорецк);

кандидат филологических наук Липеева Ирина Юрьевна

Филиал ФГБОУ «Кубанский государственный университет» в городе Тихорецке (г.Тихорецк)

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖДУ ВУЗАМИ КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НОВОГО ФОРМАТА

Аннотация. В статье рассматриваются проблема реализации сетевого взаимодействия между вузами в процессе глобальной перестройки современной образовательной среды и целесообразности совершенствования ее виртуальной академической мобильности посредством внедрения смешанного формата обучения с использованием онлайн-курсов.

Ключевые слова: дистанционное обучение, образовательная среда современных вузов, онлайн-обучение, сетевое взаимодействие, прокторинг, проктор, синхронный и асинхронный прокторинг, техническая поддержка.

Annotation. The article discusses the problem of implementing network interaction between universities in the process of global restructuring of the modern educational environment and the feasibility of improving its virtual academic mobility through the introduction of a blended learning format using online courses.

Keywords: distance learning, educational environment of modern universities, online learning, networking, proctoring, proctor, synchronous and asynchronous proctoring, technical support.

Введение. Использование онлайн-курсов, внедрение новых технологий в преподавании – это неизбежная реальность для большинства современных вузов. Модели смешанного обучения, сетевое взаимодействие – это те ресурсы, которые могут изменить траекторию образовательной деятельности любого вуза в сторону ее масштабного усовершенствования.

В качестве этапов организации сетевого взаимодействия могут быть выделены следующие: во-первых, выбор онлайн-курсов и партнеров для взаимодействия; во-вторых, согласование условий и подписание договоров о сетевом взаимодействии (причем это одна из самых важных детерминант, это базис, фундамент всего проекта сетевого взаимодействия в целом; в-третьих, непосредственное проведение образовательного процесса; в-четвертых, завершение обучения и проведение прокторинга; и, в-пятых, закрытие договора и произведение оплаты.

Каждый вуз определяет сам, какие задачи он будет воплощать, релевантные цели сетевого взаимодействия.

Изложение основного материала статьи. Если более подробно характеризовать детали каждого из этапов, то следует обратить внимание на особенности и нюансы каждого из них. Например, на первом этапе необходимо познакомиться со структурой и функционалом Национальной Платформы Открытого Образования (НПОО – <https://openedu.ru/>). Данная платформа создана, разработана и внедрена именно для формата сетевого взаимодействия, все курсы на ней рассчитаны на академическое использование. Она открывает возможности для работы именно с партнерами, а не с платформой, это удобно для работы, т.к. минимизирует все возможные риски и препятствия во взаимодействии с административным ресурсом самой платформы [1].

Сегодня на сервисах НПОО выложено 590 онлайн-курсов 16 вузов РФ, охватывающих практически все направления подготовки.

На втором этапе, когда необходимо обсудить все условия взаимодействия и подписать договоры, фактически нужно formalизовать взаимоотношения с владельцем курса. Перед подписанием обсуждаются все аспекты взаимодействия: стоимость, сроки, количество курсов и т.д.

Это долгосрочный процесс, требующий детальной проработки: нужно максимально подстроить параметры договора под запросы вуза и уделить достаточно большое количество времени на проведение переговоров. Также на данном этапе необходимо получить доступ к материалам курса для ознакомления и детального изучения. С помощью сетевого взаимодействия открывается реальная возможность обмена опытом, дополнения своих пробелов, открываются перспективы для обучения студентов из других вузов.

На третьем этапе, который иллюстрирует и воплощает непосредственное проведение образовательного процесса, следует учесть ряд важных аспектов. Первый аспект связан с тем, что самый важный этап-это старт обучения. Помимо различных внутренних активностей, необходима сложная техническая процедура – заведение обучающихся на платформу. Для этого, безусловно, необходимо иметь актуализированную базу данных о целевой аудитории, пришедшей на каждый из курсов. Это четкие списки студентов, а также выверенные адреса корпоративной почты, учетные записи из ЕИС вуза и т.д.

Следующий важный момент- это четко оговоренный с партнером алгоритм действий, их последовательное, преемственное, логическое построение в плане. Как правило, в образовательной среде современных вузов, активно работает служба технической поддержки, которая берет на себя определенный функционал, прописанный в должностных инструкциях: заводит данные обучающихся на платформу, потому что часто поступает огромное число обращений со стороны студентов по проблемным вопросам этого этапа подключения к онлайн-курсам, в этой связи всем нуждающимся необходимо обеспечить необходимую поддержку. Данный этап, как правило, может быть связан с большим количеством сложностей, поэтому на начальных этапах реализации программ сетевого взаимодействия лучше начинать с небольшой целевой аудитории.

Для старта подобных проектов необходимо обучить персонал, провести методические семинары, обучить преподавателей, студентов, организовать работу с администрацией и др.

На этапе завершения обучения на всех онлайн-курсах должна быть предусмотрена итоговая аттестация. В этой связи сегодня совершенствуется и внедряется в образовательную среду вузов система прокторинга – контроля действий обучающегося в режиме идентификации личности. Выделяют несколько видов прокторинга: очный, онлайн-прокторинг, синхронный и асинхронный.

На этом этапе необходимо еще раз обсудить сроки проведения, процедуру и последовательность действий. Лучше проводить прокторинг в очном синхронном формате, но необходимо учесть, что при использовании данного метода также может поступить большое число обращений от студентов, которым обязательно необходимо оказать техническую поддержку. Эту поддержку должны системно и комплексно оказывать технические специалисты, которые прорабатывают техническую сторону аттестации и способны решать все возникающие проблемы в режиме онлайн.

Дистанционное обучение становится всё популярнее - и все острее встает вопрос объективной оценки учащихся. Ведь чем дальше от глаз экзаменатора, тем больше возможностей скрыть своё незнание. Пока что с этой проблемой лучше всего справляется прокторинг - инструмент контроля, способный, при правильном использовании, сэкономить компаниям тысячи долларов [2].

Кто такой проктор? Проктор - специальный сотрудник, осуществляющий мониторинг прохождения теста (или другого испытания) слушателем. Что такое подтверждение личности? Проктор сверяет лицо обучающегося с документом (паспорт), проктор делает это либо очно в центре доступа, либо онлайн с помощью веб-камеры. Процедура подтверждения личности и контроля прохождения проверочных испытаний может немного отличаться для разных курсов.

Изначально прокторинг начали применять в 2008 году в США, чтобы дистанционно контролировать сдачу экзаменов. Создатель этой технологии - компания ProctorU, сегодня помогающая администрировать около 2 000 000 000 экзаменов в год. Услугами этого прокторинг-провайдера пользуются более 1 000 учебных заведений в 129 странах. Со временем прокторинг стали использовать не только в обучении, но и для решения других проблем: например, - кадровых. Как работает данная система? Для использования системы прокторинга нужны веб-камеры, компьютеры с устойчивым интернет-соединением и простая программа для записи с экрана компьютера.

Если специалисту нужно сдать онлайн-экзамен в учебном центре на другом конце страны, для этого ему понадобится в назначенное время включить свой компьютер и обозначиться в системе дистанционного обучения. Затем он должен включить веб-камеру, дать разрешение на ведение записи с экрана своего компьютера проктору (администратору-наблюдателю) и ждать верификации. Если с документами и доступами все в порядке, проктор запускает экзамен. В ходе экзамена запрещено искать ответы в интернете, пользоваться чьими-либо подсказками и шпаргалками, выходить из поля зрения веб-камеры. Если экзаменуемый нарушает правила поведения, то проктор может вынести ему предупреждение, досрочно завершить экзамен или аннулировать его результаты.

Для групповых тестирований или экзаменов используют большее количество прокторов, запись экранов компьютеров, а также записи поведения аудитории камерами наблюдения. Существует 3 версии системы прокторинга: проктор – человек, при которой за тестируемым наблюдает живой человек через монитор: всё контролирует и принимает решение о зачете экзамена. Выполненные задания проверяют отдельно; проктор – компьютер, при которой специальная программа распознает «нежелательные» действия тестируемых; при этом качество распознавания постоянно совершенствуется, сейчас такие системы способны отслеживать и анализировать направление взгляда, стиль стука по клавиатуре, манеру разговора, и т.п., итоги тестирования подводит компьютер без человеческого вмешательства; человек и компьютер: в этом случае всё контролирует программа, а человек проверяет результаты ее работы. Если тестируемый ведет себя подозрительно, программа выдаст предупреждение, все запишет и сообщит об этом проктору. Процесс контроля проходит либо в режиме онлайн один проктор может одновременно администрировать шесть тестируемых, либо проверяющий смотрит видеозаписи, на основании которых выносит решение.

Каждая версия системы прокторинга появилась на основе требований пользователей и прошла проверку. Для обеспечения качества и достоверности оценивания при онлайн-обучении, в НИУ ВШЭ используются технологии прокторинга (англ. «proctor» – контролировать ход экзамена). Все процессы по проведению онлайн-экзаменов администрирует специальное подразделение, Центр прокторинга. Он же обеспечивает

обучение и координацию прокторов из числа сотрудников факультетов. Технологическим партнером является компания «Экзакус», приложения которой используются для организации экзаменов.

Университет использует несколько видов прокторинга:

1. Синхронный прокторинг с прокторами компании «Экзакус» обычно используется при письменных экзаменах (тестировании). За ходом экзамена в режиме реального времени онлайн наблюдает сторонний проктор, сотрудник «Экзакуса». Его задача – проконтролировать соблюдение условий проведения оценивания. Проктор проводит идентификацию личности студента (проверяет паспорт), контролирует соблюдение процедуры экзамена, может комментировать действия студента в специальном чате (письменно). Ведется видеозапись двух потоков видео: с веб-камеры студента и рабочего стола его компьютера. Проктор может прервать экзамен, пометив его как «недостоверный», в случае возникновения перечисленных в его инструкции ситуаций: например, студент списывает и не реагирует на замечания проктора в чате. Один проктор может одновременно сопровождать экзамены шести студентов. Это самый точный и самый ресурсоемкий вид прокторинга.

2. Синхронный прокторинг с прокторами факультетов вуза – это функционально полностью соответствует предыдущему виду прокторинга, но прокторами выступают предварительно обученные сотрудники факультетов. В таком формате проводятся все вступительные экзамены в онлайн-формате, т.к. их должны принимать члены приемной комиссии. Технически один проктор может одновременно наблюдать за 6 студентами во время выполнения письменной части (теста).

3. Асинхронный прокторинг с постпроверкой прокторами из вузов-экспертов идентификация личности, а также весь ход экзамена обеспечивается программно, система в автоматическом режиме отслеживает некоторые запрещенные действия, такие как отсутствие в кадре студента, второй человек в кадре, разговор во время экзамена, подключение второго монитора, и помечает видео соответствующего экзамена как недостоверное, но экзамен не прерывает. К сожалению, система может допускать ошибки, поэтому требуется перепроверка видео с выявленными нарушениями. Во время экзамена ведется видеозапись с веб-камеры студента и рабочего стола его компьютера, последующую проверку которых осуществляет сотрудник факультета НИУ ВШЭ, который либо подтверждает нарушение процедуры сдачи экзамена со стороны студента, либо признает экзамен сданным. Наименее затратный по ресурсам вид прокторинга, т.к. не требует согласования графиков прокторов и предполагает выборочную, а не полную перепроверку видеозаписей [3].

Система прокторинга сегодня носит интегративный характер и может активно интегрировать из бизнеса в подготовку в вузах/ Рассмотрим 3 основные сферы применения.

1. Найм (подбор) персонала. HR-менеджеры могут предложить соискателям, находящимся в других городах и странах, пройти тесты с использованием прокторинга. Если результаты подтверждают их профессиональный уровень — продолжают работу с кандидатами. Если нет - экономят время и сразу приступают к поиску подходящих специалистов.

2. Обучение. Особенно актуально для предприятий, у которых есть корпоративные университеты или офисы, расположенные в разных регионах. В этом случае повышение квалификации работников проводят онлайн, а прохождение экзаменов контролируют прокторингом.

В качестве примера можно привести один корпоративный университет Сбербанка и его программу Мини-МВА. В этой программе линейные руководители проходят обучение в очное и онлайн-обучение, а также занимаются проектной работой. Экзамены по всем дисциплинам проходят дистанционно, с прокторингом. По результатам обучения в среднем 30% выпускников программы получают повышение или горизонтальное перемещение [4].

3. Проверка навыков, тестирование, сертификация. В этом случае прокторинг дает возможность компаниям застраховаться от: 1) подсказок заинтересованных экзаменаторов, 2) списывания, 3) фальсификации результатов тестирования.

Необходимость в тестировании не всегда связана с обучением. По его результатам принимают решения о ротациях в штате, формировании кадрового резерва и даже о ежегодных надбавках. Поэтому некоторые работники могут хитрить, чтобы приукрасить результаты тестов. Прокторинг призван защитить от таких манипуляций.

Другая ситуация - сертификация сотрудников авторитетными профессиональными организациями. Так, хотя Институт Профессиональных Финансовых Менеджеров (IPFM) и делегирует аккредитованным партнерам право принимать экзамены IPFM дистанционно, но делать это нужно с обязательным использованием прокторинга. Таким образом IPFM поддерживает высокий статус выданных им дипломов.

И пятый, завершающий этап. – это закрытие договора о прохождении онлайн-курса и оплата. Это самый мало затратный с точки зрения ресурсов, но важнейший этап. В этой связи необходимо организовать последовательную экспертизу качества подготовки нормативно-правовых документов. Регламентирующих все последовательные этапы сетевого взаимодействия.

Выводы. Таким образом, в настоящее время перспективным направлением развития является поиск путей решения проблемы виртуальной академической мобильности современных вузов, которая требует решений и инноваций.

Говоря о практике внедрения прокторинга в бизнес-процессы, можно констатировать следующее. Примеры Яндекса и IPFM показывают, что крупные игроки чаще других применяют прокторинг, желая обеспечить максимальную достоверность результатов сертификации тысяч географически «разбросанных» студентов. Это справедливо применительно к Сбербанку и другим корпорациям, которые вкладывают большие средства в программы корпоративных университетов, поэтому на выходе хотят получить выпускников, которые бы обладали реальными знаниями, а не просто «прослушали курс».

Отдельные специалисты сталкиваются с прокторингом в ходе сдачи экзаменов на международные дипломы и сертификаты, что позволяет им и организаторам экзаменов экономить время и средства на проведении таких мероприятий и сосредоточиться на качестве.

Популярность дистанционного обучения только растет. Компании, испытывающие кадровый голод, запускают собственные корпоративные университеты, большинство из которых - дистанционные. Роль прокторинга в скором времени возрастет, поскольку этот инструмент позволяет контролировать качество дистанционного обучения.

Зачастую прокторинг целесообразно брать на вооружение для усиления hard skills специалистов компании, организации обучения и прочей работы с персоналом, даже если тестируемых не слишком много.

Кейсы от Finassessment демонстрируют, что это могут быть ситуации, связанные с кадровыми перестановками и оптимизацией штата — в подобных случаях прокторинг помогает принимать взвешенные управленческие решения и экономить финансовые ресурсы.

Однако на данный момент нельзя сказать, что бизнес в полной мере использует потенциал этого инструмента. Остается надеяться, что в ближайшее время появятся новые кейсы об эффективном применении онлайн-прокторинга при решении насущных предпринимательских проблем.

Литература:

1. <https://openedu.ru/> - Официальный сайт Национальной Платформы Открытого Образования
2. Исеев Р.Р. Опыт дистанционного проведения контроля успеваемости ит аттестации обучающихся в условиях пандемии // The Newman in Foreign policy. 2020. №54 (98). URL: <https://cyberleninka.ru/> / (дата обращения: 10.07.2020).
3. Маслова М.А., Лагуткина Т.В. Анализ и выявление положительных и отрицательных сторон внедрения дистанционного обучения // Научный результат. Информационные технологии. 2020. №2. URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 05.08.2020).
4. Галиханов М.Ф., Хасанова Г.Ф. Подготовка преподавателей к онлайн-обучению: роли, компетенции, содержание // Высшее образование в России. 2019. №2. URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 11.08.2020).

Педагогика

УДК 376

кандидат психологических наук, доцент Морозова Татьяна Николаевна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

кандидат педагогических наук, доцент Толкова Наталья Михайловна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации и проведения занятий песочной терапией с детьми дошкольного возраста. Показана роль упражнений с сухим и мокрым песком для психического развития детей. Приводятся варианты упражнений и игр для развития мелкой моторики, тактильно-кинестетической чувствительности, памяти, воображения, мышления, коммуникативных навыков, адаптации к детскому саду.

Ключевые слова: песочная терапия, песочница, двуручное рисование на песке, песочные картины, адаптация, дошкольный возраст, игровая деятельность.

Annotation. The article is devoted to the organization and conduct of sand therapy classes with preschool children. The role of exercises with dry and wet sand for the mental development of children is shown. There are given variants of exercises and games for the development of fine motor skills, tactile-kinesthetic sensitivity, memory, imagination, thinking, communication skills, and adaptation to kindergarten.

Keywords: sand therapy, sandbox, two-handed drawing on the sand, sand paintings, adaptation, preschool age, play activities.

Введение. Современные требования Федеральных государственных стандартов дошкольного образования дали толчок для поиска инновационных технологий и нестандартных методик в работе с детьми дошкольного возраста, направленных на разностороннее развитие, воспитание и комфортное пребывание в дошкольной организации.

Известно, что ребенок дошкольного возраста эгоцентричен, в связи с чем важно научить его видеть ситуацию со стороны, взаимодействовать со сверстниками, только тогда ребенок сможет оценить себя, свои поступки, поведение. Так ребенок дошкольного возраста сможет полно выразить свои чувства и эмоции через общение. Одно из популярных методов в помощи ребенку дошкольного возраста является - песочная терапия. Деятельность с песком помогает ребенку развить творческий потенциал, активизирует мышление, развивает тонкую моторику рук, ненавязчиво помогает выстроить образ мира.

Изложение основного материала статьи. Инновационный метод - песочная терапия является одним из направлений арт-терапии. Песочная терапия возникла в недрах юнгианского психоанализа. Шарлотта Бюлер разработала тест мира, а Маргарет Ловенфельд стала применять технику построения мира в работе с детьми. Дора Кальфф использовала для работы с детьми метод «Sandplay» (игра с песком) [5, с. 19].

Песок для терапевтических целей и творчества использовался давно. Картины на песке сопоставимы с серией сновидений. Индейцы племени Навахо использовали песок для запечатления видений. Для шаманов песок являлся передатчиком разговоров с богом. На Востоке тибетские монахи создают песочные мандалы из цветного песка для достижения духовной гармонии.

Песок - один из первых материалов, в котором ребенок реализует свой творческий потенциал. Сухой песок позволяет имитировать дождь, оставлять следы, мокрый - хороший строительный материал. Играя в песочнице или на берегу моря, ребенок создает не только куличики, но и пещеры, горы, реки, дворцы и целые города. Песок податлив, но фигуры из него недолговечны. На месте разрушенных встают новые - это закон бытия [1, с. 78].

Для занятий песочной терапией необходима песочница с размерами 50*70*8 см. Такие размеры позволяют охватить взглядом всю картину в песочнице. В прямоугольной песочнице легче проявляется конфликтная ситуация. В круглых песочницах можно изображать мандалу - картину в круге - для снятия стресса и достижения душевного равновесия.

Песочницу заполняют промытым и прожаренным песком.

Для создания песочных картин необходимы набор фигурок высотой 5-10 см, природные материалы (камешки, шишки, ракушки, палочки), бусинки, пуговицы. С младшими дошкольниками можно играть и без игрушек. Для создания мокрого песка нужна вода.

Занятия в песочнице развивают тактильную чувствительность, познавательные функции, речь, моторику, коммуникативные навыки, вызывают желание экспериментировать, совершенствуют игровую деятельность, освобождают от отрицательной энергии.

Основные принципы организации занятий в песочнице:

- создание стимулирующей среды, где ребенок проявляет творческую активность, чувствует себя защищено;

- оживление символов, заложенных в фигурках, элементах рельефа;

- реальное проживание, проигрывание ситуаций вместе с персонажами песочных картин [4, с. 38].

Ребенок часто еще не может высказать свои переживания. Создавая картины в песке, он вновь переживает конфликтную ситуацию и освобождается от напряжения. Для этого детям с 5 лет можно давать следующее задание. «Представь, что ты - мудрец и путешествуешь по свету. Ты ищешь место, где не ступала нога человека. Вот это место (показываем на песочницу). Построй здесь свой мир».

Когда работа будет закончена, надо у ребенка спросить, что это у него. «Познакомь меня со своим миром». Если ребенок отвечает односложно, необходимо задавать вопросы:

- как ты думаешь, что это за страна;

- кто живет в этой стране, как ты думаешь, какой у них характер, какие они;

- как ты думаешь, эти существа дружат друг с другом;

- как живется этим существам в этой стране;

- какие события будут происходить в этой стране, что герои будут делать дальше? [3, с. 35].

К проективным играм можно отнести создание тематических композиций на темы «Дом, в котором я живу», «Дерево желаний», «Моя семья», «Я и мои друзья», «Времена года», «Город», «Деревня», «Лес и его обитатели», и др. В них ребенок не только проектирует свои переживания, но и познает окружающий мир.

Занятие будет иметь следующую структуру:

1. Введение (приветствие - поздороваться с песком).

2. Правила работы в песочнице (не высыпать песок за пределы песочницы, не брать в рот, не бросать в других).

3. Ограничения (материалы, количество фигурок).

4. Инструкция.

5. Интерпретация.

6. Игра (сходить в гости к другому).

7. Подведение итогов (чему научился, что узнал).

Игра позволяет освободиться от психических травм путем экстерниоризации. Дети получают опыт саморазвития, самопознания, самоопределения. Взрослый не руководит игрой с песком, а выполняет роль любопытного зрителя. Взрослому надо быть принимающим, поддерживающим, располагающим к себе, понимающим [7, с. 64].

Большой опыт приобретает ребенок, когда строит картины, отражающие содержание сказок, рассказов. Так, знакомясь с эмоциями, дети слушают рассказ, а потом с помощью фигурок разыгрывают данный сюжет. Тексты рассказов можно найти в книге Ратниковой Е.В. и Гаврик А.В. [6, с. 17].

Игры с детьми можно проводить с помощью куклы-посредницы, то может быть песочная фея, хозяйка песочницы или обычной девочки живущей в песочнице. Посредством игровой деятельности педагог учит детей правильно играть в песочнице.

Перечислим упражнения с сухим песком, которые способствуют снятию напряжения, развивают воображение, направлены на развитие мелкой моторики рук и тактильной чувствительности: "Доброе утро, песочек", "Песчаный дождик", "Сказочные следы", "Прятки в песочнице" и др.

Для развития воображения, зрительно-моторной координации, установления закономерностей служит упражнение «Узоры на песке».

Взрослый пальцем, палочкой, ребром ладони рисует узор и просит ребенка его повторить. Можно создать на песке узор из повторяющихся предметов (камешков, желудей, пуговиц, бусинок) и попросить ребенка этот рисунок продолжить, определив закономерность в расположении предметов.

Рисование – не только творческий, но и моторный процесс. Тренировка пальцев рук тесно взаимосвязана с речевым развитием ребенка дошкольного возраста.

Рисовать начинаем с рисования прямых линий: вертикальных, горизонтальных, диагональных, длинных и коротких, чередование коротких и длинных, зигзагообразных, волнообразных.

Далее дети знакомятся с замкнутыми линиями: окружность, овал, квадрат, треугольник, спираль.

В результате двуручного рисования развивается мелкая моторика, движения рук становятся более координированными, расширяется поле зрения, укрепляется самоконтроль, мозговая работа происходит быстрее, укрепляются межполушарные связи. Каждое полушарие головного мозга ответственно за определенные функции. Левое и правое полушарие мозга тесно связаны между собой нервными волокнами. Чем больше между ними образуется нейронов, тем лучше развиты высшие психические функции человека.

Сначала надо нарисовать линию или узор каждой рукой поочередно, затем переходить к основной программе, которая состоит из 4 этапов. На первом этапе рисуем линии одновременно двумя руками в направлении слева направо, т.е. так, как мы обычно пишем. Затем - в обратном направлении - справа налево.

На третьем этапе рисуем линии от краев к центру, на 4 этапе - от центра в противоположные стороны. Такой порядок выполняется при рисовании каждого орнамента.

Далее переходим к рисованию фигур: круга, вертикальной и горизонтальной восьмерки, симметричных предметов (елочка, снеговик, дом, листик, бабочка, цветок).

Рисование фигур на песке является оптимальной методикой обучения письму. Старшие дошкольники любят рисовать буквы. Поверхность песка гораздо привлекательнее, чем бумага. На песке не страшно ошибиться - ошибку легко исправить.

В книге Т.М. Зинкевич-Евстигнеева «Чудеса на песке. Песочная игротерапия» приводят сценарии игр-сказок на развитие фонематического слуха, коррекцию звукопроизношения, обучение чтению и письму [2, с. 11].

Мокрый песок привлекает детей тем, что он является хорошим материалом при создании рельефа, строительства гор, пещер, замков.

На влажном песке получаются четкие рисунки, отпечатки формочек. Их можно использовать в играх на классификацию, определение закономерностей, сравнение. Они позволяют сформировать и закрепить знания о форме и размерах.

Целенаправленные игры с песком помогают ребенку дошкольного возраста адаптироваться к детскому саду.

Адаптация - это приспособление организма к различным условиям среды, в случае дошкольной образовательной организации - это состояние, проявляющееся в привыкании к новой деятельности, изменяющимся социальным условиям, контактам, ролям. Длительность и тяжесть периода адаптации зависит от ряда факторов:

- возраст;
- развитие;
- здоровье;
- уровень коммуникативных навыков;
- сформированность игровой деятельности;
- режим дня и пр.

Для наилучшего и легкого протекания периода адаптации педагогами и психологами используется песочная терапия.

Именно в песочнице ребенок дошкольного возраста чувствует себя спокойно и комфортно. Песочница является посредником для установления коммуникации со сверстниками и взрослыми [8, с. 313]. Даже если ребенок не разговаривает, и не может вербально передать свои чувства и эмоции, то при грамотной организации деятельности в песочнице, педагог-психолог сможет увидеть все нюансы развития, переживаний воспитанника. При наблюдении за игровой деятельностью ребенка, педагог получает возможность увидеть внутренний мир малыша в данный момент. Через игры с песком, песочную терапию можно решить различные задачи, например: коммуникативное развитие ребенка дошкольника, развитие моторики и пр.

Методы песочной терапии направлены на:

1. Усиление желания ребенка осуществлять деятельность самостоятельно, проводить эксперименты;
2. Развитие "ручного интеллекта" через развитие тактильных ощущений;
3. Гармоничное развитие личности ребенка;
4. Совершенствование предметно-игровой деятельности, что в дальнейшем приведет развитию сюжетно-ролевой игры;

5. Благоприятное проживание внутренних переживаний детей.

При целенаправленной деятельности с песком, опыт полученный ребенком на занятиях и в свободной игровой деятельности, начинает им активно использоваться в повседневной жизни.

Выводы. Игры в песочнице, песочная терапия способствуют легкому протеканию периода адаптации к дошкольной организации. После занятий с песком у детей повышается эмоциональное состояние, совершенствуется общая и ручная моторика, дети становятся более мотивированными, усидчивыми, любознательными и аккуратными.

При взаимодействии в песочнице со сверстниками дети получают позитивный опыт общения, учатся коммуницировать. И немаловажно, что ребенок дошкольного возраста получает свой первый опыт рефлексии - учится понимать себя и других.

Литература:

1. Воробьева, Наталья Александровна Развитие коммуникативных навыков у дошкольников. / Н.А. Воробьева, О.В. Сапожникова. - Москва: Интеллект-Центр, 2016. - 128 с. - (Педагогическая песочница)
2. Грабенко Т.Н., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Коррекционные, развивающие и адаптирующие игры, СПб.: Детство-Пресс, 2002. - 64 с.
3. Грабенко Т.М., Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Чудеса на песке. Песочная игротерапия. - СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 1998. - 50 с.
4. Грабенко Т., Зинкевич-Евстигнеева Т., Фролов Д. Волшебная страна внутри нас // Зинкевич - Евстигнеева Т.Д. Тренинг по сказкотерапии. - М.: Речь, 2005. - 136 с.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Чудеса на песке. Практикум по песочной терапии. - СПб.: Издательство «Речь», 2005. - 340 с.: ил.
6. Мариелла Зейц Пишем и рисуем на песке. Настольная песочница: [адаптированный перевод с англ.] - М.: ИНТ, 2010 — 94 с.: ил.
7. Ратникова Е.В., Гаврик А.В. Развивающие игры на песке. - М.: Академический проект, 2018. - 335 с.
8. Толкова Н.М. Организация процесса адаптации детей раннего возраста к дошкольной образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Сб. научных трудов: - Ялта: РИО ГПА, 2018. - Вып. 60. - Ч.1. - 498 с. С. 312-315

УДК 37.01:371.217

кандидат педагогических наук, доцент Мугаллимова Надежда Николаевна

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

кандидат педагогических наук, доцент Чапурин Михаил Николаевич

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

кандидат педагогических наук, доцент Никоноров Валерьян Терентьевич

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары)

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

Аннотация. В авторской статье представлен анализ авторских подходов к определению особенностей организации воспитательного процесса в детском оздоровительном лагере. Авторами статьи установлено, что большинство педагогов выделяют следующие основные функции деятельности летнего оздоровительного лагеря: образовательная, воспитательная, оздоровительная, развивающая, социальная, коммуникативная, творческая, обеспечивающие решение поставленных задач государственного заказа и отвечающих общественным требованиям к организации и содержанию летнего отдыха детей, призванного сформировать всесторонне гармоничную личность, готовую к творческой деятельности.

Ключевые слова: детский оздоровительный лагерь, воспитательный процесс, содержание и организация воспитательной работы.

Annotation. The author's article presents an analysis of the author's approaches to determining the features of the organization of the educational process in a children's health camp. The authors of the article found that the majority of teachers identify the following main functions of the summer recreation camp: educational, upbringing, health-improving, developing, social, communicative, creative, ensuring the solution of the tasks of the state order and meeting social requirements for the organization and maintenance of summer recreation of children, designed to form a comprehensively harmonious personality, ready for creative activity.

Keywords: children's health camp, educational process, content and organization of educational work.

Введение. Летний оздоровительный лагерь относится к системе управления учреждениями дополнительного образования детей и подростков как наиболее массовая форма организации отдыха детей в период школьных каникул. По статистическим данным Министерства просвещения России ежегодно отдыхают в лагерях более 10 миллионов детей и подростков [14, 20, 21, 25].

Изложение основного материала статьи. Анализ и обобщение педагогической литературы и программно-нормативных документов позволяет заключить о существовании многообразных типов и видов учреждений, осуществляющих организацию культурного досуга детей и подростков [8, 12, 23, 28].

По мнению А.С. Андроповой каникулярное время рассматривается как активный период обогащения социально-культурного опыта детей и подростков, направленного на активный отдых, оздоровление, творческую самореализацию и повышение культурного потенциала подрастающего поколения [15].

Летние детские оздоровительные лагеря, в отличие от общеобразовательных школ, являются относительно самостоятельными и автономными учреждениями дополнительного образования с широким спектром предоставления услуг в образовательной деятельности, которая характеризуется открытостью, пластичностью в регламентации программного, содержательного и организационно-методического обеспечения жизнедеятельности с высокой интенсивностью организации творческой мобильности детей и подростков [1, 6, 22].

С.Л. Волков полагает, что основная функция деятельности детского оздоровительного лагеря в современных условиях его функционирования заключается в гармоничном воспитании личности, ведущей здоровый образ жизни и ориентированной на присвоение гуманистических ценностей. Решение данной стратегической цели педагогического процесса обеспечивается решением широкого круга задач социогуманистической, воспитательной и оздоровительной направленности [4].

Как считает Л.С. Груднева, основной задачей детского оздоровительного лагеря является воспитание и оздоровление подрастающего поколения, предусматривающего организацию социально-культурного досуга, психологическую адаптацию и социальную защиту детей и подростков [10].

С.Л. Сергеева полагает, что решение педагогических задач в детском оздоровительном лагере должно соотноситься с общественным заказом на воспитание и оздоровление подрастающего поколения в духе стремления к творческой самореализации и познавательной мотивации [3].

С учетом специфики деятельности детских центров, осуществляющих воспитательную функцию, в организации педагогического процесса выделяют просветительскую, развивающую, образовательную и культурно-ориентированную функции [5, 17].

Особенности содержания педагогической деятельности детей в условиях летнего оздоровительного лагеря проявляются в различных формах и видах реализации творческой активности, обеспечивающих социально-культурную направленность в осуществлении рекреативно-оздоровительной, культурологической, социально-коммуникативной и воспитательно-образовательной функций [7, 31].

М.А. Порталова определила следующие функции приоритетные для осуществления активного отдыха детей в условиях летнего оздоровительного лагеря, к которым относится: просветительская, социальная, оздоровительная, физкультурно-спортивная и рекреационная [2].

А.К. Герасимов рассматривает педагогическую деятельность по организации отдыха в детском оздоровительном лагере как педагогическую систему, отличающуюся открытостью, динамикой, многоуровневостью, полифункциональностью, социальной мобильностью и личностно ориентированной направленностью [18].

Основная задача педагогического управления в условиях организации активного отдыха в летнее время заключается в стимулировании творческой самостоятельности для всестороннего саморазвития,

самоопределения и самоактуализации личности, что обеспечивает реализацию образовательных потребностей в широком спектре их проявления [11, 27].

Как полагает Ю.В. Качайский основная задача творческого педагога состоит в том, чтобы создать все необходимые и благоприятные условия для полноценного отдыха каждого ребенка, чтобы, с одной стороны, развивалась всесторонне гармонично развитая личность, с другой, всесторонне здоровый ребенок, отвечающий требованиям физического, психического и социального благополучия [9].

А.А. Дубровский считает, детские оздоровительные лагеря позволяют решать широкий круг задач, направленных на формирование творческой инициативы и активной гражданской позиции в решении жизненно важных вопросов личностного самоопределения подрастающего поколения [16].

В.Ф. Шипова полагает, что основным показателем деятельности летнего оздоровительного лагеря являются эффективность реализации педагогических технологий, обеспечивающих саморазвитие, самообразование, самовыражение и самореализацию каждого ребенка [13].

В.Н. Сметанин отмечает, что в летнем оздоровительном лагере как учреждении дополнительного образования необходимо, прежде всего, способствовать самоопределению и самореализации детей [32].

Достижение стратегической цели воспитательного процесса в летнем оздоровительном лагере обеспечивается в условиях реализации лично-ориентированного подхода путем вовлечения детей и подростков в различные культурно-досуговые мероприятия, обеспечивающие ориентацию личности на осуществление индивидуального своеобразия образовательных потребностей с учетом мотивации, интереса и склонностей к различным видам творческой деятельности, максимально приближенных к индивидуальным запросам и потребностям каждого ребенка [19, 29].

Как полагает В.С. Лазарев, образовательный ресурс летнего оздоровительного лагеря должен быть направлен на реализацию творческого потенциала личности детей и подростков путем вовлечения их в различные виды и типы коллективной самодетельности, с учетом создания креативных условий для вовлечения каждого ребенка в общественно значимую, профессионально-ориентированную деятельность, организуемой в коллективно-игровых формах взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса [30].

Т.В. Новосельцева предлагает в организации деятельности детей в детском лагере отдавать приоритет в развитии каждого ребенка в условиях совместной игровой деятельности для освоения компонентов социально-гуманитарного пространства человеческой культуры [24].

По мнению Г.Р. Ковалева социальное развитие ребенка в условиях совместной коллективной деятельности в условиях развивающей среды детского оздоровительного лагеря происходит по средством включения каждого воспитанника в разнообразные виды творческой самодетельности с целью принятия общих коллективных решений, способствующих формированию дружеских отношений [26].

Выводы. Таким образом, следует отметить, что большинством педагогов выявлены основные функции деятельности летнего оздоровительного лагеря, такие как: образовательная, воспитательная, оздоровительная, развивающая, социальная, коммуникативная, творческая, обеспечивающие решение поставленных задач государственного заказа и отвечающих общественным требованиям к организации и содержанию летнего отдыха детей, призванного сформировать всесторонне гармоничную личность, готовую к творческой деятельности. Обобщая результаты теоретического исследования можно заключить, что воспитательный процесс в детских оздоровительных лагерях, с одной стороны, является значимым фактором в формировании личности ребенка, с другой, отличается целями, задачами, содержанием и организацией воспитательного процесса.

Литература:

1. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошин В.Ю. Альтернативные подходы к формированию спортивной культуры личности на примере внедрения сингапурской системы обучения на уроках физической культуры в Республике Татарстан // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 133-136.
2. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Драндров Г.Л. Теоретические и методические основы развития координационных способностей в художественной гимнастике – Чебоксары, 2014.
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошина Н.В. Исследование когнитивного компонента спортивной культуры студентов в процессе занятий избранным видом спорта (на примере игры бадминтон) // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 140-144.
4. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Леженина С.В. Развитие мотивационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 5. – С. 9.
6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мартынова А.С. Методика предварительного разминочного массажа в велоспорте // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 3. – С. 73-78.
7. Бурцев В.А., Зорин С.Д., Лашенов В.И. Исследование эффективности формирования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 5. – С. 16.
8. Бурцев В.А., Симзяева Е.Н., Бурцева Е.В. Педагогические условия эффективного применения системы рейтингового контроля в управлении спортивно ориентированным физическим воспитанием студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – С. 320.
9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – С. 253.
10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Русакова С.С. Экспериментальное исследование уровня развития информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе учебно-познавательной

- физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – С. 186.
11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Садыкова С.В. Экспериментальное исследование уровня развития креативного компонента спортивной культуры личности в процессе познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 286.
 12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Симзяева Е.Н., Баширова Д.М., Мартынова А.С., Евграфов И.Е., Халиуллин Р.С. Экспериментальное исследование свойств игрового внимания и качеств мышления у спортсменов, занимающихся настольным теннисом // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 31-39.
 13. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Фазлеев Н.Ш. Развитие информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 8. – С. 56.
 14. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Чапурин М.Н. Развитие операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 10. – С. 11.
 15. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувацкий государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
 16. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Файзрахманов И.И. Исследование уровня развития физического компонента спортивной культуры личности в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе циклических видов спорта // Современные наукоёмкие технологии. – 2016. – № 9-1. – С. 103-107
 17. Бурцев В.А., Шамгуллин А.З., Бурцева Е.В. Оптимизация предстартовых психических состояний тренера и спортсмена в условиях соревновательной деятельности // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 4. – С. 82-87.
 18. Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Кильнесов В.М., Никоноров В.Т., Халиуллин Р.С., Данилова Г.Р., Невмержицкая Е.В., Евграфов И.Н., Садыкова С.В. Исследование эффективности экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 141.
 19. Бурцев В.А., Файзрахманов И.И., Мифтахов Т.Ф. Организационно-методические особенности формирования спортивной культуры студентов в процессе лично ориентированного физического воспитания (на примере мини-футбола) // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-24. – С. 5498-5502.
 20. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Халиуллин Р.С., Евграфов И.Н. Деятельностный подход к исследованию проблемы формирования спортивной культуры студентов в процессе обучения в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – С. 133.
 21. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Чапурин М.Н. Теоретическое исследование особенностей развития системы ценностных ориентаций подростков // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 277-281.
 22. Бурцева Е.В., Бурцев В.А. Взаимосвязь видов учебно-познавательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2016. – № 2. – С. 8-15.
 23. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Мартынова А.С. Методика исследования и оценки свойств игрового внимания юных хоккеистов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 3. – С. 78-83.
 24. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Мугаллимова Н.Н., Халиуллин Р.С., Мартынова А.С. Теоретическое обоснование экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе при организации учебно-познавательной игровой деятельности студентов в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 39-47.
 25. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Шугаев А.Г. Педагогический контроль в системе управления качеством образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 34-37.
 26. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности. – Чебоксары, 2014.
 27. Захарова Г.П., Баранова Э.А., Васильева Н.Н., Дерябина М.Ю., Семенова Т.Н., Парфенова О.В., Велиева С.В., Гусева Т.С., Иванова Н.В., Никоноров В.Т., Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Варламова М.Е., Ильина Л.Л., Быкова О.Н., Мустафина А.Р., Викторова Е.И. Инновации в дошкольном образовании: Учебное пособие / Под общей редакцией Г.П. Захаровой. – Москва, 2014.
 28. Зорин С.Д., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Показатели социально-психологического климата в коллективе и критерии привлекательности бригадных форм работы тренеров по легкой атлетике // Фундаментальные исследования. – 2014. – №6-1. – С. 170-174
 29. Кожанов В.И., Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Применение системы рейтингового контроля в управлении физическим воспитанием студентов. – Чебоксары, 2014.
 30. Мартынова А.С., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Формирование ценностных ориентаций к спортивной тренировке у юных хоккеистов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 4. – С. 100-105.
 31. Мугаллимова Н.Н., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Взаимосвязь учебно-познавательных видов деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // В сборнике: Современные проблемы и перспективы развития системы подготовки спортивного резерва в преддверии XXXI Олимпийских игр в Рио-Де-Жанейро Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Поволжская ГАФКСиТ, 2015. – С. 392-394.

УДК 371

аспирант Нго Дык Тай

Тульский государственный университет (г. Тула)

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ И САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА КАК ПРЕДМЕТА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. Формирование навыков профессиональной самоидентификации и саморегуляции является одним из центральных моментов становления профессиональной личности будущих специалистов. В статье рассматриваются теоретико-методологические основы исследования. Целесообразно определить их проблемное поле; выявить приоритеты подготовки на современном этапе; уточнить понятие, структуру и компонентный состав формирования профессиональных навыков с учетом самоидентификации и саморегуляции будущего специалиста в личностно-профессиональное становление в образовательном процессе современного Вуза.

Ключевые слова: профессиональные навыки, профессиональная самоидентификация, профессиональная саморегуляция, профессиональная личность, профессиональный опыт, профессиональная деятельность.

Annotation. The formation of skills of professional self-identification and self-regulation is one of the central points in the formation of the professional personality of future specialists. The article discusses the theoretical and methodological foundations of the study. It is advisable to determine their problem field; to identify training priorities at the present stage; clarify the concept, structure and component composition of the formation of professional skills, taking into account the self-identification and self-regulation of a future specialist in the personal and professional formation in the educational process of a modern university.

Keywords: professional skills, professional self-identification, professional self-regulation, professional personality, professional experience, professional activity.

Введение. Современная молодежь сталкивается, с главным вопросом – с выбором профессии. Как не допустить ошибок и не сделать неправильный выбор? Для молодых людей, поступивших в профессиональное учебное заведение, проблема выбора профессии окончательно не решена. Часть из них разочаровываются в правильности своего выбора уже на первом году обучения, другие – в начале самостоятельной профессиональной деятельности, третьи – после 3 – 5 лет работы по профессии [1].

Профессиональные навыки — это знания и умения, необходимые кандидату для работы на той или иной должности. Профессиональные навыки – это личные качества, умения и способности, помогающие сотруднику организации выполнять свои рабочие обязанности.

Профессиональная самоидентификация является одним из важнейших факторов интеграции молодого специалиста в профессию. Без осознания специалистом принадлежности к профессии невозможна не только профессиональная адаптация, но и эффективная профессиональная подготовка.

Успех профессиональной деятельности во многом зависит от сформированности у будущего специалиста личностно-профессиональной саморегуляции, которая представляет собой регуляцию специалистом собственных возможностей в соответствии с требованиями профессиональной деятельности.

В личностной саморегуляции проявляется активно-действенное отношение к труду, к самому себе, его социальные установки, опыт, направленность и интересы.

Изложение основного материала статьи. Саморегуляция – (от лат. *regulare* - приводить в порядок, налаживать) - в общем случае воздействие на систему, осуществляемое с целью выдерживания требуемых показателей ее работы, но реализуемое посредством внутренних изменений, порождаемых самой системой в соответствии с законами ее организации.

Самоидентификация - развитие привязанности к другому и восхищение им как обладающим чертами и качествами, которыми сам хотел бы обладать. Динамика профессиональной идентичности зависит как от характера и интенсивности ситуативных влияний на человека, так и от индивидуальных особенностей субъекта, то есть источниками ее изменений являются внешние и внутренние факторы.

Вузы занимаются формированием различных профессиональных навыков, однако мы будем далее исследовать мнения ученых по поводу навыков самоидентификации и саморегуляции как компонентов системы профессиональных навыков.

В современном образовательном процессе высшего специального учебного заведения (Вуза) необходима и правомерна реализация всех четырех видов технологий, так как именно их взаимодополнение, комбинирование позволяет построить процесс формирования профессиональных навыков студентов с учетом принципов научности, последовательности, этапности, системности, непрерывности. Для оптимизации данного процесса, с нашей точки зрения, наибольшее значение имеют деятельностные и развивающие проблемно-поисковые технологии. Информационно-развивающие и личностно-ориентированные технологии здесь играют дополнительную роль, но в ряде случаев выступают основой реализации указанных технологий, что определяется конкретной спецификой производственного процесса и видом деятельности, которой занимается специалист.

Саморегуляция учебной деятельности студентов Вуза отличается от саморегуляции на предшествующих возрастных этапах и связана со спецификой личностного развития в юношеском возрасте и особенностями обучения в Вузе.

Для повышения эффективности учебной деятельности студентов необходимо сформировать оптимальный стиль их саморегуляции, который характеризуется высоким уровнем звеньев саморегуляции, такими факторами, как волевая организация личности, самоорганизованность и самообладание, высоким уровнем локуса контроля и низкой частотой проявления таких психических состояний, как тревожность,

агрессивность, фрустрация и ригидность.

Содержание деятельности педагога направлено на формирование навыков самоидентификации и саморегуляции у студентов в образовательном процессе Вуза.

При этом особенный интерес направлен на актуализацию стремления студента к осуществлению и реализации ценностных ориентаций, избранию личностных и жизненных ценностно-смысловых позиций, обусловливаемых личными надобностями и сопоставляемых с запросами общества.

Выработка навыков профессиональной самоидентификации и саморегуляции в образовательном процессе современного Вуза осуществляется на следующих этапах: мотивационно-побудительном, аналитико-синтетическом и реализующе-контрольном.

Создание подходящих условий для выработки навыков профессиональной самоидентификации и саморегуляции в образовательном процессе современного Вуза происходит посредством учета и употребления в педагогической деятельности потенциалов субъектов учреждения.

Таким образом, несомненно, успешность процесса формирования профессиональных знаний и навыков студентов не определяется только спецификой построения учебных занятий, но и во многом детерминирована личностными особенностями учащихся, их индивидуальной психофизической готовностью к профессиональной деятельности.

Молодому специалисту будет сложнее интегрироваться в профессиональное общество при наличии большого разрыва в понимании между различными «Я». Следовательно, возникает проблема самоидентификации будущих специалистов.

Так, уже в стенах Вуза и прочих учебных профессиональных заведениях начинается формирование образа идеального профессионала. Все чаще проводятся работы по профориентации, где основная цель – выбор подходящего профиля, формирование у студентов сознательного отношения к труду, развитие профессионального самоопределения при условиях свободы выбора сферы деятельности.

Конечно, все это невозможно без индивидуальных возможностей и способностей.

Вторая проблема. Все чаще преподаватели Вуза сталкиваются с проблемой отсутствия у своих учащихся интереса в посещении определенных дисциплин в выбранном ими направлении обучения.

Желание получать знания, развивать умения, навыки и отношения в выбранном направлении у студентов связано, прежде всего, с тем, насколько грамотно была организована профессиональная самоидентификация в рамках Вуза, какими были их начальные представления о будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, теоретический анализ научной литературы позволил установить, что представители многих психологических школ признают роль контекста в развитии различных свойств и характеристик личности, в особенности свойств и характеристик у будущих специалистов. Также многие ученые указывают на важность исследования влияния различных измерений социального контекста на формирование навыков профессиональной самоидентификации и саморегуляции и на формирование профессионально-личностных навыков, в котором происходит формирование идентичности [2].

Особая роль контексту отводится в учебном процессе. В связи с этим мы считаем, что учет образовательного контекста позволит проследить, как изменение условий обучения повлияло на особенности структуры и динамики профессиональной идентичности студентов.

Таким образом, педагогическая наука считает важной задачей формирование этих навыков, но устойчивой теоретико-методической основы под этим процессом пока нет, это и станет задачей нашего исследования.

Стиль саморегуляции зависит от уровня целеполагания, моделирования условий, программирования действий, оценки результатов и способов действий, коррекции результатов, факторов волевой организации и локуса контроля личности, а также частоты проявления психических состояний. Своеобразие самостоятельной работы студентов заключается в том, что его основу составляют самостоятельные действия, которые выполняет студент с помощью преподавателя и без нее, он сам выбирает способы выполнения этих действий, совершает множество операций, контролирует их в соответствии с поставленной целью.

Самостоятельная работа рассматривается в отечественной педагогике как высшая форма организации учебной деятельности, и как средство вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность, и как совокупность методов, посредством которых достигается приобретение знаний и навыков, а также решается комплекс воспитательных задач [3; 4].

Особенностью самостоятельной работы является действие самоконтроля - одной из важнейших форм саморегуляции студента.

Постоянно приводя свои возможности в соответствие требованиям педагогов, студент независимо от себя формирует свою систему саморегуляции.

Ранее используемые средства анализа условий дополняются новыми, вырабатываются более тонкие критерии и способы оценки получаемых результатов, оттачиваются навыки своевременной коррекции. Вместе с накоплением теоретического опыта расширяется и опыт практический, опыт автоматической регуляции внутренних состояний, обеспечивающий требуемую работоспособность.

Ученые выделяют различные внешние и внутренние детерминанты процесса профессиональной идентичности студентов, а также исследуют становление данного феномена в рамках специфического контекста. Практической значимостью данных исследований является целенаправленная оптимизация и повышение качества учебного процесса, а, следовательно, повышение конкурентоспособности выпускников Вуза.

Таким образом, изучение профессиональной идентичности студентов является не только правомерным, но и важным и актуальным, поскольку обусловлено возрастными особенностями [5].

Внешний источник составляют факторы, обеспечивающие процесс овладения специальностью (цели, содержание, технология и методы обучения, личность преподавателя, социальное признание).

В качестве обобщенной внешней детерминанты становления профессиональной идентичности в Вузе можно выделить образовательный контекст, который является источником представлений о предмете труда, профессионально значимых качествах, требованиях профессии к человеку. Главной идеей научных изысканий является то, что профессиональная идентичность студента формируется в рамках образовательного контекста, способствующего либо мешающего его развитию.

Стили саморегуляции и самоидентификации оказывают влияние на успеваемость студентов Вуза. Профессиональная самоидентификация является одним из важнейших факторов интеграции молодого специалиста в профессию. Без осознания специалистом принадлежности к профессии невозможна не только профессиональная адаптация, но и эффективная профессиональная подготовка.

Наиболее общими требованиями к формированию навыков саморегуляции и самоидентификации, предъявляемыми в процессе имитации профессиональной деятельности, выступают следующие (Ю.Н. Бурмистров и Т.И. Виричева):

- осознанность деятельности, что предполагает принятие студентами поставленной цели и установление связей между целью, условиями деятельности и средствами достижения цели;
- планомерность, выражающаяся в предвидении (планировании) хода событий, контроле и анализе результатов деятельности на каждом этапе;
- единство интеллектуальных, перцептивных и практических действий, предполагающее выполнение реальной практической деятельности с опорой на теоретическую обоснованность практических действий;
- нестереотипное творческое применение знаний, обусловленное различными вариантами ситуаций, требующими в каждом случае анализа конкретных условий и выбора наиболее адекватных для данной ситуации способов решения задачи.

При выполнении данных требований процесс формирования профессиональных навыков саморегуляции и самоидентификации будет успешным, так как при реализации требований станут востребованы основные личностные и профессиональные качества специалиста. В зарубежной педагогике они получили название «ключевые квалификации».

В условиях ограниченности финансовых ресурсов для проведения исследовательской работы преподавателей, помощь Вуза в повышении квалификации сотрудников может часто заключаться только в обеспечении возможности профильной стажировки, направлении на курсы, тренинги, организации семинаров и конференций на своей базе.

Наиболее эффективными формами самостоятельной работы студентов выступают: организация производственного обучения в учебных мастерских, курсовое и дипломное проектирование, включение студентов в самостоятельное выполнение исследовательских, конструкторских, проектных и технологических разработок.

Для развития исследовательской деятельности студентов в высших учебных заведениях создаются научные студенческие общества, деятельность которых традиционно представлена тремя проблемно-исследовательскими группами.

В фокусе внимания студентов такие проблемы, как оптимизация производственно-технологического процесса, совершенствование узлов, механизмов, инструментальной базы производственно-технологического процесса, разработка производственной документации. Благодаря этому студенты оказываются в ситуации проектирования собственной деятельности в избранной ими области с необходимостью анализа, а в дальнейшем защиты результатов своей деятельности.

В исследовательских проектах могут принимать участие все: и сильные, и слабые студенты. Эффективность проектной деятельности, с нашей точки зрения, повышается, если удастся осуществить её связь с программным материалом, активизировать межпредметные связи, что значительно расширяет и углубляет знания студентов.

Таким образом, в процессе обучения студент, исходя из условий задачи (моделируемой ситуации) имитирует профессиональную деятельность, что обуславливает формирование у него соответствующих профессиональных навыков.

Таким образом, теоретический анализ научной литературы позволил установить, что представители многих психологических школ признают роль контекста в развитии различных свойств и характеристик личности. Также многие ученые указывают на важность исследования влияния различных измерений социального контекста, в котором происходит формирование идентичности [2].

Особая роль контексту отводится в учебном процессе.

В связи с этим мы считаем, что учет образовательного контекста позволит проследить, как изменение условий обучения повлияло на особенности структуры и динамики профессиональной идентичности студентов.

Таким образом, несомненно, успешность процесса формирования профессиональных знаний и навыков студентов не определяется только спецификой построения учебных занятий, но и во многом детерминирована личностными особенностями учащихся, их индивидуальной психофизической готовностью к профессиональной деятельности. Поэтому Л.Г. Семушина и Н.Г. Ярошенко в качестве приоритетных принципов формирования навыков указывают осознанность, целенаправленность, опору на имеющиеся знания и опыт. Это соответствует методологии личностно ориентированного подхода, который доминирует в современном образовании. Личностное позиционирование проявляется сегодня во всех сферах жизнедеятельности общества, и, конечно, в профессиональной деятельности: от мотивации профессионального выбора до индивидуального ранжирования престижности той или иной профессии. Готовность студентов к профессиональному самовыражению, основанная на совокупности профессиональных навыков, проявляется в виде специальных установок на себя, означающих включение индивида в профессиональное самопознание и самореализацию. Это невозможно, если студенты не будут обладать социально и профессионально значимыми качествами, носящими полипрофессиональный, полифункциональный характер. Без наличия данных характеристик специалист будет не только профессионально маломобилен, но и недостаточно конкурентоспособен.

Проанализированные нами психологические подходы к феномену контекста можно объединить главной идеей: развитие психических процессов, свойств и характеристик личности во многом опосредовано контекстом. Представители разных школ психологии особое место отводят роли контекста в учебном процессе. Для нашей работы важным является то, что учет контекста позволяет прояснить особенности процесса овладения знаниями, являющегося важным условием развития профессиональной идентичности. Возможность проведения такого исследования предоставляет контекстуализм, в рамках которого профессиональная идентичность студентов может быть рассмотрена как психическое явление, возникающее в результате взаимодействия личности с учебной ситуацией. Закономерности и особенности процесса

развития профессиональной идентичности студентов могут быть осмыслены только в рамках контекста, в котором она формируется, то есть в образовательном.

Выводы. Таким образом, теоретический анализ научной литературы позволил установить, что представители многих психологических школ признают роль контекста в развитии различных свойств и характеристик личности. Также многие ученые указывают на важность исследования влияния различных измерений социального контекста, в котором происходит формирование идентичности. Особая роль контексту отводится в учебном процессе. В связи с этим мы считаем, что учет образовательного контекста позволит проследить, как изменение условий обучения повлияло на особенности структуры и динамики профессиональной идентичности студентов.

Литература:

1. Абдуразаков М.М., Азиев Р.А.С., Исупова Н.И., Гумбасова Е.Р. Особенности социализации студентов в информационно-цифровую эпоху / Сборник научных трудов международной научно-практической конференции "Образовательное пространство в информационную эпоху" Под редакцией С.В. Ивановой. 2018. С. 351-363.

2. Cleary T.J., Zimmerman B.J. Self-regulation differences during athletic practice by experts, non-experts, and novices. *J Appl Sport Psychol.* 2001; 13: 185-206.

3. Андреева А.Р., Борзилова Н.С. Особенности защитно-совладающего поведения студентов с разным уровнем саморегуляции / теоретические и прикладные аспекты деятельности психологической службы вуза сборник материалов Международной научно-практической конференции. 2017. С. 176-184.

4. Макунина О.А. Особенности саморегуляции поведения студентов-спортсменов в условиях сочетанной деятельности / физическая культура и спорт в жизни студенческой молодёжи Материалы 2-й международной научно-практической конференции, посвящённой 300-летию города Омска. - [Электронное издание]. 2016. С. 19.

5. Boekaerts, M. (1998). Do culturally rooted self-construals affect students' conceptualization of control over learning? *Educational Psychologist*, 33, 87-108.

Педагогика

УДК 37.037.1

кандидат педагогических наук, доцент Неустроева Екатерина Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
старший преподаватель Бугаева Любовь Прохоровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНЫХ ИГР ЯКУТОВ В СТАНОВЛЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В данной статье авторами рассматривается роль национальных игр якутов в воспитании и развитии современной молодежи. Целью статьи является анализ изучения исторического происхождения подвижных и настольных игр, также статья посвящена детальному анализу отношения, интересов современной молодежи к настольным играм. Особое внимание уделено тем моментам, что национальные игры являются неотъемлемой частью традиционной культуры народа саха, отражением этноса в целом, вместе с тем это и отличный способ укрепить свой дух, свое тело, развить способности мышления, расцвета воображения. Анкетирование, проведенное с целью выявления особенностей функционирования системы наименований якутских спортивных игр, выявило прямую связь между развитием таких физических качеств человека, как сила, ловкость, быстрота, гибкость, выносливость, координация, и его внутренних качеств (терпимость, выдержка, честность).

Ключевые слова: подвижные игры, настольные игры, влияние национальных игр.

Annotation. In this article, the authors consider the role of Yakut national games in the education and development of modern youth. The purpose of the article is to analyze the study of the historical origin of mobile and Board games, and the article is also devoted to a detailed analysis of the attitude and interests of modern youth to Board games. Special attention is paid to the fact that national games are an integral part of the traditional culture of the Sakha people, a reflection of the ethnic group as a whole, but at the same time it is a great way to strengthen your spirit, your body, develop the ability to think, flourish imagination. A survey conducted to identify the features of the functioning of the system of names of Yakut sports games revealed a direct link between the development of such physical qualities of a person as strength, dexterity, speed, flexibility, endurance, coordination, and his internal qualities (tolerance, endurance, honesty).

Keywords: outdoor games, Board games, influence of national games.

Введение. В век информатизации и глобализации, в воспитании и образовании подрастающего поколения особое место начали придавать народным традициям, обычаям, народной педагогике.

И, как отмечает А.А. Захаров в своих трудах: «Национальные игры – это неотъемлемая часть традиционной культуры народа, отражение этноса в целом и история его развития. Вместе с тем это и отличный способ укрепить свой дух, свое тело, развить способности мышления, расцвета воображения.

Изддревле народным играм в повседневной жизни якутов отводилось особое место и значение. Так как в них отражены особый дух, уклад жизни народа саха. Происхождение национальных игр якутов тесно связано с укладом жизни народа, видами традиционного хозяйствования (коневодством, разведением крупного рогатого скота, охотой, рыболовством). Игры были не только развлечением, но и важным способом воспитания, физического и умственного развития детей» [1, 2].

В своих трудах В.П. Кочнев, неоднократно говорил, что якутские национальные подвижные игры подразделены на пять групп:

- а) физические упражнения;
- б) подвижные игры;
- в) настольные игры;

- г) развлечения;
- д) виды спорта.

В свою очередь, *физические упражнения* также имеют различную специфику – при выполнении одних копируются либо трудовые движения, либо повадки зверей, птиц, другие упражнения качеств. Подвижные игры делятся на индивидуальные, коллективные и игры-единоборства. Настольные игры можно проводить стоя, сидя, более подвижно, тихо. Развлечения организуются в виде праздников, танцев, батальных игр и состязания, такие как хапсагай, мас тардыһыта, тустуу и другие [3].

Долгими зимними вечерами коротая время якуты активно играли и развлекали себя и своих детей настольными играми. В старину да и сейчас в суровых условиях Крайнего Севера особо ценятся сильные руки, меткий глаз, ловкость, спокойствие, скромность и выдержка. Издавна в настольных играх преобладали испытания на ловкость рук, точность, выносливость, только имея такие физические качества можно было выжить. Сегодня и всегда, якутские настольные игры развивают гибкость пальцев и кисти, ловкость, координацию, находчивость и умственные способности.

Сегодня народные настольные игры наших предков получили большую популярность. Настольные игры стали видом проведения досуга населения [4, 5].

Резюмируя мнения сторонников национальных игр, А.А.Кожурова отмечает, что «исторический обзор развития якутских народных игр свидетельствует о том, что использование народных игр в воспитательных целях на ранних ступенях развития общества было связано с производительным трудом, с общественно-экономическими условиями жизни, особенностями системы воспитания, народными традициями» [6].

Изложение основного материала статьи. С целью выявления интереса к якутским настольным играм нами проведено анкетирование среди школьников, посещающих секции настольных игр в Республиканском центре национальных видов спорта им. В. Манчаары «Модун».

В анкетировании принимали участие респонденты мужского пола – 40% и женского пола – 60%, см. рис. 1.

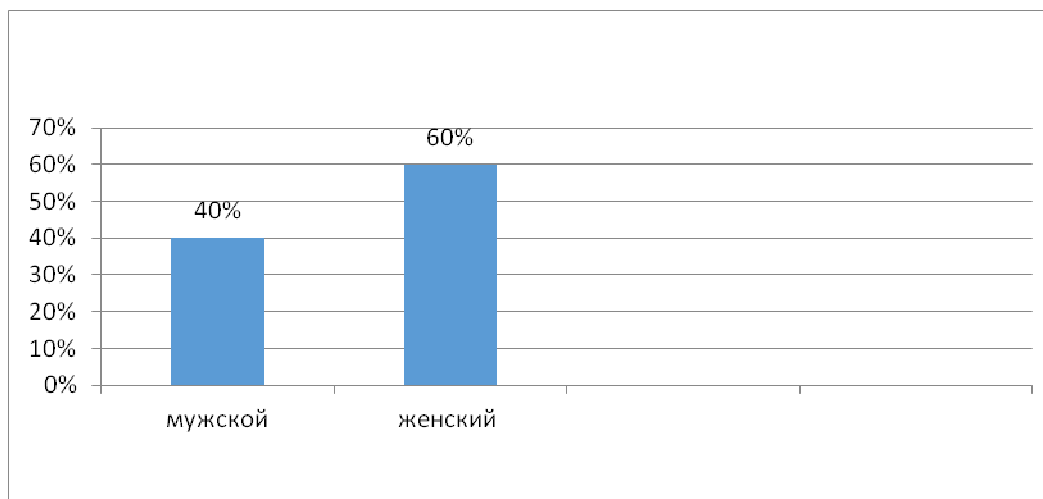


Рисунок 1. Показатели пола респондентов

Наибольший охват респондентов были в возрасте от 12 до 18 лет, их составило – 50%, средний показатель - 40%, это респонденты от 8 до 11 лет и всего 10% составили респонденты до 7 лет, см. рис. 2.

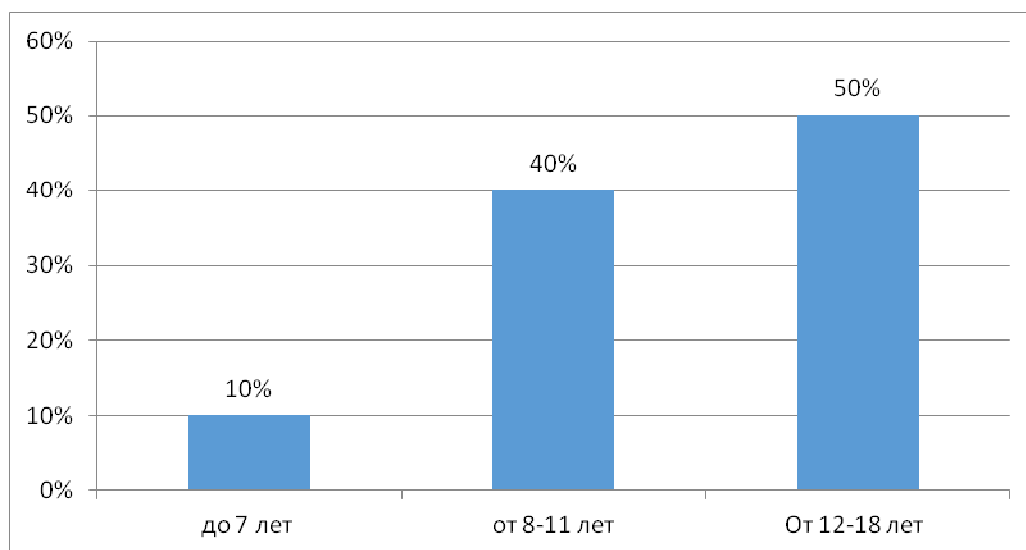


Рисунок 2. Показатели возраста охваченных респондентов

Что касается национальности респондентов, среди них – 85% это якуты и 15% - составили русские, см.

рис. 3.

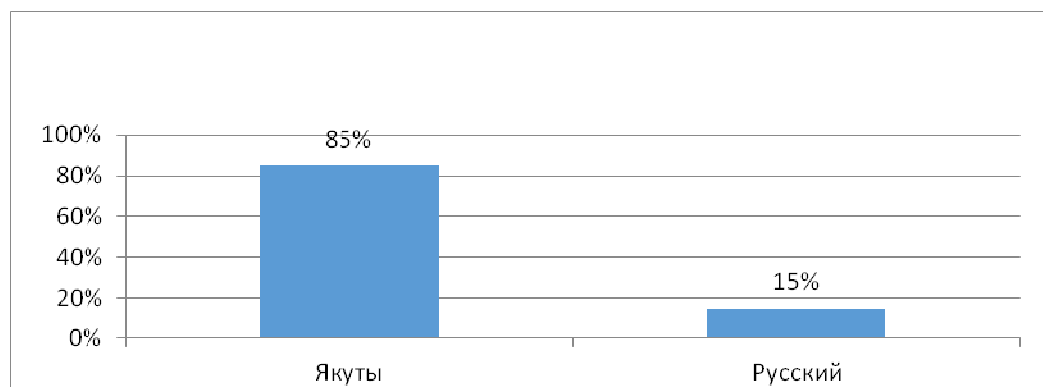


Рисунок 3. Показатели национальности респондентов

На вопрос анкеты «Умеете ли вы играть в якутские настольные игры?» среди респондентов самыми популярными видами якутских игр стали игра «хабылык», которой умеют играть 100% респондентов, и «хаамыска», занимающая второе место, 17% ответивших указали, что они знают этот вид спорта. Самые низкие показатели по умению играть показали такие игры, как «Сулус» и «Умсаах», всего умеют 5% респондентов, см. рис. 4.

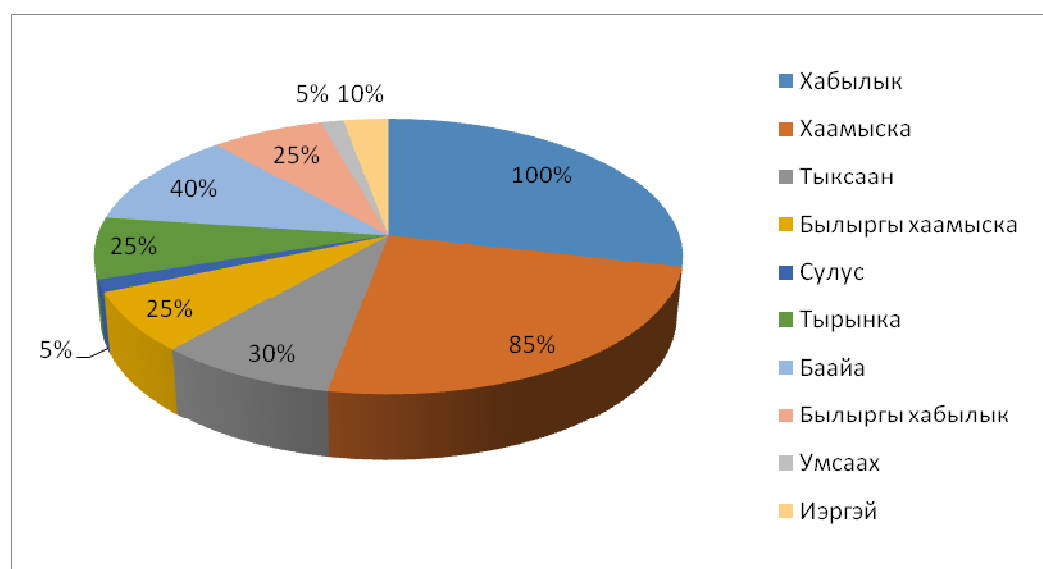


Рисунок 4. Умеете ли вы играть в якутские настольные игры?

Как и предполагалось, 90% респондентов в основном играют на дополнительных занятиях, где конкретно пропагандируют и учат играть в якутские национальные игры. 20% ответивших указали, что играют с друзьями, одноклассниками, и 50% играют дома с родителями и близкими (см. рис. 5).

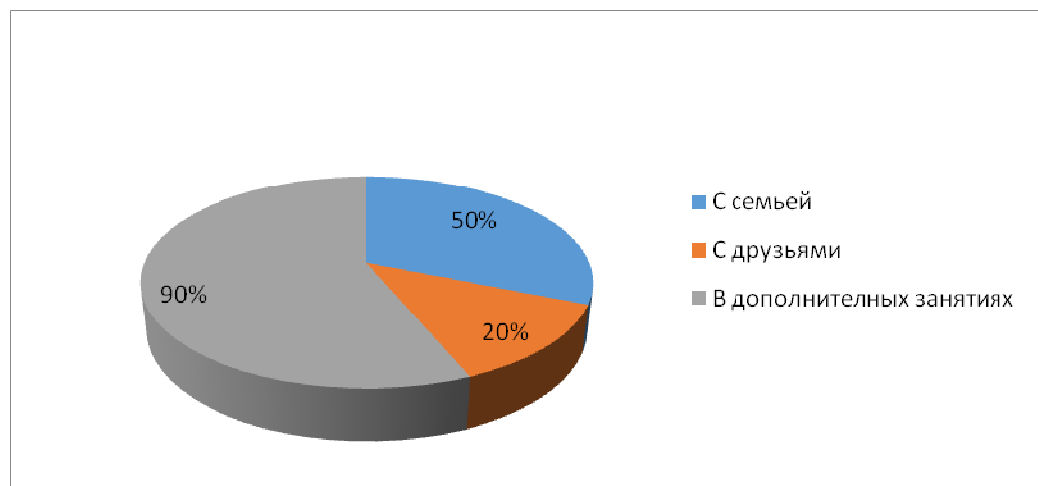


Рисунок 5. С кем вы играете в якутские настольные игры?

Респонденты выделяют и понимают полезность якутских национальных игр: на вопрос «Какие физические качества развивают якутские настольные игры (на ваш взгляд)?» указали такие качества, как сила, ловкость, быстрота, гибкость, выносливость, координацию. Особенно выделяют ловкость – 85%, координацию – 75% и быстроту – 65%. Это может быть обусловлено спецификой настольных якутских игр, таких как хабылык и хаамыска, см. рис. 6.

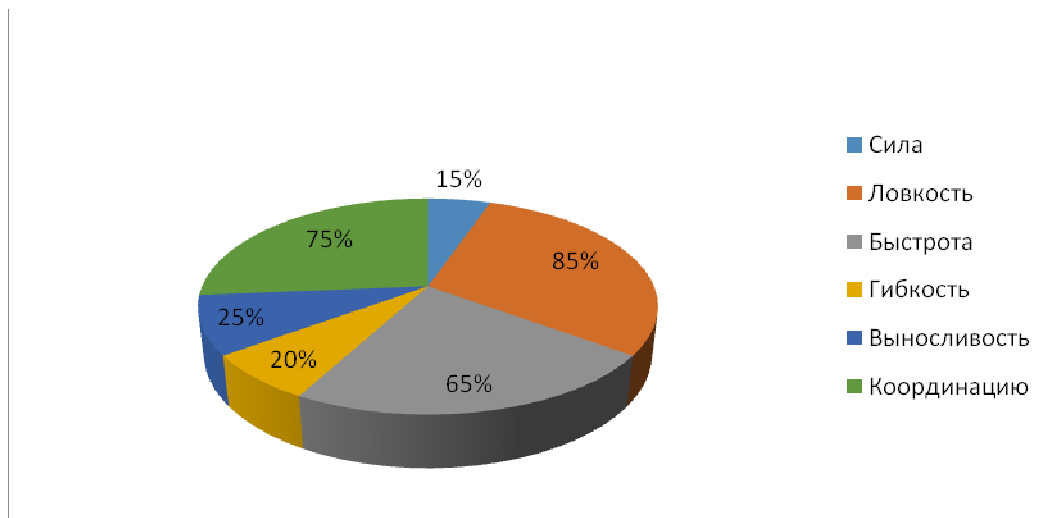


Рисунок 6. Какие физические качества развивают якутские настольные игры?

Кроме развития физических качеств респонденты отмечают, что якутские национальные игры развивают и внутренние человеческие качества. Главным качеством они выделяют терпимость – 80% и честность – 65%, низкий показатель среди качеств - вежливость – 5%, это может быть связано с тем, что каждый спортсмен выходит с надеждой на победу, см. рис. 7.

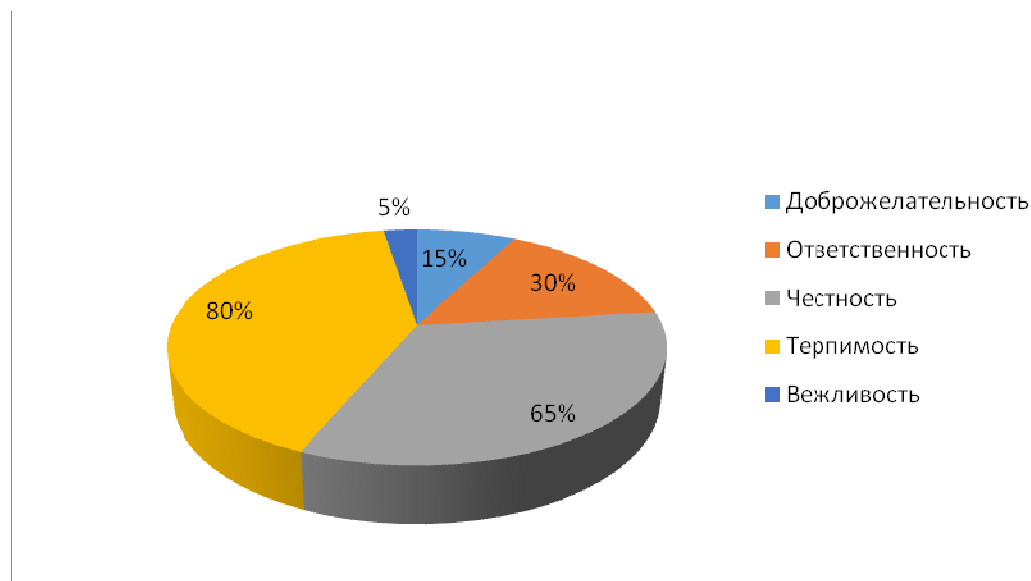


Рисунок 7. Какие внутренние (нравственные) качества человека они развивают?

Все респонденты принимали участие в различных соревнованиях разного уровня, большинство участвовали в открытых турнирах, их всего – 60%, и наименьший показатель участия в школьных соревнованиях и городских турнирах, их всего 5%. Осмелимся предположить, что в школах и в городе мало организуются соревнования по настольным играм, см. рис. 8.

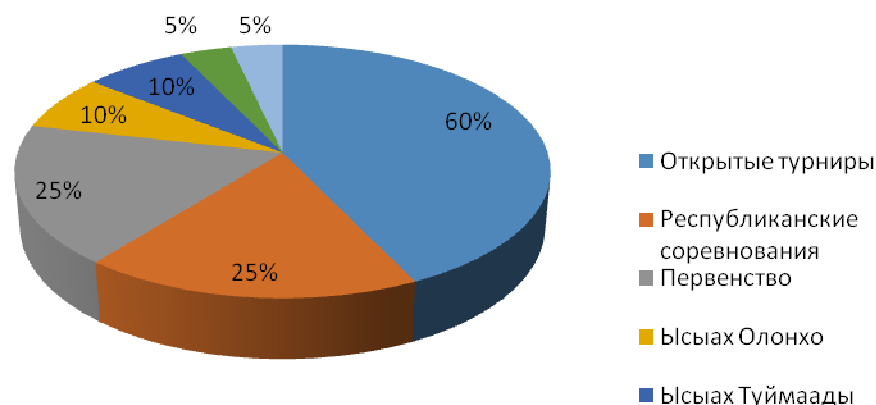


Рисунок 8. В соревнованиях какого масштаба вы принимали участие?

Респонденты на вопрос «В чём заключается уникальность якутских настольных игр?», 40% отметили, что они являются национальными видами спорта, 35% - настольные игры не забыты, в них играют дети и взрослые, и 15% ответивших отметили, что якутские настольные игры развивают мышление и моторику, см. рис. 9.

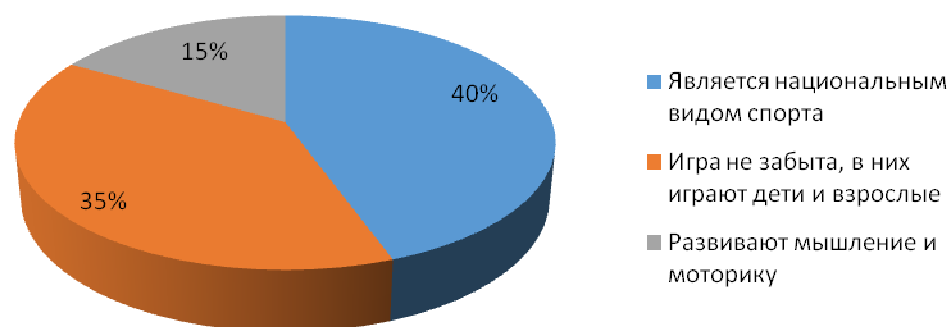


Рисунок 9. В чём заключается уникальность якутских настольных игр?

Выводы. Таким образом, национальные настольные игры являются наиболее доступным видом физической активности для людей с любой степенью физической подготовленности. Настольные игры развивают ловкость, быстроту и гибкость действий, также воспитывают уверенность в своих силах. Национальные игры доступны всем категориям населения, способствуют сохранению народных традиций и привлечению детей и молодежи, людей пожилого возраста и людей с ограниченными возможностями здоровья к физической активности и здоровому образу жизни.

Литература:

1. Захаров А.А. Национальные виды спорта как форма традиционной культуры народа. Теория и практика физической культуры. 2014; 6: 9.
2. Захаров А.А. О путях сохранения этнической самобытности национальных видов спорта на современном этапе развития. Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2013; №2 (96): 66-69.
3. Кочнев В.П. Традиционные игры и национальные виды спорта коренных народов Якутии в современной системе физического воспитания: Диссертация. ... д-ра педагогических наук. Москва, 1998.
4. Бугаева Л.П., Павлова И.П., Захаров А.А. Перспективы использования якутских настольных игр в физическом воспитании студентов // Мир науки, культуры, образования. 2019 №6 (79). С. 226-229.
5. Кожурова А.А., Андросова А.Т. Развитие мелкой моторики рук у младших школьников посредством якутских настольных игр. Проблемы современного педагогического образования. 2018; 60-2: 191-196.
6. Федоров А.С. Народные игры и забавы саха – Якутск: Бичик, 2018. – 96 с.

УДК 378

преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности, майор полиции Османов Мухамед Мартинович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);
преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности, майор полиции Каширгов Астемир Хасанович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Аннотация. Государство и общество требуют от современного специалиста не только теоретических знаний, но и умений критически подходить к информации, логически ее перерабатывать и выводить новые нестандартные решения поставленных проблем. В данных условиях преподаватели вуза уже не только обязаны предоставить необходимый объем теоретических знаний по дисциплине, но и научить студентов проявлять свой творческий потенциал. Критическое мышление является одним из способов обучения высококлассного специалиста, умеющего находить самые рациональные пути решения проблем. Данная методика является одним из самых действенных методов решения проблемы социального заказа общества и его несоответствия вузовской традиционной системе обучения. В статье анализируются значение критического мышления в процессе обучения, а также технологии развития критического мышления у студентов вузов страны.

Ключевые слова: студент, методика, технологии, критическое мышление, социальный заказ, творческий потенциал, качество образования, психолого-педагогическая проблема.

Annotation. The State and society require from a modern specialist not only theoretical knowledge, but also the ability to critically approach information, logically process it and deduce new non-standard solutions to problems. In these conditions, University teachers are not only required to provide the necessary amount of theoretical knowledge on the subject, but also to teach students to show their creative potential. Critical thinking is one of the ways to train a highly qualified specialist who is able to find the most rational ways to solve problems. This method is one of the most effective methods for solving the problem of social order of society and its inconsistency with the University's traditional system of education. The article analyzes the importance of critical thinking in the learning process, as well as technologies for developing critical thinking among students of higher education institutions in the country.

Keywords: student, methodology, technologies, critical thinking, social order, creative potential, quality of education, psychological and pedagogical problem.

Введение. При обучении в вузах России в последние годы приоритетом стала не передача определенных знаний и умений, а выработка у студентов способности к самостоятельному решению задач и проблемных вопросов, акцент перешел на проблемы личностного роста и развития. Это требует от преподавателей вузов выработки совершенно новых методик преподавания всех вузовских дисциплин и обновление самого качества образования.

Общество и государство в связи с изменением действительности меняют и сам социальный заказ на подготовку специалистов. Теперь стране нужны от специалиста не только теоретические знания по выбранной профессии, но и умение преобразовывать и создавать новое с помощью творческого потенциала и широты мышления. В нашем обществе еще не до конца выработаны способы развития творческого начала, но есть общеизвестные эффективные методики, помогающие студентам развивать свой творческий потенциал [1]. Одним из таких методов является выработка критического мышления.

Изложение основного материала статьи. В процессе обучения в вузе студент должен усвоить большой объем информации. В то же время, он должен не только усвоить информацию, но и переработать и применить, что иногда весьма проблематично. Распространенная в последнее время методика выработки критического мышления призвана облегчить усвоение информации студентами и создать в группе своеобразную атмосферу партнерства и взаимопомощи [2]. Это развивает как навыки самих студентов, так и их интеллектуальное мышление.

Методика критического мышления возникла в Соединенных штатах Америки еще в прошлом веке. Ее создателями считают американских ученых Д. Стила, Ч. Темпла и К. Мередита. Сама технология критического мышления заключается в выработке определенных качеств мышления и способности к общению, призванных обучить работе с информацией различного направления и объема. В ходе обучения студент не только знакомится с информацией, но и логически ее анализирует, применяя в различных ситуациях [3].

Обучение на основе критического мышления предполагает совершенно новый алгоритм осмысления и применения материала. Критическое мышление является философско-теоретическим комплексом освоения учебной информации и ознакомление с основными существующими идеями для развития творческого потенциала студента. При этом, студент не только обучается по дисциплине но и получает мотивацию на дальнейшее развитие по всем направлениям.

Развитие критического мышления предполагает умение интерпретировать и на высоком уровне анализировать любой вид информации [4]. У него постепенно с новыми знаниями возникают новые умения и навыки. При изучении новой темы и получении совершенно новой информации студент вырабатывает особый тип мышления – критический, с помощью которого он учится оценивать все с разных точек зрения, совершенно по-новому анализировать любую ситуацию.

Для формирования основ критического мышления необходимо внедрение особой методики преподавания, заключающейся в развитии индивидуальности и самостоятельности студентов, но во время групповой деятельности. В ходе работе в коллективе студент учится общаться на определенную тему, обсуждать, выявлять спорные моменты и подвергать критическому анализу и здесь очень важно помочь студенту преодолеть комплексы [5] в отношении высказывания своей точки зрения, развивать его способности к общению.

Обсуждая с однокурсниками различные учебные вопросы, дискутируя, и осмысливая полученную информацию, студенты способны прийти к истине и увидеть положительный результат. Подобные навыки, к сожалению, есть не у всех студентов. Для развития критического мышления нужна высокая мотивация. В ходе проведения занятий с помощью традиционных методик обучения, не осуществляется работа в направлении выработки критического мышления. Происходит лишь передача учебной информации от преподавателя студенту, где не предполагается самостоятельная работа студента. Он воспринимается лишь как объект восприятия, не имеющий собственной инициативу. Информация, полученная от преподавателя, не подвергается сомнению и критике. У студентов не развивается и научная деятельность [6]. Они стесняются и не умеют высказывать идеи, отличные от мнения преподавателя.

Современные условия развития образования привели к тому, что в высшее образование все глубже внедряются инновационные методы обучения, основанные на развитии творческого потенциала обучающихся [7]. Проблемой развития самостоятельного критического мышления студентов занимались многие ученые. В. Болотов в данном вопросе важнейшей составляющей считала личность самого преподавателя и выделяла его функции его профессионального мышления:

- коммуникативная;
- объяснительная;
- прогностическая;
- диагностическая;
- рефлексивная;
- управленческая[8].

Анализируя различные функции преподавателей, В. Болотов приходит к мысли, что очень важным при формировании критического мышления у студентов является наличие определенных способностей у преподавателя. Способностями, необходимыми для преподавателя автор считает уровень его коммуникативных, диагностических, прогностических, рефлексивных навыков. Только у преподавателя, имеющего высокий процент развития данных способностей, есть возможность развития критического мышления студентов путем различных методов обучения.

К. Турдиева в вопросе развития критического мышления студентов во главу угла ставит наличие универсальных разработок по всем дисциплинам. Только если по всем дисциплинам будут универсальные методики выработки критического мышления у студентов, и каждый преподаватель будет работать в данном направлении, мы можем говорить об успехах в данном вопросе. По мнению К. Турлиевой, один преподаватель, без помощи своих коллег не сможет эффективно выполнить задачу развития критического мышления у своих студентов [9].

Большинство исследователей по данной теме сходятся во мнении, что главным составляющим процесса критического мышления является соблюдение принципов сотрудничества и гуманизации. При соблюдении принципов гуманизации и сотрудничества студенты эффективно осваивают основные составляющие критического мышления. В частности, у них формируется навык приспособления к частой смене условий деятельности, большом потоке данных, и различных направлений работы, то есть вырабатывается высокий уровень приспособления к часто меняющимся условиям труда [10].

Студент, прежде всего, должен уметь критически оценивать любую полученную информацию. Находить в ней моменты, вызывающие сомнения и аргументировать свое отношение к проблеме. В этом ему необходимы как коммуникативные, так и мыслительные способности, рефлексия, анализ. Свою точку зрения он должен не только формулировать, но и озвучить в группе. Общение в группе выражается не только в способности преподнести свою точку зрения, но и выслушивать контраргументы, сотрудничать, выносить общее решение по проблеме.

Наличие критического мышления предполагает постоянную работу над собой, саморазвитие, занятие научно-исследовательской деятельностью, постоянная проверка фактов [11]. Студент не относится к информации как к устоявшейся истине и создает новые идеи. Его работа состоит в проверке достоверности уже существующих фактов. Безусловно, не следует слишком увлекаться критикой всякой информации и в разумных пределах проверять ее.

Особенностями критического мышления являются:

1. умение анализировать факты;
2. рассмотрение всех существующих взглядов на проблему;
3. поиск достоверной информации;
4. построение гипотез;
5. высокие коммуникативные способности;
6. сбор всей доступной информации;
7. участие в дискуссиях по проблеме;
8. формулировка логических выводов.

Классической методикой развития критического мышления на занятиях является соблюдение этапов обработки информации, то есть преподаватель предоставляет студентам определенную информацию, предлагая им проанализировать ее, и мотивирует на дальнейшее изучение темы [12]. Преподаватель сам участвует в обсуждении проблемы, направляет студентов, подталкивает их к активному анализу. Он выслушивает существующие у студентов точки зрения, сравнивает, находит положительные и отрицательные стороны. В ходе совместного обсуждения, группа совместно выбирает самое оптимальное и аргументированное решение проблемы.

Не каждый преподаватель может помочь студентам отбросить свои комплексы и начать свободно общаться, высказывать и отстаивать свою точку зрения [13]. Для преподавателя очень важно суметь наладить в группе атмосферу непринужденного общения, отсутствие агрессии и желание контактировать с одногруппниками. Если группа очень тяжело идет на контакт и обсуждение, преподаватель может предоставить заведомо ложную информацию, вызвав в них желание возразить, и обсудить ее. Необходимо также постоянно поддерживать в студентах желание обсудить информацию, самому попытаться поработать над ней, и найти решение [14].

Выводы. Главной из задач преподавателя в ходе обучения студентов является выработка у них способности к критическому мышлению. С помощью применения проверенных методик, преподаватель учит

студентов анализировать всю полученную информацию, обсуждать ее в группе и выносить свою аргументированную точку зрения.

Наличие критического мышления является необходимым качеством для современного специалиста. Именно студент обладающий свойство критически осмысливать информацию, способен быстро обрабатывать все точки зрения, и находить нестандартные эффективные способы решения любых проблем. В век информационного общества любой работодатель требует от специалиста быстрого решения проблем и творческого выхода из ситуации. В данном случае, именно умение критически мыслить поможет любому специалисту стать профессионалом в своем деле.

Литература:

1. Пушкарский А.Г. Критическое мышление, логика, аргументация. // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2005. № 3. С. 114-116.
2. Коржуев А., Попков В., Рязанова Е. Как формировать критическое мышление. // Высшее образование в России. 2001. № 5. С. 55-58.
3. Коржуев А., Рязанова Е. Критическое мышление: как соблюсти меру? // Высшее образование в России. 2002. № 3. С. 142-145.
4. Калашникова Н.А. Применение критического дискурс-анализа в контексте развития навыков критического мышления. // Научный альманах. 2016. № 5-3 (19). С. 498-500.
5. Шакирова Д.М. Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технология. // Образовательные технологии и общество. 2006. Т. 9. № 4. С. 284-292.
6. Лаптинская С. Критическое мышление как объект педагогического исследования в системе высшего юридического образования. // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2005. № 5 (50). С. 125-129.
7. Плотникова Н.Ф. Критическое мышление и его формирование в высшем учебном заведении. // Образовательные технологии и общество. 2009. Т. 12. № 1. С. 396-400
8. Болотов В., Спиро Д. Критическое мышление – ключ к преобразованиям российской школы. // Директор школы. 1995. № 1. С. 68.
9. Турдиева К.У. Развитие критического мышления у студентов. // Наука и образование сегодня. 2019. № 6. С. 77-78.
10. Мельникова Е.П. Развитие умений работы с источниками информации средствами технологии критического мышления. // Среднее профессиональное образование. 2007. № 4. С. 20-22.
11. Вайтулевич С.Н., Михайлова Т.В., Петрова К.О. Сущность и пути развития критического мышления преподавателя высшей школы. // Современные наукоемкие технологии. 2008. № 9. С. 34.
12. Бердникова И.А. Применение технологии развития критического мышления студентов для обеспечения качества усвоения учебного материала. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 4. С. 14-22.
13. Набатова Л.Б., Гайнеев Э.Р. Творческо-конструкторская деятельность студентов как средство формирования их критического мышления. // Среднее профессиональное образование. 2009. № 8. С. 22-24.
14. Мельникова Е.П. Критерии и показатели оценки сформированности у студентов критического мышления. // Среднее профессиональное образование. 2009. № 12. С. 55-58.

Педагогика

УДК 378

преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности, майор полиции Османов Мухамед Мартинович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);
преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности, майор полиции Каширгов Астемир Хасанович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАВА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация. В условиях развития информационного общества, когда от каждого специалиста требуется непрерывное образование и усовершенствование знаний и навыков, социум предъявляет к высшему образованию совершенно новые требования. От современного специалиста требуется настолько эффективный уровень подготовки, что без наличия постоянной работы над собой, любой специалист рискует потерять рабочее место. Поток информации, который должен усвоить современный работник является очень разнообразным и без наличия особых навыков работы с информацией, ее обработка представляется невозможной. Информационное общество затронуло и систему подготовки юристов в юридических вузах России. Право в стране и мире развивается очень быстрыми темпами, подстраиваясь под изменения социума. Преподавателям юридических вузов зачастую очень сложно определить, какой багаж знаний следует предоставить студентам в современном обществе и это становится главной проблемой подготовки будущих юристов.

Ключевые слова: информационное общество, компьютерные технологии, право, преподавание, студент, методика, трансформация, традиционализм.

Annotation. In the context of the development of the information society, when continuous education and improvement of knowledge and skills are required from each specialist, society imposes completely new requirements for higher education. A modern specialist requires such an effective level of training that without constant work on themselves, any specialist risks losing their job. The flow of information that a modern employee must learn is very diverse and without special skills in working with information, its processing is impossible. The information society also affected the system of training lawyers in law schools in Russia. Law in the country and the world is developing very rapidly, adapting to changes in society. Teachers of law schools often find it very difficult to

determine what kind of knowledge should be provided to students in modern society, and this becomes the main problem of training future lawyers.

Keywords: information society, computer technologies, law, teaching, student, methodology, transformation, traditionalism.

Введение. В современной системе высшего образования в России все больший акцент делается на выработку умений у студента самому искать необходимые знания, работать с источниками и саморазвиваться [1]. В подобных условиях для любого преподавателя, волнующегося о степени подготовки студента по своей дисциплине крайне важно научить студентов эффективно проводить самостоятельную подготовку [2]. В данном вопросе не стоит пренебрегать выработанными педагогической наукой способами, формами и методами организации самостоятельной работы студентов вузов.

Изложение основного материала статьи. Главной ценностью современного общества считается информация, так как лишь благодаря наличию багажа знаний, накопленного за всю историю развития человеческого общества, современный человек способен удовлетворить свои потребности и обеспечить свою безопасность в природных условиях. Правильная обработка информации позволяет человеку развивать науку и технику, обеспечивать прогресс во всех сферах общества. Простые знания о природе, которые использовало человечество, уже не достаточны для XXI века [3]. Увеличились потребности общества, усложнилась социализация, и вырос поток информации, что требует от современного человека наличия определенного багажа знаний. Современное общество переживает информационные революции. Все эти факторы оказали значительное влияние на функционирование социума. В современном обществе большинство занято деятельностью связанной с переработкой информации, ее сбором и хранением.

Главными чертами информационного общества мы можем назвать:

1. компьютеризация большинства видов деятельности для упрощения работы и получения доступа к информации;
2. для осуществления любой деятельности современный человек, прежде всего, должен быть в курсе актуальной информации, но ее объем настолько велик, что не каждый способен эффективно обработать ее и это вынуждает привлекать специальные технические средства [4];
3. компьютеризация и информатизация облегчает многие стороны статической и рутинной деятельности, тем самым увеличивая эффективность труда;
4. самым ценным продуктом в обществе становится информация;
5. изменился и сам стиль отдыха людей, переходя в большей степени в сферу информационных технологий;
6. интеллектуальные возможности личности стали определяющими в вопросе его материального обеспечения [5];
7. идет широкое развитие компьютерных технологий;
8. каждым днем совершенствуются способы хранения информации и улучшаются качественные характеристики всей технической отрасли общества.

Если раньше общество воспринимало компьютерные технологии как часть развлекательной отрасли, то на современном этапе они стали неотъемлемой частью рабочего механизма, без которого останавливаются многие производства [6]. Машины занимаются производством материальных продуктов, и человек теперь в основном занимается организацией производства и оказанием услуг.

Все изменения в обществе оказали существенное влияние на систему образования всех уровней. Прежде всего, появилась возможность сделать образование непрерывным, то есть на протяжении всей своей жизни человек должен постоянно обучаться и повышать квалификацию, обладать и использовать актуальную информацию. Без постоянной работы над собой, современный человек рискует потерей работы, так как частая смена информационных технологий требует ежедневной системы обучения [7].

Еще одним изменением в образовании стало появление дистанционного метода обучения. Им пользуются в современном мире все слои общества, даже обучение детей с помощью компьютера стало широко распространенным явлением.

Информатизация общества привела к появлению проблемы большого количества не качественной информации. Человек, не умеющий работать с информацией, не сможет выделить в его потоке существенную и достоверную часть.

Не стоит забывать и о моральных проблемах общества связанных с информатизацией [8]. Это, в частности:

1. разрушение границ частной жизни;
2. отрицательное влияние некачественной информации на личность;
3. отрицательное влияние средств массовой информации на общество;
4. постоянное повышение квалификации под угрозой потери рабочего места;
5. большое количество стрессовых и депрессивных ситуаций, негативно отражающихся на личности;
6. усиление социальной и материальной дистанции между людьми;
7. угрозы национальной безопасности в ходе информационных войн.

Изменения, вызванные трансформацией современного общества, привели к тому, что системе высшего образования страны приходится учитывать требования информационного общества к подготовке специалистов различных профессий [9]. Высшее образование во многом не сумело ответить вызовам современности, и многие специалисты указывают на его кризисное состояние.

Изменение парадигм общества и его ценностных ориентиров требует смены самой системы высшего образования. Социальное неравенство и разный уровень доступа к материальным ценностям отразился и на высшем образовании. Хотя на законодательном уровне отмечается равный доступ всех граждан к образованию, на деле отличие финансовых возможностей дает преимущество одних абитуриентов над другими. Происходит коммерциализация высшего образования, широко распространяется контрактное обучение, не учитывающее уровень подготовки специалиста при наличии возможностей оплаты образовательных услуг. Это напрямую приводит к снижению качества образования.

В условиях наличия большого объема информации, качество подготовки специалиста имеет решающее значение [10]. Коммерциализация высшего образования явно негативно сказывается на качестве подготовки

специалистов для информационного общества. Самое ужасное состоит в том, что в условиях неравенства доступа к образованию, молодежь теряет мотивацию к саморазвитию и карьерному росту [11].

Проблемы высшего образования отражаются в частности и на системе преподавания права в вузе. Правовые дисциплины всегда отмечают необходимость обработки большого объема знаний, а в условиях информационного общества, когда усложнилась сама система социализации личности, став многоаспектной и многогранной, каждое действие индивида, затрагивающее его права и интересы должно иметь соответствующее правовое выражение [12]. Правовая система страны вынуждено подстраиваться под вызовы современного информационного общества. Объем знаний и информации, который должен усвоить студент юридического вуза возрос многоаспектно, так как теперь, правовая система должна регулировать и возросший рынок информационных услуг.

Преподаватели юридических вузов с многолетним опытом преподавания вынуждены повышать информационную и компьютерную грамотность, как того требует современное общество. Традиционная система преподавания права уже не отвечает требованиям информационного общества, где изменение законодательства происходит в очень короткий срок и учитываются такие правовые режимы регулирования информации, которые не были известны юристам еще даже пять-десять лет назад.

Необходимо отметить, что студенты юридических вузов менее болезненно принимают изменения в методах и объеме преподавания юридических дисциплин в вузе. Для них информатизация общества является естественным состоянием, в котором они привыкли жить. Современные студенты имеют большой опыт работы с информацией и информационными технологиями в целом [13].

Информационное общество для системы преподавания права принесло и положительные моменты. Интернет-правовые системы стали незаменимыми помощниками в освоении обновлений законодательства как для преподавателей, так и для студентов. Нормативные правовые акты, юридическая литература, судебные решения и другие источники права стали более доступными для специалистов и студентов.

В условиях информационного общества значительно выросли требования к подготовке юристов. От них требуется большой уровень профессиональной мобильности и высокий уровень знания информационных технологий. Информационное общество развивается настолько большими темпами, что преподавателям очень трудно предугадать весь спектр правовых знаний, который потребует будущему юристу в его профессии. Преподаватели на данном этапе могут лишь привить им этические нормы работы юристов и попытаться их подготовить к будущим изменениям в профессии.

К сожалению, правовые знания устаревают очень быстрыми темпами, и без соблюдения системы непрерывного образования о компетентности любого служителя закона не может идти речи. В особенности, учебники права теряют свою актуальность, едва появившись, так как не учитывают новых обновлений законодательства, принятых в ходе подготовки учебника.

Быстрота изменений в обществе и в самом законодательстве не освобождает преподавателей юридических вузов от ответственности подготовки высокопрофессиональных специалистов. Система подготовки юристов на современном этапе претерпела большие изменения. На данном этапе в юридических вузах вводится большое количество практических занятий, вместо лекционных и семинарских. Во многом меняется и сама методика преподавания права.

Выводы. Информационное общество диктует высшему образованию новые требования к подготовке специалистов. Традиционная система образования вузов в России уже не способна готовить компетентных специалистов. Высшее образование обязано отвечать на социальный заказ и во многом изменить всю систему подготовки студентов, сделав особый упор на изучение современных технических новшеств и компьютерные технологии.

В юридических вузах страны традиционная система подготовки постепенно уступает новым методикам подготовки специалистов, способных работать в реалиях информационного общества и непрерывно саморазвиваться для удержания конкурентноспособности на рынке труда.

Литература

1. Кузнецова Е.В. Целостность как системообразующий принцип образования в условиях информационного общества. // Наука и школа. 2014. № 3. С. 69-74.
2. Новиков А.М. Постиндустриальное образование. / М.: Эгвес, 2008. С. 17.
3. Панкина С.Н., Растимешина Т.В. Философия высшего образования второй половины XX века: отечественный и зарубежный опыт для системы негосударственного высшего образования. // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2019. № 1. С. 113-124.
4. Грехнев В.С. Информационное общество и образование. // Вести Московского университета. 2006. № 6. С. 88-106.
5. Бойченко И.С. Актуальные вопросы развития информационного общества. // Правовая информатика. 2012. № 3. С. 9-12.
6. Манушин Э.А. Проблемы и перспективы инновационного развития высшего образования. // Педагогика. 2013. № 4. С. 3-17.
7. Долинская В.В. (2017). Информационное общество, информационные отношения и право. // Юридический вестник Самарского университета. 2017. № 3. С. 27-36.
8. Зименкова Н.Н. Информационные технологии в правовой коммуникации: социально-философский анализ. // Проблемы в российском законодательстве. 2015. № 1, 2015. С. 270-273.
9. Шабаева О.А. (2019). Право в условиях цифровой реальности: постановка проблемы. // Сибирский юридический вестник. 2019. № 1. С. 16-20.
10. Иншакова А.О. Реакция права на вызовы высоких технологий в инновационной России. // Legal Concept. 2018. № 17. С. 6-15.
11. Баврин И.И., Кузнецова Е.В. Высшее образование в информационном обществе: проблемы и перспективы. // Наука и школа. 2016. № 3. С. 165-172.
12. Наумов В.Б. Право в эпоху цифровой трансформации: в поисках решений. // Российское право: образование, практика, наука. 2018. № 6. С. 4-11.
13. Телепова Л.В., Мхитарян Л.Ю. Обеспечение безопасности личности в информационном пространстве на современном этапе. // Вестник Прикамского социального института., 2019. № 1. С. 72-79.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Павленкович Ольга Борисовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск);
 аспирант кафедры изобразительного искусства Воронина Анастасия Витальевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается феномен «образное мышление» как специфическая форма освоения, чувственного познания и преобразования художником мира, берущее свое начало в ощущениях и эмоциях при непосредственном участии актов мышления; поднимается вопрос о проблемах развития образного мышления как специальной способности художника к созданию образов искусства. В качестве активной формы развития образного мышления, наряду с традиционными способами художественного воплощения мысли, в целях активного развития образного мышления в учебном процессе студентов художественных специальностей, авторы рекомендуют применять скетч рисунок. Формат скетча заставляет начинающего художника быстрее думать и действовать, вычленять существенные детали и отбрасывать лишнее, переходить от копирования реальности к большему ее переосмыслению и преобразованию, к созданию чего-то нового и оригинального.

Ключевые слова: образное мышление, «клиповое» мышление, становление специалиста, психофизиологические особенности восприятия, развитие образного мышления, скетч.

Annotation. The article examines the phenomenon of «imaginative thinking» as a specific form of mastering, sensory cognition and transformation of the world by an artist, which originates in sensations and emotions with the direct participation of acts of thinking; the question is raised about the problems of the development of figurative thinking as a special ability of the artist to create images of art. As an active form of the development of imaginative thinking, along with the traditional ways of artistic embodiment of thought, in order to actively develop imaginative thinking in the educational process of students of art specialties, the authors recommend using a sketch drawing. The sketch format makes the novice artist think and act faster, isolate essential details and discard unnecessary things, move from copying reality to its greater rethinking and transformation, to creating something new and original.

Keywords: figurative thinking, «clip» thinking, the formation of a specialist, psycho physiological characteristics of perception, the development of figurative thinking, sketch.

Введение. Выработанные и апробируемые на протяжении многих десятилетий методики обучения обладают бесспорными преимуществами, но современные тенденции в развитии общества и информатизация всех сфер деятельности требуют новых, современных методов организации образовательного процесса и его содержания. Знания, без учета их актуальности в профессии, в лучшем случае остаются в зоне общего развития человека (Е.В. Бондаревской, А.Н. Леонтьева, В.Т. Фоменко) или, как отмечал В.П. Зинченко, переходят в разряд «мертвых». Содержание учебных планов высшего профессионального образования, согласно ФГОС, формируется дисциплинами общего и специального блоков. Каждая область знания для сохранения статуса научного, стремиться актуализировать свой предмет исследования, терминологический аппарат, целевые установки и т.д. Но разнородность предъявленных к освоению учащимся знаний уводит от главной задачи обучения – подготовки высококвалифицированного специалиста, владеющего специальными знаниями и умениями, способного в изменяющихся условиях на высоком уровне осуществлять профессиональные задачи. В этой связи возникает необходимость поиска эффективных методик по усвоению специальных знаний и умений в учебном процессе вузов.

Изложение основного материала статьи. Цели и особенности современного художественного образования. Одной из главных целей современного образования становится возвращение человека, способного быстро воспринимать информацию и учиться, перестраиваться в зависимости от обстоятельств и менять направление деятельности. Реализация данной концепции возможна лишь в условиях, когда у обучающихся есть возможность проявить самостоятельность и свободу мысли, творческое освоение заданий, вариативность подходов и выстраивание нелинейного решения проблем. Анализируя научные подходы в образовании В.И. Слободчиков [10] отмечает состоятельность антропологической модальности содержания образования, которая рассматривает человека в перспективе становления как существо универсальное, способное к саморазвитию. Особую актуальность данный подход обретает в отношении художественных специальностей, в которых, наряду с необходимыми знаниями и умениями, востребованы профессиональные качества и специальные способности. К примеру, в сравнении с художником эпохи Возрождения, современный художник не ограничивает себя выбором жанра, трактовкой сюжета, художественным материалом и т.д. Современный художник в большей степени плод конъюнктуры и потребности быть успешным, он следует веяниям моды и спросу. Его профессиональная состоятельность требует постоянного подтверждения и напрямую зависит от его реакции на внешние обстоятельства.

Бесспорно, взаимодействие теории и практики существенно определяет уровень развития профессионализма, но как протекают механизмы этого взаимодействия, исследователи точного ответа не дают. Поток информации – неотъемлемая основополагающая часть современной жизни. Но человек неспособен воспринять ее в полной мере, улавливает лишь небольшие ее фрагменты. В силу этого у современников развивается фрагментарное, «клиповое» мышление, оперирующее слабо связанными между собой образами сознания. При клиповом мышлении мозг не обременен выстраиванием сложных смысловых связей и образов, мир воспринимается им отчасти как череда несвязанных между собой фактов и событий. «Обладатель клипового мышления затрудняется, а подчас не способен анализировать какую-либо ситуацию, ведь её образ не задерживается в мыслях надолго, он почти сразу исчезает, а его место тут же занимает новый» [9]. Эта тенденция способствует созданию современными художниками произведений, рассчитанных на эмоциональную реакцию зрителя, вызванную неожиданностью художественного решения, без смыслового компонента.

Многие методики обучения, основанные на фрагментарности подачи информации и фрилансовом характере деятельности специалиста, «оптимизируют» учебный процесс по принципу чередования краткосрочных циклов, в которых ученик, в сжатые временные рамки получает задание, выполняет его, видит результат и оценку. Такой процесс обучения не преследует задач фундаментальности подготовки и становления специалиста. «Как показывает художественно-педагогическая практика «модные» течения в искусстве, привлеченные в качестве современных форм реализации творческого потенциала учащегося отчасти имеют негативное влияние при подготовке специалиста. Разнополярность целей в обучении формирует проблемное поле, подменяя академическую культуру культурой штудий и/или проектной культурой. Без развития творческого потенциала личности в планомерном процессе обучения, выверенном вековой отечественной школой искусства, художественное образование, сведенное к уровню самоподготовки, схоластично по существу» [6]. Качество профессионального обучения зиждется на стратегических задачах и принципах их достижения, ориентированных на постепенное становление специалиста в учебном процессе, посредством обретения им специальных знаний и способностей.

А.Г. Маклаков пишет, что: «Образное мышление – это вид мыслительного процесса, в котором используются образы. Эти образы извлекаются непосредственно из памяти или воссоздаются воображением. В ходе решения мыслительных задач соответствующие образы мысленно преобразуются так, что в результате манипулирования ими мы можем найти решение интересующей нас задачи» [3]. Американский психолог, один из основателей психологии творчества, Дж. Гилфорд творческое мышление рассматривает как: «стремление к интеллектуальной новизне; семантическая гибкость – способность увидеть объект восприятия с иной точки зрения; образная адаптивная гибкость – способность сознательно менять свое восприятие объекта; семантическая спонтанная гибкость – способность к поиску решений неочевидных проблем» [1]. Но как в творческом акте художественно преобразуется окружающая реальность, психология творчества ответа не дает.

Психофизиологические особенности восприятия и обработки информации. В 50 гг. XX в. психофизики установили, что мозг человека функционально асимметричен – левое полушарие отвечает за логическую обработку информации, создание модели реального понятийно-структурированного мира, «правое же полушарие ответственно за ситуацию, образное мышление и регулирующую деятельность, способно целиком воспринимать многозначный контекст, интегрируя все многочисленные и даже противоречивые связи между объектами окружающего мира, оперируя с целыми образами окружающего» [2]. При востребованности функций левого полушария подавляются, но не пропадают, функции правого. Благодаря деятельности правополушарных механизмов, человек обладает способностью замечать красоту в мире, созерцать прекрасное. В процессе мышления одновременно задействуются как «образная», так и «понятийная» компонента, образуя единое течение мыслительного процесса [5]. Согласно теории развития мышления в онтогенезе Ж. Пиаже мышление можно представить как процесс:

- 1) получения информации от органов чувств;
- 2) формирования образа сознания;
- 3) логического осмысления полученного образа;
- 4) знакового выражения образно воспринятой, логически осмысленной информации посредством слов, символов или рисунков.

Нарушение порядка от восприятия до обработки информации ограничивает продуктивность мыслительной деятельности человека, но часто результат, полученный на его основе нетривиален. Многие зарубежные школы искусства применяют данный подход в образовательном процессе. Так в Мюнхенском университете (Германия) в начале курса изобразительного искусства учащиеся должны воплотить нетрадиционными изобразительными средствами индивидуальность образных представлений по заданной теме; в Шеффилд Халлэм университете (Великобритания) основной вид учебной деятельности – экспериментально-тематическая работа, обучение основам изобразительной грамоты не предусмотрено программой, а осуществляется в довузовской подготовке. В отечественной модели образования в силу отсутствия преемственности и сетевого взаимодействия довузовской и вузовской подготовки установилась замкнутая, самодостаточная система уровневого обучения [6]. Несомненными плюсами уровневого обучения авторы статьи считают целостность и прозрачность процесса становления качеств личности на каждом этапе ее развития с учетом возрастных особенностей и индивидуальных стратегий развития. Форсирование процесса становления профессионала в учебном процессе вуза часто приносит наглядный, но временный успех. Педагогу важно осознавать, что позитивная профессиональная направленность базируется только на ценностной основе и согласуется с личными смысловыми ценностями. Успех стимулирует мотивационную сферу личности, но временный его характер и непонимание основ его достижения, как правило, приводит к непониманию сути обучения и потере интереса к его предмету. «Сам факт осознания своей деятельности изменяет условия ее протекания. Будучи предпосылкой деятельности, сознание вместе с тем и ее результат» [8, с. 26].

Развитие образного мышления в учебном процессе вуза. Продукт деятельности художника – художественное произведение. Но не каждое произведение обладает художественностью. Художественность произведения – результат эмоциональной деятельности, направленной на создание прекрасного. Деятельность художника включает в себя эмоциональный и логический компоненты, его сознание оперирует как наглядно-образным, так и абстрактно-теоретическим мышлением, без преобладания одного над другим.

Для создания выразительного с художественной и эстетической точек зрения произведения, художник должен обладать специальными знаниями и умениями, способностями и профессиональными качествами. Образное мышление – одна из ведущих способностей профессионального художника, проявляющаяся в совокупности способов образного решения задач, предполагающих зрительное представление ситуации и оперирование образами составляющих её предметов.

Развитие образного мышления имеет непосредственное отношение к феномену форматворчества – активному воспроизведению образов восприятия действительности с привнесением в них индивидуально-чувственного сопереживания. Образное мышление в данном случае является своеобразной формой отражения действительности, в которой осмысление изображаемого происходит на уровне эмоционального восприятия и представления.

Педагог должен уметь ставить задачи перед учеником таким образом, чтобы операционная структура этих задач соответствовала педагогическим целям на основе понимания сущности процессов,

обеспечивающих их достижение. Как правило, на первых этапах обучения у студентов преобладают элементы репродуктивного мышления, когда происходит активное накопление знаний, вырабатываются умения и навыки рисования. На более поздних стадиях учебы доминирует продуктивное образное мышление. Развитие образного мышления является динамическим процессом, чем больше творческого опыта накапливается, тем более сложными становятся процессы мышления [7]. Естественно, уникальные особенности и личный опыт человека неразрывно связаны с образным мышлением и непосредственно влияют на его творческую деятельность.

Первая функциональная задача психики – формирование образов предметов внешнего мира. Образ наделен содержанием и признаками. Образ без содержания и признаков – фантом. Образы своего мышления художник материализует путем конкретных действий – скетчей. Скетчи как специфическая художественная деятельность заставляет художника быстрее думать и действовать, вычленять существенные детали и отбрасывать лишнее, переходить от копирования реальности к большему ее переосмыслению и преобразованию, к созданию чего-то нового и оригинального. Продуктом этой деятельности является изображение, выполненное в художественном материале, отражающее способность личности анализировать, выделять в предметах и явлениях действительности наиболее значимое, существенное, обобщать, сочинять художественно-значимый образ и переводить идеально сложившиеся образы мышления на язык искусства. В данном акте художник становится «объединяющим инструментом», создает прочную связь между чувством и мыслью, художественным образом и его техничным исполнением. Э. Мейман в тесной связи между внутренним образом и изобразительным движением видит художественный дар и полагает, что образ переходит в движение и изображение, как только он ясно обрисовывается и постоянно вновь и вновь появляется в сознании: «Движения слагаются тогда точно таким же образом, как и образы» [4]. В акте творчества синхронизируются работа мысли и действия руки – наглядно проявляется уровень образности мышления.

Выводы. Умение образно мыслить – одно из главных составляющих качеств художника, способствующее активному воспроизведению образов восприятия действительности с привнесением в них индивидуально-чувственного сопереживания. Целенаправленное развитие образного мышления у студентов художественных специальностей в учебном процессе вуза способствует аналитическому отношению к художественному творчеству; выделению в предметах и явлениях действительности наиболее значимого, существенного; обобщению, сочинению художественно-значимого образа и переводению идеально сложившихся образов на язык искусства. Наряду с традиционными способами художественного воплощения мысли для активного развития образного мышления в учебном процессе студентов художественных специальностей целесообразно применять скетч рисунок. Формат скетча включает в себя эмоциональный и логический компоненты, позволяет учащимся проявить самостоятельность выбора и вариативность творческого решения рисунка. Скетчи как специфическая художественная деятельность заставляет художника быстрее думать и действовать, вычленять существенные детали и отбрасывать лишнее, переходить от копирования реальности к большему ее переосмыслению и преобразованию, к созданию чего-то нового и оригинального.

Литература:

1. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. М. Прогресс, 1965.
2. Ильичева Е.В., Ильичев В.В. Значение образного мышления в обучении // Педагогика и современность. 2013. № 1(3).
3. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2008.
4. Мейман Э. Введение в современную эстетику / Под ред. и с предисловием Ю.И. Айхенвальда. Изд. 2-е. - М: Изд-во ЛКИ, 2007.
5. Николаенко Н.Н. Психология творчества / Под ред. Л.М. Шипицыной / Н.Н. Николаенко. СПб.: Речь, 2005. - 277 с.
6. Павленкович О.Б. Парадигмальный подход при моделировании художественно-педагогического образования: проблемы и пути их решения // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67(3). – С. 142-145.
7. Польшкая И.Н., Федорович А.В. К вопросу о формировании художественно-образного мышления студентов художественных вузов // Высшее образование сегодня. 2020. № 7.
8. Рубинштейн С.Л. О сознании / С.Л. Рубинштейн // Психология сознания / сост. и общ. ред. Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2001.
9. Семеновских Т.В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде // Интернет-журнал «Науковедение». 2014. № 5(24).
10. Слободчиков В.И. Типологический анализ научно-технологических подходов в современном образовании // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. № 4(48). С. 4-8.

УДК 37.011.33

кандидат филологических наук, доцент Панченко Наталья Николаевна

Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникации Федерального

образовательного учреждения высшего образования «Иркутский государственный университет» (г. Иркутск);

преподаватель Журавлев Валерий Евгеньевич

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Восточно-Сибирский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Иркутск)

КАТЕГОРИЯ «БУДУЩЕЕ» И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО (НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МВД)

Аннотация. В данной статье рассматривается категория «Будущее» в современном образовательном пространстве. Состояние социума задаёт направления педагогической системе, которые преломляются парадигмой образа будущего. Вектор развития цивилизации Постмодерна погрузил систему образования в точку бифуркации – состояние неустойчивости. Маркерами этого в педагогическом пространстве МВД выступают нелинейность и ризомность, которые проявляются в вытеснении вертикального контекста полиструктурным, горизонтальным. Развитие подобных тенденций может, с позиции рассматриваемой категории, знаменовать переход к технологической сингулярности, вытесняющей нравственную сингулярность.

Ключевые слова: категория «Будущее», образовательная организация МВД, бифуркация, горизонтальный, вертикальный контекст, ризомность, сингулярность, мотивация, психосоциальная формация, зоопопуляция.

Annotation. The article deals with the problem of the category “Future” in terms of educational process. The present state of the community and new paradigm give perspective to the pedagogical system. The Postmodern civilization plunged it in a point of bifurcation - a state of instability. In the educational space of the Interior of Russia this can be manifested through nonlinearity and rhizomeness. The vertical context is replaced by a polystructural, one, which may result in a quantitative effect and substitute the moral singularity for a technological one.

Keywords: category “Future”, educational establishment of the Interior of Russia, bifurcation, horizontal, vertical context, rhizomeness, singularity, motivation, psychosocial formation, zoopopulation.

Введение. Полагаем, что проблему построения категории «Будущее» нужно решать в русле общего гуманитарного знания, а также знания нелинейных наук, а не только педагогики. Эта проблема представляется не поверхностной, а глубокой, о чём свидетельствует и понятийный аппарат, выходящий за пределы исключительно педагогики.

Рассматриваемая категория «Будущее» отражает общие тенденции дальнейшего движения общества Постмодерна. Вектор этого движения задан точкой бифуркации, предлагающей выбор: Зоопопуляция или Психосоциальная формация.

Образовательное пространство МВД, являясь подвижным, обладает спецификой, которая проявляется в наличии внешней (дискурс прошлого: ритуал, традиция, уставные отношения) и внешней (дискурс настоящего: поля общения, формы, методы, модели).

Категория «Будущее» видится в образовательном пространстве образовательной организации МВД сквозь призму взаимодействия внешней и внутренней структур с учётом превалирования одной из них, либо их равновесия.

Важность категории «Будущее» для социума в целом и для образовательного пространства в частности не вызывает сомнений. Данный концепт всегда воспринимался человеком как нечто лучшее по сравнению с настоящим. Можно было говорить о неких формационно- или социально-обусловленных признаках, когда будущее либо воспринималось как что-то «светлое» и в высшей степени духовное, либо – как что-то «надежное», технологически и материально обусловленное.

Подобное понимание рассматриваемой категории хорошо отражает давнее интервью, взятое у Ричарда Барбрука – английского социолога. Речь в нём идёт об информационном обществе и о том, каким оно выдилось в середине прошлого века. Так, сравнивая понимание категории «Будущее» русскими и американцами в 50-60 годы 20 века, Барбрук отмечает, что «...американцы остро нуждались в будущем. У русских оно было. У американцев было неплохое настоящее. Но вот будущее у русских было лучше!... Да, технологическое будущее у них было. Социального не было. Они могли сказать: «смотрите, как русские плохо живут!», но русские могли ответить: «зато через двадцать лет мы построим утопию!»» [3].

Несомненно, категория «Будущее» одновременно и национальна, и интернациональна, если говорить о разных ее аспектах. Однако в современном мире она приобретает новые черты, и, человечество, как никогда ранее, со всей стремительностью затягивается в воронку будущего, которое оказывается не столь одухотворённым, гармоничным и безоблачно-светлым.

Современное образовательное пространство, являясь краеугольным камнем общественной системы, как нельзя более чувствительно к тенденциям, накапливаемым обществом.

Цель статьи усматривается в определении направления вектора движения категории «Будущее» в современном образовательном пространстве на примере образовательной организации МВД. Данная категория, преломляясь этим пространством, отражает общие тенденции дальнейших перспектив социума.

Задачи статьи состоят:

- в определении терминологического аппарата, способствующего раскрытию рассматриваемой категории «Будущее» в образовательном пространстве;

- в выявлении специфики образовательного пространства образовательной организации МВД с учётом его внешней и внутренней структур;

- в выявлении вектора направленности категории «Будущее» в образовательном пространстве образовательной организации МВД, исходя из понятий бифуркации, ризомности, сингулярности.

В социуме всегда присутствует точный маркер направленности вектора развития: если впереди «лучшее» - это признак развития, движения вперёд. Если на горизонте видятся техногенные катастрофы, и светлый образ ускользает, то это – признак стагнации общества [13].

Данное понимание вектора направленности вполне коррелирует с тем, что называется бифуркацией. Если применить вышесказанное к образовательному пространству, то здесь категория «Будущее» обретает новые и новые смыслы, которые и определяются, как нам кажется, точкой бифуркации.

Изложение основного материала статьи. Несомненно, положения общей гуманитарной науки, частью которой является и педагогика, зачастую невозможно осмыслить, не прибегая к понятийному аппарату синергетики, теории систем и прочих отраслей знания. Исследования подобного плана являются магистральным направлением дальнейшего развития педагогической мысли, о чём свидетельствует ряд работ [7, 10].

Поскольку понятие «бифуркация» является отправным для данного материала, определим его суть. В классической педагогике данный термин трактуется как синонимичный «раздвоению», «делению на потоки». С позиций синергетики вслед за И.Р. Пригожиным, а также С.П. Капицей, С.П. Курдюмовым и Г.Г. Малинецким, будем понимать бифуркацию как некую точку отсчета, предшествующую «раздвоению» или «прогибу» [8, 11]. Если представить себе балку прямоугольного сечения, на которую кладётся груз в виде гирек, и этот груз увеличивается, то балка сначала сжимается, оставаясь прямолинейной, затем, достигая критического веса, начинает прогибаться вправо или влево. Это и есть пример бифуркации: случайные факторы «диктуют» выбор прогиба. Другой пример бифуркации - витязь на распутии, стоящий перед камнем с надписью «Направо пойти – буйну голову сложить, налево – коня потерять...» [8].

Всё вышесказанное является метафорой для определения состояния системы образования в текущий момент. Крайняя неустойчивость системы отражает и состояние социума, и состояние общественного сознания. Для понимания вектора дальнейшего движения, для постижения сути того, что кроется за категорией «Будущее», бифуркация и является точкой отсчёта.

Уточним, что категорию-образ «Будущее», следуя заданной логике, понимаем, вслед за И.Ю. Сундиевым и А.Б. Фроловым не как абстракцию, лозунг или программу развития, а – главный функциональный элемент человеческой психики [13].

Парадигма Постмодерна втягивает социум в целом и систему образования в частности в новую «проектную» реальность, в иерархию моделей и конструкций, в Lego-мир. Переход к информационному обществу с доминированием информационно-смысловых процессов и структур происходит на наших глазах. Витальные потребности все еще определяют смысл существования большинства людей и пока бессмысленно говорить о движении «вверх», о доминировании высших форм мотивации, о переходе от Зоопопуляции – к Психосоциальной формации [12]. Каким будет этот переход? Не вернётся ли человечество инволюционно к состоянию первобытного человека, но оснащенного цифровыми гаджетами? Не утратит ли человек свою идентичность? Не приведёт ли технологическая сингулярность с её расширяющимся горизонтом к коллапсу сингулярности моральной?

Категория «Будущее» формируется здесь и сейчас, и образовательный процесс является главным звеном этого формирования.

Тенденция отрыва от прошлого в нынешней системе образования становится всё ощутимей. Система зачастую поглощается симулякрами, зачастую являющимися лишь имитацией новых форм и методов. Образуется разрыв между внутренней логикой развития и внешней целесообразностью, между содержанием и формой. Меняется и объект системы – личность обучаемого: человек «внешний» вытесняет человека «внутреннего», что становится фактором деградации, а не развития.

Маркером данного процесса в образовательном процессе выступает ризомность. Данное понятие, являясь первично естественнонаучным, трансформировалось в философии постструктурализма в ключевой аспект нелинейного мышления. В настоящий момент данный термин широко используется и в педагогике.

Исчерпывающее определение того, что есть ризома, мы находим у А. Дугина. Определяя ризому по Делёзу как корневище и корнеплод, А. Дугин поясняет, что, распространяясь под землёй, структура ризомы или её корневище, произвольно движется в разных направлениях, давая ростки то вверх, то вниз, развиваясь в зависимости от того, с чем сталкивается, и образует нечто, названное Делёзом «тысячей плато», поскольку сама структура напоминает лук со множеством оболочек, слоёв, пускающих корни, дающих ростки. Они ответвляются вбок и вновь движутся по касательной. Поверхность выступает как среда, где телесное практически перестало быть телесным, рациональное еще не стало рациональным, но вот-вот им станет, это и есть место ризомы – глобального сетевого корневища, которое распространяется по безграничной горизонтали экрана [5, 4].

Иначе говоря, если в традиционном видении структура – это Космос, то ризома - «хасмос», так как является конечной, но безграничной [15].

Применив этот яркий образ к системе образования, мы обнаруживаем, что вертикальный контекст системы как традиция, суть и смысл, прекращает своё существование, он вытесняется горизонтальным, ризомным, продолжающим порождать новые формы и смыслы. Аксеологическая константа перестает быть константой, множественность поглощает собой качество. Пожалуй, это и есть тот момент, о котором писал Бергаланфи, когда, согласно теории систем, система начинает «пожирать» самоё себя [2].

Образовательное пространство организации МВД обладает определённой спецификой, которую можно рассматривать в существовании двух структур системы: внешней и внутренней. Внешняя структура восходит к ритуалу и традиции, является замкнутой, и, вместе с тем, глубоко корпоративной. Эта структура основана на отношениях субординации и авторитарности, она проявляется в наличии системы поощрений и наказаний, в существовании чёткой формы организации учебных занятий, в специфике профессиональной символики, что накладывает отпечаток на отношения между субъектами и объектами системы, на то, как организован весь учебно-воспитательный процесс. Несомненно, внешняя сторона не обладает подвижностью и динамикой. Но именно она имеет онтологический статус, несёт регулятивную функцию и именно в ней заложены глобальные личностные смыслы, коррелирующие с принципами общественной морали и профессиональной этики. Они определяют будущее профессиональное поле выпускника образовательной организации МВД, его волю и желание стоять на страже закона, защищать права и свободы граждан, обладая и пользуясь своим гражданским статусом, противостоять коррупционным проявлениям, не подвергаясь деформации, как профессиональной, так и личностной. Иными словами – внешняя структура – стержень, вертикаль всего образовательного пространства. Если в ней начинает преобладать формализм, равнодушные, косность, то это – не просто проявление кризиса внутри образовательной организации МВД, это – кризис общества, крушение его устоев. Внутри этой вертикали ни курсант, ни преподаватель, ни администрация –

главные элементы системы - не являются «свободными». Они связаны единством целей, и подчинены жёсткому «ядру».

Внутренняя структура образовательного пространства основана на дискурсивности, это – живой элемент системы, где реализуется пространственно-временной аспект – «здесь» и «сейчас». Компонентами внутренней структуры выступают формы, методы аудиторной и внеаудиторной деятельности. Объект, субъект системы – курсант и преподаватель обладают внутри пространства внутренней структуры относительной свободой. Она проявляется в расширении полей общения, в поиске инновационных, интерактивных путей организации деятельности, в применении новых методик. Здесь реализуется личностный потенциал и преподавателя, и курсанта, происходит их «диалог», здесь «работают» уровни самоопределения курсантов, выстраивается вся логика учебного и воспитательного процесса. Эта структура крайне динамична и находится в постоянном развитии, поскольку отвечает на вызовы образовательной среды и запросы времени.

Отметим, что и внешняя и внутренняя структуры инкорпорированы друг в друга, и в равновесном состоянии их объединяет понятие Мотивации, как формы того, что «уравновешивает» Мораль и Познание в образовательном пространстве. Кроме того, именно «равновесность» внешнего и внутреннего придаёт целостность образовательному пространству, которая усматривалась, ещё со времён К.Д. Ушинского, в единстве образовательного, учебного и административного [14].

Применив понятие «ризомность» к горизонтальному и вертикальному контекстам образовательного пространства, мы обнаруживаем присутствие ризомности в горизонтали, что отнюдь не несёт негатива, при наличии мотивации и сохранении целостности. Об этом свидетельствуют и появившиеся в последние годы исследования, где ризома рассматривается как основа инноваций в педагогике: она уводит вглубь творчества, так как нужно выйти за пределы установленного, чтобы произвести новое [9].

Однако есть случаи, когда ризома уводит «вширь» процесса, делая из творческого акта бесконечную Lego-конструкцию, порождая новые смыслы. Тогда начинает выстраиваться негибкая модель образовательного пространства, наполненная симулякрами, где внешняя структура полностью размыта внутренней, содержание уступило место форме.

Если учитывать сложившуюся ситуацию в мире, связанную с развитием дистанционных форм обучения, то в образовательном пространстве МВД, учитывая его специфику, именно они нарушают целостность внешней структуры, что вырисовывает контуры категории «Будущее» крайне негативно.

Примером того, как ризомность проявляет себя в образовательном пространстве в сфере инноватики, служит работа «Анализ инновационной деятельности высших учебных заведений России». Авторы рассматривают бинарные понятия «новаций» и «инноваций», «реформ» и «инноваций», дают классификацию инноваций по их разделяющему, по источнику их возникновения, по масштабу использования и т.д. Предлагаемые разветвлённые схемы, иллюстрирующие скрупулёзный анализ вполне отражают явление, суть которого сводится к существованию «глобального корневища», распространяемого по «безграничной горизонтали». Это подтверждается авторским выводом о том, что, всякий процесс (особенно когда речь идёт об образовании, да ещё о его развитии) представляет собой сложное динамическое (подвижное, нестатичное) образование - систему. Последняя же полиструктурна, а потому сам инновационный процесс (как и всякая система) полиструктурен [1].

В этой связи интересной представляется точка зрения И.Ю. Сундиева и А.Б. Фролова, которые считают, что «скачок-эффект» наступает по мере приближения к горизонту сингулярности, т.е. бывает связан не с количеством информации, а с качеством [13]. Ранее считалось, что эффект достигается «снизу-вверх», от прошлого – к будущему, то есть вертикально, а не горизонтально [11].

На определённом этапе бесконечного роста ризомы, при достижении горизонта – точки сингулярности, произойдёт «переквантование реальности» и начнётся переход в иное качественное состояние [12].

Как нам кажется – достижение этой точки и есть грядущие контуры категории «Будущее» в образовательном пространстве.

На это косвенно указывают некоторые работы, в которых рассматриваются инновации и технологии в образовательном пространстве МВД. Так, в частности, отмечают, что в свете компетентного подхода обучаемые должны усвоить базовые, профессиональные знания и приобрести соответствующие навыки, овладеть ими и уметь применять их на практике. Это требует «технологизации» учебного процесса, инновационных форм. Возникают противоречия: между новыми требованиями и традицией, между приоритетом в использовании инновационных форм и недостаточной их методической разработанностью, между требованиями ФГОС к выпускникам и реальной их самореализацией в профессиональном и личном пространствах [6].

На ослабление внешней структуры с её дискурсивностью, восходящей к прошлому, и служащей связующим элементом триады Прошлое - Настоящее - Будущее, указывает и инкорпорирование в систему дистанционных форм и методов обучения. Невозможно дистанционно научить Ритуалу, Традиции, научить чтить Устав и соблюдать Законы Чести.

И тогда, с одной стороны, традиция, а точнее – вертикальный контекст или дискурс, начинает играть роль балласта, замедляющего продвижение вперёд. С другой – исчезает стержень системы, имеющий приоритетную функцию в поступательном развитии, в движении к психосоциальному обществу с первенством морали, нравственности и развития высших форм мотивации.

Проблема направленности категории «Будущее» для образовательного пространства в целом, и МВД в частности представляется не поверхностной, а глубинной. Расширяющаяся ризома может стать источником роста технологической сингулярности: переход к сингулярности нравственной, являющейся более сложной формой сингулярности окажется заблокирован [12].

Таким образом, подвижность образовательного пространства, его полиструктурность и ризомность (на примере образовательной организации МВД) задаёт определённый вектор направленности категории «Будущее».

Выводы Полагаем, что проблему построения категории «Будущее» нужно решать в русле общего гуманитарного знания, а также знания нелинейных наук, а не только педагогики. Эта проблема представляется не поверхностной, а глубинной, о чём свидетельствует и понятийный аппарат, выходящий за пределы исключительно педагогики.

Рассматриваемая категория «Будущее» отражает общие тенденции дальнейшего движения общества Постмодерна. Вектор этого движения задан точкой бифуркации, предлагающей выбор: Зоопопуляция или Психосоциальная формация.

Образовательное пространство МВД, являясь подвижным, обладает спецификой, которая проявляется в наличии внешней (дискурс прошлого: ритуал, традиция, уставные отношения) и внешней (дискурс настоящего: поля общения, формы, методы, модели).

Категория «Будущее» видится в образовательном пространстве образовательной организации МВД сквозь призму взаимодействия внешней и внутренней структур с учётом превалирования одной из них, либо их равновесия.

Литература:

1. Анализ инновационной деятельности высших учебных заведений России. Гребенюк И.И., Голубцов Н.В., Кожин В.А., Чехов К.О., Чехова С.Э., Фёдоров О.В. Монография. Академия Естественных наук. 2012 [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://www.monographies.ru/ru/book/view?id=143>
2. Берталанфи Л. фон. Общая теория систем — обзор проблем и результатов. // Системные исследования. Ежегодник. — М.: «Наука», 1969. — 203 с.
3. Голубицкий, С. Zeitgeist [Текст] / С. Голубицкий // Компьютерра. — М.: ООО журнал «Компьютерра», 2008. — Вып. 40 (756). — С. 32-33.
4. Делёз, Ж. Капитализм и шизофрения. Тысяча плато [Текст] / Ж. Делёз, Ф. Гваттари, пер. с франц Я.И. Свирского. — Екатеринбург: У-Фактория, 2010. — 895 с.
5. Дугин, А.Г. Постфилософия. Три парадигмы в истории мысли, [Текст] / Ф.Г. Дугин. М.: Евразийское движение, 2009. — 744 с.
6. Евсеева, И.Г., Рускова, Ю.Н. Социально-педагогическая модель внедрения интерактивных технологий в учебный процесс курсантов образовательных организаций МВД России. [Текст] / И.Г. Евсеева, Ю.Н. Рускова // Вестник экономической безопасности. — 2019. № 3. С. 351-356
7. Ильясова, Э.Н. Особенности проектирования развивающей информационной образовательной среды в условиях современной школы: синергетический подход [Текст] / Э.Н. Ильясова // Вестник РУДН, серия Психология и педагогика, 2014, № 1. С. 107-110
8. Капица, С.П., Курдюмов, С.П., Малинецкий, Г.Г. Синергетика и прогнозы будущего: [Электронный ресурс] / С.П. Капица, С.П. Курдюмов и Г.Г. Малинецкий. Режим доступа: <http://spkurdyumov.ru/forecasting/sinergetika-i-prognozy-budushhego/5/>
9. Остренко, С.А. Ризома и барочность как культурно-онтологические основания феномена инновации: [Электронный ресурс] / С.А. Остренко. Режим доступа: www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64
10. Писаренко, В.И. Реализация синергетических принципов в педагогических системах [Текст] / В.И. Писаренко // Известия ЮФУ. Технические науки. — 2012. № 11. С. 258-262
11. Пригожин, И., Стенгерс, И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой [Текст] / И. Пригожин, И. Стенгерс, Пер. с англ.; Под общ. ред. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича и Ю.В. Сачкова. М.: Прогресс, 1986. 432 с.
12. Сундиев, И.Ю. Фролов, А.Б. Выбор сингулярности / Журнал Экономические стратегии. 2017 №4 Памятник до неба [Электронный ресурс] / Ю.И. Сундиев, А.Б. Фролов. Режим доступа: <http://www.inesnet.ru/keywords/zoopopulyaciya-i-psixosocialnaya-formaciya/>
13. Сундиев, И.Ю. Фролов, А.Б. Образ будущего как фактор «переквантования реальности» [Электронный ресурс] / Ю.И. Сундиев, А.Б. Фролов. Режим доступа: <http://spkurdyumov.ru/future/obraz-budushhego-kak-faktor-perekvantovaniya-realnosti/>
14. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии [Текст]: в 8 т. / К.Д. Ушинский. — М.: Изд-во Академии пед. наук, 1950. — Т. 1. — 648 с.
15. Энциклопедия культуры DeJa vu: Ризома [Электронный ресурс] <http://ec-dejavu.ru/r/Rizoma.html>

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Папуткова Галина Александровна

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

кандидат педагогических наук, доцент Бичева Ирина Борисовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Юдакова Ольга Владимировна

Нижегородский автомеханический техникум (г. Нижний Новгород)

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье раскрываются основные проблемные аспекты и преимущества развития онлайн-образования в условиях трансформации системы высшего образования. Выделены факторы, влияющие на процессы развития онлайн-образования: внешние (факторы развития общества) и внутренние (факторы системы образования). Особое внимание авторы уделяют таким особенностям онлайн-образования, как повышение самостоятельности и мотивации обучаемых к изучению необходимого содержания, его значимость для студентов-заочников и обучающихся с ограниченными возможностями, а также сформированность определенных профессиональных компетенций у преподавателей. Представлены результаты изучения мнения студентов об использовании открытых обучающих курсов в учебном процессе Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, в котором активно разрабатывается новый образовательный онлайн-формат.

Ключевые слова: высшее образование, онлайн-образование, онлайн-платформы, онлайн-курсы, открытый обучающий курс.

Annotation. The article reveals the main problematic aspects and advantages of the development of online education in the context of the transformation of the higher education system. Factors influencing the development of online education are identified: external (factors of development of society) and internal (factors of the education system). The authors pay special attention to such features of online education as increasing the independence and motivation of students to study the necessary content, its significance for absentee students and students with disabilities, as well as the formation of certain professional competencies among teachers. The results of studying the opinion of students on the use of open training courses in the educational process of the Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after K. Minin are presented, in which a new online educational format is actively being developed.

Keywords: the higher education, online education, online platforms, online courses, open training course.

Введение. Современные вызовы, обусловленные необходимостью повышения качества образования, требуют поиска и использования современных технологических и содержательных концептов образовательной деятельности высшей школы [2, 3, 13]. Широкий диапазон новых задач диктует необходимость системной модернизации образовательной деятельности в вузе, создание единого профессионального поля высшего образования, эффективных механизмов профессионального взаимодействия, позволяющих транслировать новые образцы практического опыта как эффективного инструмента повышения качества образования и повышения конкурентоспособности выпускников вузов [3].

Одним из значимых инструментов повышения качества образования высшей школы на современном этапе является онлайн-образование, которое, как указывает А.С. Готлиб, реализуется в рамках вузовского дистанционного образования, в виде онлайн-площадок и онлайн-репетиторства [6, с. 17].

Необходимость развития онлайн-образования определяется, во-первых, *внешними факторами развития общества* (формирование цифрового общества, развитие цифровых, информационных и коммуникационных технологий; изменение требований работодателей к компетенциям специалистов). А во-вторых, *внутренними факторами системы образования* (становление цифровой школы в Российской Федерации, изменение потребностей, требований, ожиданий обучающихся и педагогов от организации образовательного процесса, формирование трендов на развитие некогнитивных компетенций).

Целью данной статьи является определение основных проблемных аспектов и преимуществ развития онлайн-образования в условиях трансформации системы высшего образования.

Изложение основного материала статьи. Для системы онлайн-образования в современных условиях характерны различные тенденции. Выделим некоторые, оказывающие, по нашему мнению, наибольшее влияние на ее развитие.

1. *Персонализация образования:* предполагает адаптацию образовательного контента посредством создания виртуального персонализированного образовательного пространства. Предлагаемый формат направлен, во-первых, на повышение эффективности профессиональной подготовки обучающихся на основе учета их особенностей. А во-вторых, повышение качества и преобразование образовательных программ с целью формирования необходимых компетенций обучающихся в процессе изучения их содержания. Отметим, что персонализация образования отвечает актуальным требованиям к уровню профессиональной подготовки обучающихся, способствуя максимально возможному раскрытию их индивидуального потенциала. Для современного выпускника важно не просто получить набор знаний и умений по профессии, но, что особенно важно, приобрести необходимые навыки для будущего карьерного продвижения. Одним из инструментов персонализации образования рассматривается дополненная реальность (AR), позволяющая с помощью цифровых данных дополнить физический мир.

2. *Продюсирование образовательного контента и массовость открытых онлайн-курсов:* приводит к доступности приобретения нового знания. Это обусловлено процессами децентрализации образования и уменьшением роли образовательных организаций на получение знания. Поскольку каждая личность может явиться источником образовательного контента, усиливается значение сопровождения онлайн-образования как условия его доступности и успешности. Появляется рынок *«упакованного контента»*, рост которого обеспечивают платформы, имеющие возможность создавать актуальный и содержательный курс на основе различных имеющихся курсов и предлагать его обучающимся для решения конкретной задачи.

3. *Массовое развитие онлайн-платформ:* динамично развиваются платформы, обеспечивающие создание собственных онлайн-курсов (Нетология, Универсарииум, Uniweb). На образовательном рынке представлены ресурсы, использующие пользовательский контент (Онлайн-школа «Фоксфорд»), а также показ готового контента (Платформы EduMarket, Univer.TV).

Помимо этого, есть ряд специализированных платформ, которые выступают как инструмент продвижения онлайн-курсов в виде государственных программ по развитию образовательного пространства страны. Например, приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» направлен на создание условий с целью системного повышения качества и расширения возможностей непрерывного образования для всех категорий граждан и предполагает широкое внедрение массовых открытых обучающих онлайн-курсов на основе интерактивного участия и открытого доступа в Интернет. Образовательная платформа «Открытое образование», ориентированная на расширение сотрудничества различных университетов, предлагает онлайн – курсы по блокам базовых дисциплин. Достоинством таких курсов является возможность их включения в учебные планы по разным направлениям профессиональной подготовки и в вузах разных регионов страны. Особенностью «Национальной платформы открытого образования» является предоставление вузам возможности получить необходимую информацию по успеваемости обучающихся, методическое и мониторинговое сопровождение, участие в контрольных мероприятиях, др.

Важно подчеркнуть, что подобные площадки онлайн – обучения для высшей школы предоставляют новые возможности для самореализации и партнерства, а также новых участников процесса обучения, что отвечает требованиям модернизации высшего образования и информационно-профессиональной подготовки обучающихся.

4. *Появление новых образовательных цифровых технологий* (диагностических, направленных на выявление творческого потенциала, технологий микро-обучения, др.): обуславливает развитие

мониторинговых процессов и независимой верификации с целью качественной оценки получаемых знаний и формируемых компетенций. В современных условиях наблюдается динамичный рост IT-компаний, занимающихся электронным образованием различной тематики, что расширяет аудиторию пользователей, возможность использования модели аутсорсинга. В создании образовательных онлайн – программ участвует профессорско-преподавательский состав университетов, обеспечивая контроль качества образовательного процесса, достижение необходимых результатов в условиях новых технологических инноваций [8].

Таким образом, открытые онлайн – курсы (Massive Online Open Course (MOOC) рассматриваются в контексте современных преобразований в области онлайн-образования и трансформации системы высшего образования. В работе Т.Д. Герасименко подчеркивается, «МООК предоставляет уникальную возможность учиться и расширять свои знания, но не является единственным способом развития личности, а лишь одним из многочисленных и разнообразных компонентов сложного образовательного механизма» [5, с. 335]. Основная цель таких курсов – массовость и доступность, а также бесплатный характер обучения (или с незначительной платой). Их преимуществами являются более широкий охват обучаемых, повышение качества содержания обучения, так как онлайн-лекции четко структурированы и раскрывают изучаемую тему с использованием современных методов преподавания. Онлайн-лекцию можно прослушать в записи в удобное время и неоднократно, что усиливает ее понимание.

Важной особенностью онлайн-образования является повышение самостоятельности и мотивации обучаемых к изучению необходимого содержания. Для студентов-заочников и обучающихся с ограниченными возможностями данные курсы представляют наиболее приемлемый вариант обучения [9]. Кроме того, процесс создания онлайн-курса требует от преподавателя сформированности определенных профессиональных компетенций: «способность к участию в качестве автора проекта, сценариста и ведущего аудиовизуального произведения, способность к созданию своего творческого авторского продукта в новом для себя жанре, способность к творческому сотрудничеству с коллективом, способность создавать произведения в различной стилистике и различных жанрах, владение нормами и средствами выразительности русского языка, письменной и устной речью в процессе коммуникации, использование ораторских приемов, способность прогнозировать воздействие на зрителя и пр.» [10, с. 84].

Однако данный вид обучения имеет свои недостатки, поскольку отсутствует непосредственное взаимодействие «студент-преподаватель», «студент-студент». Изучение мнения студентов об использовании открытых обучающих курсов в образовательном процессе (в анкетировании участвовали 120 обучающихся 3-4 курсов по направлениям подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» и «Психолого-педагогическое образование» Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина) показало следующие результаты. С одной стороны, высокую оценку получили соотношение традиционного и дистанционного формата, отмечается целенаправленность дополнения аудиторных занятий и занятий в онлайн-режиме, конкретность и полезность предлагаемого содержания. В то же время 28% обучаемых указали, что им не хватало аудиторных занятий, так как «просто изучение лекции в дистанте не интересно, несмотря на то, что в видео-лекции много полезных ссылок и наглядности», «иногда хотелось сразу обсудить проблему, возникший вопрос, а не откладывать на «потом», «я не вижу реакции преподавателя и своих сокурсников на свой ответ, а для меня важно эмоциональное проявление». Таким образом, наличие проблемы живой коммуникации в рамках онлайн-общения приводит к сложностям как в процессе освоения содержания (невозможно быстро уточнить проблемные вопросы, обменяться мнениями и идеями, получить обратную связь и предотвратить возможные ошибки), так и при оценивании контрольных заданий (уровень самостоятельности, проявление инициативы).

Одним из первых высших учебных заведений, в котором интегрируются массовые открытые онлайн-курсы в учебном процессе для решения конкретных образовательных задач является Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»: курс, не являющийся основным для Высшей школы экономики, но который читается ведущим в данной области университетом; нишевый курс с универсальным содержанием, проводимый профессором, которого нет возможности принять в кампусе; оптимизация логистики учебного процесса за счёт перевода отдельных частей курса в смешанный формат [12].

В настоящее время новый образовательный онлайн-формат активно разрабатывается ведущими вузами страны. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина целенаправленно осуществляет деятельность по созданию системы онлайн-образования как на внешних ресурсах, так и в электронной информационно-образовательной среде вуза [7, 11, 14]. Создана нормативно-методическая база, позволяющая регламентировать и стандартизировать процессы. Разработан порядок использования открытых курсов и информирования обучающихся, взаимодействия с порталами открытого образования. Определен механизм пересчета сетевого и индивидуального освоения онлайн-курса. Сформулированы требования к разработке, размещению и сопровождению онлайн-курсов.

На сегодняшний день разработано около 30 курсов различной тематики и направленности. Преподаватели и сотрудники вуза участвуют в разработке пропедевтических курсов, направленных на профориентацию (профориентационный курс), подготовку абитуриентов к ЕГЭ или предназначенный для организации и проведения открытых мероприятий разного вида и уровня (олимпиады, конкурсы и др.).

Особое внимание уделяется созданию открытых обучающих курсов, направленных на освоение учебного плана (дисциплины, модуля, практики или части (раздела) дисциплины) образовательной программы, рассчитанной на обучение по графику, общение обучающихся на форуме, определенную трудоемкость и на формирование определенных знаний или компетенций. Например, разработан и реализуется «Адаптационный онлайн-курс «Стратегии построения успешной карьеры».

Формируются открытые курсы научных школ, направленные на популяризацию научных знаний, представление результатов деятельности научных школ профессиональному сообществу и широкой общественности.

Создаются открытые курсы в системе дополнительного профессионального образования, что позволяет расширить географию обучающихся, желающих освоить новые направления профессиональной деятельности, совершенствовать и развивать необходимые компетенции, познакомиться с опытом своих коллег из других регионов. С одной стороны, это мотивирует слушателей на осознание результатов собственной профессиональной деятельности, а с другой – является способом включения в широкое профессиональное сообщество. Успешно реализуются онлайн-курсы «Педагогика и психология высшей

школы», «Педагогика и психология дошкольного образования», «Использование ИКТ в профессиональной деятельности», др.

По мнению преподавателей, разработчиков онлайн-курсов, повышается их профессионализм, формируется новое видение своей роли в реализации образовательного процесса, усиливается мотивация и стремление соответствовать современным профессиональным требованиям.

Выводы. Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы:

- возможности онлайн-образования обеспечивают получение качественного образования и сбалансированной затраты времени на него, постоянное развитие, освоение новых цифровых технологий и актуализируют развитие профессиональных компетенций, как преподавателей, так и обучающихся;
- разработка онлайн-курсов становится ключевым звеном использования цифровых технологий в образовательном процессе высшей школы, удовлетворяя потребность обучающихся в доступности образования, персонализации образовательного процесса и адаптивности к потребностям индивидуума;
- активное участие обучающихся в онлайн-курсах способствует развитию целеустремленности, самоорганизации, самопознания, саморефлексии, что является первостепенной задачей профессиональной подготовки и соответствует запросам работодателей.

Литература:

1. Башина О.Э., Николенко В.Н. Онлайн-образование: вызов современности (вызовы и перспективы в сфере Российского образования) // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. № Т. 5. С. 28-32.
2. Бичева И.Б. Информационная культура как фактор социокультурного развития будущего педагога // Нижегородское образование. 2017. № 1. С. 118-122.
3. Бичева И.Б., Казначеева С.Н. Условия формирования готовности обучающихся к конкурентной профессиональной деятельности // Наука и практика регионов. 2019. № 2(15). С. 58-62.
4. Бичева И.Б., Старикова А.Ю. Развитие информационно-коммуникационной компетентности будущих педагогов в образовательном процессе вуза // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы всероссийской научно-практической конференции (заочной) с международным участием, отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2016. С. 300-303.
5. Герасименко Т.Л. Перспективы и проблемы реализации нового формата онлайн образования MOOC (MASSIVE OPEN ONLINE COURSE) // Роль бизнеса в трансформации общества. 2014. IX Международный научный конгресс: сборник материалов. 2014. С. 334-336.
6. Готлиб А.С. Сможет ли онлайн-образование стать альтернативой традиционному университету? // Вестник Самарского государственного университета. 2015. № 1 (123). С. 15-22.
7. Груздева М.Л., Тукунова Н.И. Анализ современного состояния исследований и разработок в области построения информационно-образовательных сред высших учебных заведений // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 2 (27). С. 1.
8. Краснова Г.А., Можаяева Г.В. Электронное образование в эпоху цифровой трансформации: Книга. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. 200 с.
9. Краснопецева Т.Ф., Папуткова Г.А., Фильченкова И.Ф. Результаты исследования образовательных потребностей абитуриентов с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 2 (27). С. 7.
10. Минец Д.В. Онлайн-образование и медиакомпетенции современного преподавателя // Череповецкие научные чтения. 2017. Материалы Всероссийской научно-практической конференции: в 4х частях. Отв. ред. Е.В. Целикова. 2018. С. 83-85.
11. Папуткова Г.А., Зосич А.С. Разработка онлайн-курсов: новые образовательные возможности высшей школы // Культура, образование и искусство: традиции и инновации». Сборник статей по материалам III Всероссийской научно-практической конференции ученых-исследователей, специалистов; преподавателей вузов, колледжей, школ, учреждений дополнительного образования; руководителей образовательных учреждений; аспирантов, студентов. Мининский университет. 2020. С. 52-55.
12. Kulik E., Kidimova K. Integrating MOOCs in University Curriculum: HSE University Experience National // Proceedings of EMOOCs: Work in Progress Papers of the Experience and Research Tracks and Position Papers of the Policy Track. 2017. Pp. 123
13. Markova S.M., Tsyplakova S.A., Sedykh C.P., Khizhnaya A.V., Filatova O.N. FORECASTING THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL EDUCATION // Lecture Notes in Networks and Systems (см. в книгах). 2020. Т. 91. С. 452-459.
14. Fedorov A.A., Paputkova G.A., Filchenkova I.F., Ilaltdinova E.Y., Klyueva M.I. OPEN DIGITAL EDUCATION SPACE: CLASSIFICATION OF E-SERVICES AT UNIVERSITY // International Journal of Recent Technology and Engineering. 2019. Т. 8. № 2. С. 2495-2498.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Петрова Лиллия Геннадиевна

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка,**профессионально-речевой и межкультурной коммуникации Лютова Ольга Валентиновна**

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород);

ассистент кафедры русского языка, профессионально-речевой**и межкультурной коммуникации Шевченко Наталья Николаевна**

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЧАТ-БОТА КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. Статья посвящена вопросам обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному с применением современных информационных технологий. Продукты с программным обеспечением пользуются сегодня большим спросом в образовательной сфере. Одним из таких продуктов является чат-бот. В статье чат-бот рассматривается как средство обучения. Дается методическое обоснование применения данной категории программных продуктов, их потенциала в области обучения иностранных граждан русскому языку, определяются проблемы, которые позволяет решить применение чат-бота в учебном процессе.

Ключевые слова: современные информационные технологии, иностранные студенты, средства обучения, чат-бот, обучение русскому языку как иностранному.

Annotation. The article is devoted to the issues of teaching Russian as a foreign language to foreign students using modern information technologies. Software products are in high demand in the educational sphere today. One of these developments is a chatbot. This article discusses the chatbot as a learning tool. The article provides a methodological justification for the use of this category of software products, their potential in the field of teaching Russian to foreign citizens, and the problems that can be solved by using a chatbot in the educational process.

Keywords: modern information teaching technologies, training tools, foreign students, chatbot, Russian as a foreign language training.

Введение. В сложившейся ситуации, спровоцированной пандемией, естественно и понятно желание педагогов надёжно и гарантированно обеспечивать достижение высоких результатов образовательного процесса, в том числе, в области обучения иностранных студентов русскому языку. В значительной степени это становится возможным благодаря современным информационным технологиям, получившим огромное развитие в XXI веке. Сегодня термин «технология обучения» на практике стал более употребительным, чем традиционные «методы, формы и приемы обучения». С понятием «технология» связаны такие слова, как производство, процесс, техника, машины, стандарт и др. Привычнее всего понятие «технология» связывать с производством продукции, под которой понимается совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката, осуществляемых в процессе производства продукции. Иначе говоря, «технология» – термин производственный, но, тем не менее, технологии активно проникают в гуманитарные сферы деятельности людей: в политику, культуру, медицину, образование. Это связано с важнейшей чертой любой технологии: четкое планирование ожидаемого результата деятельности и ориентация на его достижение. Стремление людей достичь запланированных результатов с наименьшими затратами интеллектуальных, сырьевых, временных и энергетических ресурсов ведет их к технологизации деятельности.

Изложение основного материала статьи. При использовании тех или иных технологий в образовании, по нашему мнению, необходимо помнить: «они эффективны настолько, насколько с их помощью решается конкретная учебная задача – научить чему-то, выработать самостоятельный навык работы с чем-то. Обучение пользованию источниками лингвистической информации именно для формирования у учащихся приемов и способов самостоятельной деятельности и именно через методический инструментарий может гарантировать умение самостоятельно учиться дальше. Большую роль в этом должны сыграть новые возможности и условия обучения, которые открывают инновационные технологии» [1: с. 72]. Это убеждение сформировано на убеждении о том, что «любая технология имеет средства, активизирующие и интенсифицирующие деятельность учащихся, в некоторых же технологиях эти средства составляют главную идею и причину эффективности результатов» (Селевко 1998:50).

«Инновационные программные средства учитывают следующие аспекты:

- 1) индивидуальные потребности и интересы учащихся;
- 2) различные стратегии усвоения/овладения языком;
- 3) дифференциацию способов предъявления учебного материала;
- 4) обеспечение индивидуальных форм тренировки;
- 5) создание широкого диапазона стимулов для вовлечения учащихся в иноязычную языковую деятельность;
- 6) моделирование языковой среды» (Э.Г. Азимов, Н.Н. Алгазина, З.П. Ларских, Е.С. Полат, О.П. Крюкова, Ю.Г. Федотова).

Несмотря на то, что наука, в том числе и педагогическая, не стоит на месте, главной целью обучения иностранным языкам, в том числе, и в условиях пандемии, остается сформированная у обучающегося коммуникативная компетенция, а именно: «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности» [1: с. 72]. Теоретические знания, лежащие в основе лингвистической компетенции, как структурного компонента коммуникативной компетенции, получают обучающимися в ходе взаимодействия с преподавателем, учебной литературой, интернет-источниками и пр. Речевая сторона коммуникативной компетенции формируется в процессе выполнения условно-речевых, речевых и коммуникативных упражнений, участия в диалогах и полилогах как в учебной аудитории, так и за ее пределами. Одним из средств формирования и развития речевой компетенции как составляющей коммуникативной компетенции в

современном цифровом мире является чат-бот. Данный вид программного продукта позволяет смоделировать речевой акт и таким образом развивать способность иностранного гражданина, изучающего русский язык, пользоваться им для реализации коммуникативных намерений, понимания мыслей другого, выражения собственных суждений.

«Боты – это автоматизированные аппаратные или программные средства, которые основаны на технологиях искусственного интеллекта (ИИ)» [3: 18] Диалоговые интерфейсы (интерфейсы естественного языка, разговорные диалоговые системы, разговорные чат-боты, интеллектуальные виртуальные агенты и т.д.) весьма разнообразны и отличаются наличием интегрированных в них серверных элементов (например, баз данных), модальностью (например, текстовые, голосовые и визуальные аватары) и пр. (С. Джанарсам, 2019)

Чат-бот (англ. chatbot) – это программа, которая создана для имитации реального разговора пользователя с одним или несколькими собеседниками. Чат-боты позволяют общаться с помощью текстовых или аудио сообщений на сайтах, в мессенджерах, мобильных приложениях или по телефону. Из определения чат-бота вытекает его лингвометодический потенциал: вне аудитории он создает языковую среду для иностранного обучающегося, позволяя тем самым интенсифицировать обучение, оптимизировать учебный процесс; снижает количество ошибок при построении диалога, обусловленных ошибкой собеседника-не носителя языка.

Рассмотрим подробнее лингводидактический потенциал чат-ботов как средства обучения русскому языку как иностранному.

Учебный диалог – необходимое, распространенное в учебной и учебно-методической литературе упражнение, направленное на формирование и развитие коммуникативной компетенции обучающихся. Чтение, подстановка, имитация и составление собственного диалога – основные этапы работы с данным видом упражнений. Выход в речь, подготовка иностранного обучающегося к реальной коммуникации – вот задачи, которые решает диалог. Аудиторная работа ограничена временными рамками урока и включает в себя огромное количество видов деятельности. Она не может ограничиваться исключительно работой с диалогами. Развитие диалогической речи у обучающихся вне аудитории затрудняется следующими факторами:

1) отсутствие собеседника. Очень часто, особенно в условиях дистанционного образования, обучающийся изолирован от учебной группы (не проживает с другими обучающимися в одном общежитии, кампусе, городе), взаимодействует с сокурсниками и / или одногруппниками только на уроках;

2) недостаточный уровень компетенции собеседника, не являющегося носителем языка. Даже если обучающиеся имеют возможность общаться вне аудитории, их уровень коммуникативной компетенции, естественно, ниже уровня носителя языка. Как следствие, в диалогах встречаются ошибки, провоцирующие ответную ошибочную реакцию;

3) разная скорость формирования речевых навыков и умений у разных обучающихся. Каждый обучающийся индивидуален и имеет свои когнитивные особенности: особенности мышления, памяти и т.д. Как следствие, существенно может отличаться темп работы и скорость запоминания, количество повторений одной и той же диалогической ситуации, необходимых для доведения данного конкретного умения и навыка до автоматизма. Совместная работа двух обучающихся, отличающихся по этому критерию, вызовет не только дискомфорт, но, возможно, спровоцирует конфликтную ситуацию.

Применение чат-бота как средства обучения РКИ позволяет минимизировать перечисленные негативные факторы и повысить эффективность учебного процесса, поскольку:

1) обучающийся имеет возможность пользоваться ботом в любое удобное для него время. Это, можно сказать, собеседник, который всегда с тобой, независимо от того, где ты живешь;

2) данный вид программного продукта создается носителями языка, соответственно, нет сомнений в уровне коммуникативной компетенции и правильности реплик, заложенных в сценарии бота. Соответственно, ошибки, допущенные обучающимся, не будут следствием неправильной реплики;

3) каждый обучающийся может столько раз выполнять упражнение с чат-ботом, сколько необходимо конкретно ему. При этом не будет испытывать дискомфорт, сравнивая себя с более сильным сокурсником. Либо не будет раздражаться из-за ошибок собеседника и необходимости повторять упражнение снова и снова.

Таким образом, чат-бот – весьма удобное и эффективное средство обучения диалогической речи.

Безусловно, чтобы чат-бот был эффективным средством формирования коммуникативной компетенции, необходимо тщательно подойти к формированию массива реплик, используемых ботом. При отборе и составлении реплик необходимо учитывать уровень владения языком обучающихся, сферу и ситуацию общения.

Чем выше уровень владения языком иностранных обучающихся, тем меньше ограничений при отборе и / или создании реплик, и тем больше вариативность этих реплик. Чем ниже уровень владения языком обучающихся, тем более тщательно необходимо отбирать и / или создавать реплики для чат-бота: следует контролировать лексическое наполнение и грамматическую структуру реплик.

Кроме того, уровень владения языком обуславливает и количество реплик в одном сценарии. Чем выше уровень владения иностранным обучающимся РКИ, тем большее количество реплик можно использовать в одном сценарии. В этом чат-бот коррелируется с таким видом учебной работы как работа с диалогом.

Не менее важным является учет сферы и ситуации общения. Перечень ситуаций общения для чат-бота, используемого при обучении общему владению РКИ более широк и неспецифичен, чем набор ситуаций для чат-бота, применяемого как средство обучения профессиональному общению на русском языке как иностранном. Наиболее перспективно использование чат-ботов в обучении профессиональному общению, поскольку даже если иностранец живет и учится в России, гораздо сложнее в реальной жизни найти возможность формирования и развития профессионально-коммуникативной компетенции, как компонента коммуникативной компетенции. Например, не составит большого труда найти возможность закрепления и развития речевых навыков и умений в ситуации «покупатель-продавец», гораздо сложнее найти контекст для закрепления ситуации «дизайнер – заказчик», «рентгенолог – травмированный человек», «руководитель организации – менеджер» и т.д. Именно сложность встретить ситуацию общения в реальной жизни обуславливается необходимостью создания чат-ботов для формирования профессионально-коммуникативной компетенции по разным направлениям подготовки, поскольку это связано с реализацией ФГОС РФ. Здесь мы

придерживаемся утверждения: «Наличие профессионально-коммуникативной компетенции у иностранных студентов, обучающихся по медицинским специальностям ординатуры, является одним из важнейших компонентов компетентностной модели будущего специалиста в сфере здравоохранения» [2: с. 186].

Перспективно и удобно то, что многие популярные платформы обмена сообщениями (Telegram, Skype, WhatsApp, Viber и т.д.), без которых мы уже не представляем себе свой день, открыты для интеграции в чат-боты, что позволяет увеличить доступность данного программного продукта как средства обучения вообще и как средства формирования коммуникативной компетенции иностранных граждан, изучающих русский язык.

Кроме того, увлекательным является сам процесс овладения новым материалом, а не только форма организации (студент может самостоятельно получать знания путем преодоления посильных трудностей, а такого рода знания усваиваются прочнее, чем полученные в готовом виде от преподавателя).

Выводы. Разработка и применение чат-ботов в обучении русскому языку как иностранному имеет большое количество преимуществ перед традиционными средствами обучения РКИ, однако не исключает их. Интеграция чат-бота в учебный процесс позволяет создавать языковую среду даже тем обучающимся, которые находятся вне ее, избежать психологического дискомфорта более слабых обучающихся и создать такой массив реплик и сценариев, который будет достаточен для формирования коммуникативной компетенции иностранных граждан, в том числе и профессионально-коммуникативной компетенции как необходимой составляющей успешной реализации ФГОС РФ. Уровень и качество овладения феноменом зависит, в том числе, и от субъекта образовательной деятельности, его стараний, усидчивости и мотивации. Эффективность работы зависит также от мастерства педагогов, участвующих в этом процессе, от наличия высокоэффективной обратной связи, позволяющей обучающимся удостовериться в правильности своих действий. Учет всех факторов, влияющих на современное состояние и тенденции развития методики преподавания РКИ, объектно-ориентированный подход, при котором сложная проблема трансформируется в ряд простых задач, а их последовательное решение приводит к решению проблемы в целом, надлежащее использование продуктов с программным обеспечением предоставляют возможность преподавателю русского языка как иностранного, а также их подопечным – иностранным студентам перейти на качественно новый уровень деятельности.

Литература:

1. Петрова Л.Г., Моисеенко О.А., Сунь Дамань. Технология модульного обучения китайских студентов целеполаганию в процессе формирования грамматической стороны речи на русском языке: опыт и перспективы. Монография – Белгород: ИПЦ «ПОЛИТЕРРА», 2020. – 100 с.
2. Самосенкова Т.В. Глаголы речемыслительной деятельности: лингвометодический аспект: монография / Т.В. Самосенкова, О.В. Лютова. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. – 180 с.
3. Селевко, Г.К. Саморазвивающее обучение [Текст] / Г. К. Селевко ; Ин-т повышения квалификации пед. и рук. работ. образования. – Ярославль: ИПК, 1998. – 66 с.
4. Свойкина Л.Ф., Лютова О.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции будущих иностранных ординаторов, обучающихся на подготовительном факультете, как составляющей процесса адаптации. / Русский язык в социокультурном пространстве Вьетнама. Методические материалы и статьи. – Ханой: Издательство «Мир», 2019. – 236 с. – С. 185-192
5. Срини Джанарсанам. Практическое руководство по разработке чат-интерфейсов: пер. с англ.: М. Райтман. – М.: ДМК Пресс, 2019. – 340 с.

Педагогика

УДК 378.14

заместитель начальника кафедры тактико-специальной подготовки, кандидат педагогических наук Подпорин Игорь Васильевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Краснодар)

МОДЕЛИ СВОБОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОТВЕТЫ НА ВЫЗОВ ТРАНСФОРМИРУЮЩЕЙСЯ РЕАЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к обобщению ряда исследований о внедрении моделей свободного образования в современных реалиях трансформирующегося общества, приведен сравнительный анализ концепций высшего образования времен СССР и современной системы внедрения бакалавриата.

Ключевые слова: свободное образование, индивидуальная траектория образования, персонализация образования, открытый учебный план, ядерная программа, бакалавриат, система распределительных требований.

Annotation. The article discusses approaches to generalizing a number of studies on the implementation of free education models in the modern realities of a transforming society, provides a comparative analysis of the concepts of higher education during the USSR and the modern system for the introduction of bachelor's degree.

Keywords: free education, individual educational trajectory, personalization of education, open curriculum, nuclear program, bachelor's degree, distribution requirements system.

Введение. Индивидуализация и персонализация образования подразумевают, что студенту должна быть предоставлена определенная свобода в выборе своей образовательной траектории. Проблемный вектор данного тезиса связан с обоснованием необходимости индивидуализации и персонализации образования для современных студентов. Какие образовательные модели и форматы позволяют это сделать? Каков оптимальный баланс между свободой и ограничениями? В советской модели высшего образования все студенты учились по одному учебному плану.

Изложение основного материала статьи. В качестве условий эффективности советской модели высшего образования можно отнести следующие:

во-первых, за каждым выпускником советского вуза было закреплено конкретное рабочее место по итогам распределения после получения диплома, он имел возможность получить стабильный, типовой набор знаний и умений;

во-вторых, уровень сложности профессии позволял осуществить ее освоение за 4-5 лет. Причем в СССР высшее образование было гораздо более элитным, чем сейчас. По данным статистики, в 1979 году, например, высшее образование на дневных отделениях вузов получало приблизительно 7% возрастной целевой аудитории, а в настоящее время свыше 65% людей идут в университеты учиться, и поэтому уровень поступающих в СССР не сопоставим с современным;

в-третьих, выбранная профессия была профессией на всю жизнь, предполагалось, что, получив профессию, человек остается в этой среде стабильно, при условии периодического повышения уровня своей квалификации;

в-четвертых, для школьников СССР были созданы оптимальные условия для выбора профессии. При этом есть существенные различия в детерминантах готовности к работе в СССР и в 2020 году: в СССР она была обусловлена стабильным набором компетенций, прописанным в профессиональном образовательном стандарте, а в настоящее время востребован уникальный набор разнородных компетенций: универсальных и специальных для данного рабочего места. Во времена СССР смена работы, как правило, осуществлялась раз в 10-15 лет, на фоне профессии, приобретенной на всю жизнь. В современных реалиях смена места работы происходит каждые 3-5 лет со сменой профессии в том числе. Эти процессы происходят в различных странах с разной степенью интенсивности, и Российская Федерация - не исключение. Об этом ярко свидетельствует показатель о количестве людей, работающих по специальности после обучения по программам бакалавриата. Он минимален. По данным РИА Новости, среди работающих соискателей, получивших высшее образование, 41% - работают не по специальности. Выше всего эта доля в сфере продаж (70%) и среди административного персонала (64%).

Если характеризовать уровни образования в университетах. То можно прийти к таким качественным характеристикам: бакалавриат можно считать ступенью для магистратуры, а также образованием для непрофессионального рынка. Профессиональная подготовка опирается на связь с индустриями, и предполагает обучение в магистратуре и аспирантуре. Но эта закономерность верна не для всех профессий. Существует достаточно большой спектр профессий, который весьма успешно готовят людей на уровне бакалавриата.

Сегодня актуализируется дискуссия о моделях свободного образования. Свободным можно считать образование, не зависимое от задачи подготовки под конкретное рабочее место? Или же свободное образование предполагает, что студент имеет свободу в выборе курсов и во взаимодействии с учебными материалами внутри курса? Можно ли считать свободным такое образование. В котором дизайнеры образовательной программы не ограничены жесткими правилами и стандартами и могут варьировать образовательную модель очень широко?

Рассмотрим более подробно модели свободного образования. Которые используются в современных реалиях. Первая такая модель - это открытый учебный план. Есть ряд элитных университетов мира, которые работают по этой форме. При использовании и внедрении этой модели в образовательную среду студентов не заставляют концентрироваться на определенных элементах учебного плана. Обучающимся объявляют, что для успешного завершения ступени бакалавриата они должны пройти за 4 года 32 курса, трудоемкостью 4 кредита каждый. При этом может быть сделан акцент на соотношении курсов начального (базового) и продвинутого уровня.

В Европе программы бакалавриата по гуманитарным и естественным наукам обычно характеризуются высокой степенью свободы выбора учебной программы. Педагоги часто представляют это как возможность студентам разрабатывать интегрированную междисциплинарную учебную программу с учетом их конкретных интересов. Есть ряд интересных исследований на эту тему, в которых анализируется, как учащиеся таких программ понимают и ощущают эту свободу. В нем постулируется теоретическая типология причин, по которым можно ценить свободу обучения, и на основе 59 интервью со студентами из 13 таких программ рассматривается, какие аспекты этой типологии находят отклик у студентов.

Авторы исследований, в частности Т. Деккер, приходят к выводу о том, что подавляющее большинство студентов рассматривают свободу выбора учебной программы как возможность опробовать различные дисциплины, чтобы определить, какие из них им больше всего нравятся [5; 6]. Хотя это в конечном итоге приводит к тому, что они делают индивидуальный выбор в отношении своих исследований, их путь к этой цели более извилистый, чем это обычно понимается. Это понимание позволяет программам со значительной степенью свободы выбора лучше поддерживать учащихся в их образовательном развитии.

В последние годы в европейском ландшафте высшего образования появилось значительное количество программ бакалавриата по гуманитарным и естественным наукам (LAS). По некоторым подсчетам, существует более 80 программ, которые идентифицируют себя как предлагающие LAS образование [1]. Одна определяющая черта, которую разделяют почти все эти программы, - это предоставление студентам высокой степени свободы обучения; в этих программах студенты могут в определенных пределах выбирать, какие курсы или модули они хотят пройти [1].

Это отличает их от многих университетских программ в Европе, которые предлагают более фиксированные программы обучения, которые, как правило, сосредоточены на отдельных академических дисциплинах, заранее определенном кластере дисциплин или определенных профессиях.

Педагоги этих программ часто имеют четкое представление о преимуществах этой свободы выбора, также называемой открытой учебной программой, для учащихся. Обычно они утверждают, что это позволяет студентам создавать персонализированную программу вокруг своих интересов, которая объединяет ряд связанных академических дисциплин, что приводит к более широкому междисциплинарному пониманию вопросов и проблем, чем может дать монодисциплинарная программа.

Однако в образовании, как и в большинстве сфер жизни, не всегда вещи переживаются так, как они могли бы задуматься. Вполне возможно, что учащиеся ценят гибкость учебной программы по совершенно другим причинам, нежели преподаватели считают, что они должны. Систематического исследования этого вопроса не проводилось, поэтому неизвестно, как учащиеся этих программ воспринимают эту свободу и почему они ее ценят. Понимание этого позволяет лучше поддерживать студентов в навигации по их учебной программе, тем самым в большей степени осознавая достоинства, связанные с образованием LAS. Эта статья

будет стремиться предоставить это понимание, основанное на значительном количестве интервью со студентами ряда программ LAS в Европе.

Сторонники и практики образования LAS в европейском контексте обычно объясняют достоинства учебной программы, характеризующейся свободой выбора, ссылкой на междисциплинарность. Они утверждают, что свобода выбора позволяет студентам разрабатывать индивидуальную учебную программу с учетом своих интересов, которая включает в себя множество различных дисциплинарных точек зрения. Как поясняется на веб-сайте программы LAS Университетского колледжа Лондона: «The Arts and Sciences BASc позволяет вам создать индивидуальную программу по специальностям в области искусства и науки, отражающую ваши академические интересы» [8].

Это позволяет учащимся интегрировать эти разные точки зрения, что приводит к более глубокому пониманию своей области внимания. Аргумент состоит в том, что захватывающие и важные вопросы, будь то социальные или академические, нельзя с пользой изучить с помощью только одной академической дисциплины, а скорее требуют объединения методов и идей из разных предметов. В результате университетское образование также не должно ограничиваться одной областью, а должно использовать более междисциплинарный подход [8], как говорится на сайте Амстердамского университетского колледжа:

Многие из наиболее важных проблем, с которыми сегодня сталкивается общество, слишком сложны или разносторонни, чтобы их можно было решать, используя знания и методологию одной предметной области. Поэтому академическая программа AUC уделяет большое внимание обучению вас тому, как интегрировать идеи с разных точек зрения и работать, преодолевая традиционные границы между предметами и областями [1].

Этот упор на свободу выбора учебной программы как способ позволить студентам разрабатывать междисциплинарную учебную программу в соответствии со своими интересами также можно найти в научной литературе о LAS в Европе. В обзоре этой литературы Даниэля Контовски отмечается, что существует почти всеобщее мнение о том, что это важный аспект понимания этой образовательной философии в Европе [4].

Действительно, стоит ли рассматривать заявление деканов университетских колледжей Нидерландов об образовании LAS (UCDN, 2015), эмпирическую работу о появлении образования LAS в Европе [1], исследования с точки зрения философии науки, или с более литературной точки зрения [2], значительный акцент делается на свободе выбора как на способе, позволяющем учащимся разрабатывать междисциплинарный учебный план в соответствии со своими интересами. Однако, по словам Эшли Хинк и Дженнифер Тайге, важно взглянуть на эти вопросы с другой стороны стола [9]. Ведь для того, чтобы оценить эффект образования, любой педагог должен задать вопросом, действительно ли ученики получают то, что было задумано [2] и, в данном конкретном случае, если междисциплинарность - это то, как учащиеся ощущают возможность свободы выбора. Более того, если это действительно цель обучения LAS, изучение того, как учащиеся относятся к нему, может помочь им реализовать эту цель, поскольку понимание того, как учащиеся воспринимают свое образование, может помочь преподавателям разработать более эффективные образовательные стратегии [2].

Например, Теон Деккер [3; 4] выделяет 4 студенческие стратегии: shoppers (шopping в супермаркете), когда обучающиеся выбирают те курсы, которые им понравились. Таким образом, студенты не знают, чего они хотят, и они не пытаются как-то стратегически выбирать курсы, с какой-то целью, но они обладают полной свободой выбора. Обоснование избегания не находит отклика у студентов. Хотя они часто склонны к терпимости и предпочитают не осуждать своих сокурсников, они, как правило, считают, что это не суть открытой учебной программы. Интересно отметить разницу в отношении к покупателю, которая гораздо более позитивна. Похоже, это связано с тем, что покупка рассматривается как позитивный процесс взаимодействия, а избегание - как негативный процесс.

Вторая стратегия (Tailors) – это стратегия студентов, которые сами хотят сконструировать свою профессию не таким образом, как она конструируется в жестких моделях, которые просто дают диплом в той или иной области. В данной модели компетенции комбинируются. «Если спросить учащихся, почему они ценят свободу выбора в учебной программе, можно сделать ряд интересных выводов, - пишет Деккер. - Многие из теоретической типологии находят отклик у опрошенных студентов. Однако данные показывают, что учащиеся часто рассказывали о прохождении разных фаз, чувствуя себя более связанными с разными видениями в разное время в процессе обучения. Хотя это не было продольным исследованием и основывалось на ограниченных данных, можно выделить ряд траекторий».

Третья стратегия (Renaissance Person)-ренессансная полнота знания выбирается студентами, которые хотят знать все. У них есть цель получения широкого спектра знаний в различных областях: гуманитарных, естественных, математических и др., для того, чтобы стать широко образованными людьми.

Четвертая стратегия (Avoiders) – избегание отдельных дисциплинарных зон. При использовании данной стратегии студенты двигаются вперед, меняя стратегии, что именно в модели открытого учебного плана идеально реализуется.

Ценность свободы выбора: четыре видения по Деккеру выглядят следующим образом. Независимо от того, как сторонники образования LAS могут подразумевать свободу выбора, вполне возможно, что студенты воспринимают ее по-разному. На самом деле, свобода выбора в отношении учебной программы может быть привлекательной для студентов по ряду причин. Можно полезно подумать об этих причинах, сформулировав четыре идеальных типа учащихся, которые особым образом руководствуются свободой выбора. Эти видения несут в себе определенные предположения о целях, которым должна служить свобода выбора, и о том, как следует использовать эту свободу для достижения этих целей более или менее эффективным образом. Эта типология выросла из моих собственных теоретических и анекдотических размышлений по этим вопросам [5; 6].

Основываясь на многолетнем обучении и консультировании студентов, стало очевидно, что разные студенты по-разному понимали точку свободы выбора в учебной программе. Это привело к идентификации четырех видений. Настоящее исследование выросло из желания изучить эту типологию с точки зрения студентов. Таким образом, этот подход был во многом вдохновлен работой Уильяма Перри, новаторские исследования которого в области интеллектуального развития в годы учебы в колледже основывались на его собственных наблюдениях в качестве главы учебного совета Гарвардского университета [7] и последующих традициях исследований, которые стремятся включить точку зрения студентов [3; 7]. Есть четыре типа:

конструирующие профессию (в первоисточнике «портные»), покупатели, люди эпохи Возрождения и избегающие.

Первым доводом в пользу оценки свободы выбора в учебной программе являются конструирующие профессию. Для них характерна вера в то, что свобода выбора учебной программы привлекательна, потому что она позволяет адаптировать учебную программу к своим конкретным интересам так, как это не могло бы сделать менее гибкая учебная программа. Например, у студента может быть явный интерес к тому, как можно использовать психологию, чтобы понять, как свидетели ведут себя при даче показаний в уголовных процессах, и как их рассказы могут быть признаны достоверными или нет.

Однако, в рамках открытой учебной программы этот студент может выбрать соответствующие курсы как по праву, так и по психологии, тем самым адаптируя свой курс обучения к оптимальному соответствию своим интересам. Таким образом, конструирующие профессию наиболее точно соответствуют тому, как сторонники и практики образования LAS понимают суть этой образовательной философии. делая невозможным преследование их интересов. С другой стороны, если бы этот студент изучал психологию с целью изучения памяти и восприятия, ему пришлось бы изучать многие разделы психологии, которые не имеют отношения к их интересам или которые могут быть им не интересны, например, образовательные психология. Более того, они не могли изучать соответствующие юридические предметы, такие как уголовный процесс.

Однако в рамках открытой учебной программы этот студент может выбрать соответствующие курсы как по праву, так и по психологии, тем самым адаптируя свой курс обучения к оптимальному соответствию своим интересам. Таким образом, портные наиболее точно соответствуют тому, как сторонники и практики образования LAS понимают суть этой образовательной философии.

Во-вторых, есть покупатели. Покупатели приходят на занятия не с заранее определенным интересом, проблемой или комбинацией дисциплин, которые они хотят изучать. Скорее, они совершенно не уверены в том, что они хотят изучать, и видят в свободе выбора возможность попробовать разные дисциплины или курсы с явной целью выяснить, какая из них им больше всего подходит. Например, студент может начать с изучения курсов экономики и социологии, решив, что экономика слишком математическая, а социология - слишком неопределенная, а затем попробовать курсы права и истории. Возможно, такой студент обнаружит в курсе права, что рассуждение на основе общих принципов - это то, что им действительно нравится и в чем они хороши, а затем поймет, что этот интерес к аналитическому мышлению играет важную роль в философии. Затем они пройдут ряд курсов по философии, и это может подтвердить, что они действительно хотят сосредоточиться на этом предмете. Сторонники образования с использованием LAS часто считают этот подход противоречащим его целям. Обычно они утверждают, что эти программы не предназначены для людей, не имеющих представления о том, что они хотят изучать, и подчеркивают важность наличия четко определенных интересов.

Третье объяснение ценности свободы выбора в учебной программе состоит в том, что она позволяет изучать множество предметов, которые кажутся интересными по разным причинам. Это студенты, которые предпочитают не выбирать. Несмотря на годы обучения, в течение которого им говорили, что нужно либо изучать курс физики, либо истории искусств, они стекаются в учебную программу LAS, чтобы делать и то, и другое. Изучение фиксированной монодисциплинарной программы заставило бы их выбрать одно направление в ущерб другим их увлечениям. Таких студентов можно назвать людьми эпохи Возрождения, поскольку они воплощают идеал эпохи Возрождения, заключающийся в том, что они являются мастерами многих дисциплин и широко развиты как люди.

Наконец, есть избегающие, которые ценят свободу выбора не за то, что она позволяет им делать, а за то, что она позволяет им не делать. Эти студенты могут пожелать избежать определенных курсов или методов, которые им пришлось бы изучить, если бы они выбрали монодисциплинарную программу. Хорошим примером может быть тот, кто хочет заниматься социологией, но с минимальным количеством статистических данных, или классикой без грамматики. Программа, предлагающая значительную свободу выбора, позволяет разработать учебный план без элементов, которых можно было бы избежать.

Выводы. Модель открытого учебного плана принимают далеко не все университеты. Ряд университетов считает, что свободу студентам давать нужно, но она не может быть безграничной. Это, например, форма свободного образования с «ядерной программой». Ядерная программа – это набор обязательных курсов, которые проходят все студенты бакалавриата, независимо от того, на какую специальность они поступили. В данном формате есть также элективные курсы и есть специализация, когда после 2 курса студент декларирует свою креативность и вектор траектории получения образования. Ядерная программа берет на себя ответственность за образовательный результат.

Самая распространенная модель свободного образования-система распределительных требований, являющаяся компромиссом между открытым учебным планом и ядерной программой, потому что при ее реализации университет не дает полной свободы в выборе элективных курсов, при этом устанавливает распределительные требования, например, по широте освоения изучаемого материала.

Таким образом, можно сделать вывод. Что сегодня образовательные реалии диктуют необходимость поиска новых моделей образовательной среды. Свобода выбора образовательной траектории – это не только требования времени, бизнеса, глобальной трансформации общества. Но это еще и индивидуальные векторы поиска себя в многообразном мире профессий для современных студентов, за этим будущее.

Литература:

1. Amsterdam University College. (2020) AUC's academic program. Available online at: <https://www.auc.nl/academic-programme/academic-programme.html> (accessed 5 June 2020). Google Scholar
2. Boetsch, L., Balli, V. & Schreel, L. (Eds) (2017) Guide to emerging liberal arts and sciences practices in the EU (Bratislava, Slovakia, ECOLAS). Google Scholar
3. Dekker, T. (2017a) Liberal arts education: Systemic opportunities & educational possibilities - Lessons from the Netherlands, in: K. Mayrberger (Ed) NEXD17 November Expert Days 2017 - Universitätskolleg-Schriften Band 23 (Hamburg, Germany, Universität Hamburg), 87-99. Google Scholar
4. Dekker, T. (2017b) The headaches and joys of an open curriculum, in: J. Dirksen, D. Kontowski, & D. Kretz (Eds) What is liberal education and what could it be? (Winchester, UK, Delphi), 29-31. Google Scholar
5. DeLuca, C., Chapman-Chin, A.E., LaPointe-McEwan, D. & Klinger, D.A. (2018) Student perspectives on assessment for learning, *The Curriculum Journal*, 29 (1), 77-94. Wiley Online Library Google Scholar

6. Hinck, A. & Tighe, J. (2020) From the other side of the desk: Students' discourses of teaching and learning, *Communication Education*, 69 (1), 1-18. Google Scholar
7. Hoff, T. & Kontowski, D. (2017) ELAI database of liberal arts and sciences programs in Europe. Available online at: <https://liberal-arts.eu/database/> (accessed 5 June 2020). Google Scholar
8. Kincheloe, J., McLaren, P. & Steinberg, S. (2011) Critical pedagogy and qualitative research: Moving to the bricolage. in: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds) *The Sage handbook of qualitative research* (4th ed). (Thousand Oaks, CA, Sage), 163-178. Google Scholar

Педагогика

УДК 378.14

заместитель начальника кафедры тактико-специальной подготовки, кандидат педагогических наук Подпорин Игорь Васильевич

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

старший преподаватель кафедры огневой подготовки,

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

старший преподаватель кафедры огневой подготовки,

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

К ВОПРОСУ О ТЕНДЕНЦИЯХ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ТРАНСФОРМАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с тем, что в настоящее время одной из важнейших детерминант для перемещения вуза в рейтинг конкурентоспособных в условиях глобальных процессов трансформации мирового образовательного сообщества является мотивацию к перестройке содержательной стороны и стратегии развития в контексте не только массовизации жесткой конкуренции, но и клиент-ориентированной концепции деятельности. Все эти процессы неизбежны и являются лейтмотивом не только для сетевого взаимодействия и продуктивного сотрудничества между элитными вузами разных стран мира, но и создают условия для кооперации и создания альянсов между университетами для повышения уровня глобальных и конструктивных перемен в лучшую сторону.

Ключевые слова: трансформация образования, инновационная образовательная среда, современный университет, многоуровневая система, социальная функция вуза, конкурентные преимущества, глобальные институциональные рейтинги.

Annotation. The article discusses the fact that now one of the most important determinants for the transition of the university in the ranking of competitive in the global processes of transformation of the world educational community is the motivation to restructure the content and development strategy in the context not only of massization of fierce competition, but also of the client-oriented concept of activity. All these processes are inevitable and are the leitmotif not only for network interaction and productive cooperation between elite universities around the world, but also create conditions for cooperation and alliances between universities to increase the level of global and constructive changes for the better.

Keywords: educational transformation, innovative educational environment, modern university, multilevel system, social function of the university, competitive advantages, global institutional ratings.

Введение. Одним из ключевых вызовов для современной системы высшего образования является запрос на его трансформацию. Советская система высшего образования была в свое время адекватна и успешна в условиях командно-административной и плановой экономики. Существовал четкий план у всех отраслей промышленности, и под этот план определялось количество рабочих мест: инженерных, педагогических и т.д. Ежегодная система расчета распределения выпускников выступала как маркер гарантированной стабильности и преемственности. По статистике примерно 15% выпускников школ шли учиться в вузы страны. Затем в процессе освоения профессии происходил естественный процесс отчисления из вузов неуспевающих студентов.

После развала СССР существовала так называемая «постсоветская система несоответствия устройства вузов современной ситуации». Процентное соотношение поступающих в вузы можно считать зеркалом данных времен СССР: из выпускников школ 80% пошли учиться в вузы в условиях, диктуемых рыночной экономикой. Система распределения в этот исторический период времени уже отсутствует, выпускники при этом имеют возможности работать не по специальности, или же не работать совсем.

При этом прослеживается наличие следующей противоречивой тенденции: вход и выход в высшую школу поменялись местами, по сравнению с историческим периодом тенденций развития системы высшего образования в СССР, а внутреннее устройство системы осталось прежним.

В этой связи именно сегодня современные вузы вынуждены перестраивать свое внутреннее устройство. Это весьма сложный процесс и огромная работа, которая затрагивает сегодня каждого из участников современной образовательной среды с целью создания эффективных университетов, максимально адекватных новому устройству страны и мира.

Изложение основного материала статьи. В этой связи важно разобраться с тем, что собой представляет университет в современном мире и каким требованиям он должен отвечать, чтобы быть конкурентоспособным? Современный университет можно назвать мульти-институтом, существующим во множестве контекстов: исследования, инновации и образование.

Если во времена СССР ключевым моментом было образование и подготовка к рабочему месту, то в современных реалиях на вузы накладывается огромная ответственность по поводу исследовательской и инновационной деятельности. Нужны разработки, которые будут внедрены в экономику и реализованы.

Современный университет обязан учитывать очень много интересов разнообразных позиций стейкхолдеров образования: преподавателей и исследователей, студентов и выпускников, локальных сообществ, национальных правительств, бизнеса и индустрии, экспертных сообществ и др., т.е. различных партнеров с разными, действующими реактивными позициями.

Зачастую эти требования от позиций могут быть достаточно противоречивыми. Любому университету очень сложно учитывать каждое и делать такой программу своего развития, чтобы практически все требования были удовлетворены.

Для современного университета также важно учитывать необходимость трехуровневой системы: региональной, национальной и глобальной. Региональный уровень характеризуется тем, что вне зависимости от того, насколько великолепен университет, он должен учитывать в своей деятельности особенности развития той территории. На которой он расположен, и в этом заключается его социальная функция.

Характеризуя национальный уровень развития, мы предполагаем, что вузы конкурируют между собой на уровне страны, но они должны не только конкурировать, но и кооперироваться, т.е. обеспечить появление множества разнообразных сетевых программ.

Особую важность сегодня приобретает третий уровень-глобальный. Даже средний региональный вуз может иметь амбицию заявиться на мировом уровне в какой-то определенной сфере, с какой-то определенной программой, с каким-то исследованием. Это крайне важно не только для руководителей, но и для сотрудников университетов, потому что, если можно что-то реализовать на мировом уровне, значит можно еще больше пользы и ценности приносить территории, на которой находится образовательная организация [4].

На сегодняшний день к глобальным трендам развития образования можно отнести следующие: мировая борьба за лучшие умы, массовизация образования, цифровизация и цифровая трансформация, активизация и платформизация исследований, повышение мобильности как студентов, так и преподавателей, и исследователей, рост объемов экспорта образования (до пандемии), национальные инициативы превосходства.

Все вузы мира сегодня прекрасно осознают, что им нужны лучшие люди, чтобы они приезжали в университет, работали, проводили исследования, преподавали и оставались работать на условиях долгосрочного сотрудничества. В мировой практике образования в настоящее время прослеживается следующая тенденция. Среди общей численности студентов в мире (это приблизительно 200 млн. человек) наиболее талантливых около двух миллионов, что составляет приблизительно 1%. И за этих лучших студентов борется примерно 1% от вузов мира (это 200 наиболее элитных вузов во всем мире).

В классификаторе «Топ 500 – глобальных институциональных рейтингов университетов» "По итогам 2019 года по присутствию университетов в топ-500 глобальных рейтингов университетов Россия занимает 12 место в мире", - говорится в документе. Всего на сегодняшний день в топ-500 мировых рейтингов входит 48 отечественных вузов в этом году вошло 16 университетов из России, - это в два раза больше, чем в 2012 году, когда в список попали всего семь российских высших школ. Согласно национальному проекту "Образование" к 2024 году Россия должна войти в десятку стран лидеров по присутствию вузов в топ-500 глобальных мировых рейтингов.

На эти рейтинги, безусловно, смотрят и лучшие университеты, и лучшие студенты, абитуриенты, и лучшие преподаватели, исследователи, и в том числе принимают свои решения, где им учиться или работать, ориентируясь на такого рода показатели привлекательности. В этот проблемный и перспективный сектор сегодня инвестируется достаточно большое количество не только финансовых, интеллектуальных, но и временных, а также административных ресурсов. Подтверждением этого являются программы инициатив превосходства в мире, реализуемые в настоящее время в нашей стране, по данным на 2019 год таких программ насчитывалось свыше 30 в РФ, в этом году их уже более 40. Это программы, которые запускают разные страны мира по поддержке своих университетов для того, чтобы они были глобально конкурентоспособными.

Среди характеристик этих программ можно назвать следующие: меритократический отбор, концентрация ресурсов, трансформация (не модернизация), искусственное формирование внутреннего бенчмаркинга из лучших вузов, структурная трансформация как курс на интеграцию и взаимосвязь функций университета.

Трендами в российском высшем образовании сегодня являются: интернационализация, повышение уровня автономности, индивидуализация, интеграция, диверсификация источников доходов.

Современные запросы образовательной практики диктуют необходимость инвариантности использования самых прогрессивных педагогических технологий, но среди них есть те, которые всегда были релевантны цели огромной работы в вузе. Одной из таких форм является получение обратной связи от целевой аудитории, и это важно, как в небольшом, региональном вузе, так и в элитном. В конкурентоспособной образовательной среде должна обязательно активно работать команда аналитиков, которая будет активно проводить опросы, срезы, диагностику, интервьюирование именно для получения качественной обратной связи.

В качестве примера можно привести некоторые фрагменты опроса студенческой аудитории о недавнем опыте использования дистанционного формата обучения.

Например, на заседании «Летней школы преподавателя-2020» были представлены результаты одного из таких опросов. 92% респондентов положительно высказались о вебинарах и признали эту форму работы весьма интересной и прогрессивной; также 92% высказались с просьбой о создании групповых диалогов в ВК (В контакте), признав, что эта система обратной связи для них максимально приемлема ноне для проведения курсов, а для решения некоторых организационных моментов; 86% хотели бы работать в LMS - Learning Management System, или VLE - Virtual Learning Environment) - это программа или веб-технология для создания, хранения и распространения учебных материалов, отслеживания успеваемости, проведения оценивания, а также администрирования обучения.

76% опрошенных хотели бы иметь возможность вести личную переписку в ВК, но в определенное время. По отношению к структуре и компонентам онлайн-курсов студенты отметили, что хотели бы видеть

следующие детерминанты: 94% - с использованием презентаций и прочих приемов визуализации; 81% - видеозаписи/ скринкасты лекций; 91% - результаты процесса обучения с контрольными точками и тайм-менеджментом; 90% - задания с критериями оценивания и сроками.

Отрицательное отношение участники опроса высказали в отношении таких форм, как: тесты, ссылки на дополнительные ресурсы и пиринговые задания (Peer to Peer), когда студенты оценивают друг друга.

При анализе психологического и компетентностного портрета преподавателя были получены следующие результаты: 86% респондентов хотят видеть в преподавателе наставника, 55% - друга, 49% - просто преподавателя, 11% - строгого преподавателя. Такая аналитика позволит в любом прогрессивно работающем вузе на основе обратной связи и срезов выстраивать траекторию успешного и продуктивного диалога с целевой аудиторией.

В качестве другой интересной формы можно назвать обучение с геймификацией, что позволяет повысить уровень интерактивности и вовлеченности обучающихся в образовательный процесс, потому что основная цель передачи знаний и образовательного контента опирается на возможности владения вниманием обучающегося [8; 9].

Выводы. В настоящее время в высшем образовании назрел момент появления конкурентной составляющей в работе современных университетов. Обобщая перечисленные тренды, присущие именно российскому высшему образованию, говоря об интернационализации и локализации мы понимаем, что, если предположить, что существует конфликт, противоречие между тем, что делается на мировом и реализуется на локальном уровнях, очевидно, что эти два вектора можно и нужно совмещать, но при условии должного проектирования исследовательских и образовательных программ.

Также хотелось бы отметить, что повышение уровня автономии вуза - это весьма важный аспект, т.к. нигде в мировой практике высшего образования университеты так не зарегулированы, как в нашей стране, что имеет свои не только исторические корни, но и обусловлено сущностной характеристикой устройства бюджетной системы. Хотя с учетом той тенденции, которая сейчас прослеживается в части университетов, включающихся в особые программы развития, демонстрирующих очень серьезные результаты, очевидно, что гнет регулятивной системы заметно начнет снижаться, пойдет на спад, а уровень автономии вузов будет повышаться.

Это, безусловно, требует определенной позиции университетов, и они должны выступить с готовностью взять этот курс на автономию. Ведущие университеты страны уже двигаются в этом направлении. Основное, что пока еще создает препятствия для индивидуализации, - это устройство учебного процесса, с присущей ему определенной последовательностью курсов, исторически запрограммированной, которые необходимо пройти в определенном, стандартном наборе. Сейчас эта схема уже не отвечает вызовам современности, требующим индивидуализации, гибких маршрутов для студентов по прохождению образовательных программ.

Сегодня требуется большой блок выбора, вариативности, элективный вектор индивидуальных образовательных траекторий обучающихся, и на решении этой проблемы сконцентрирована деятельность многих современных университетов, которые начинают продумывать комплексную перестройку учебного процесса.

Литература:

1. Материалы Летней школы преподавателя – 2020 <https://www.youtube.com>
2. Черепанова Т.Б. Тренды и тенденции современной образовательной практики // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2019. №2 (23). URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 10.07.2020).
3. Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики. Новости науки в НИУ ВШЭ. Десять трендов современного образования - <https://www.hse.ru/news/science>
4. Костюкевич С.В. Высшее образование: современные мировые тенденции // Социологический альманах. 2012. №3. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 16.08.2020).
5. <https://russiaedu.ru/rating> Образование в России. Официальный сайт.
6. Быкова А.В. Вызовы для российского высшего образования: цифровая трансформация и повышение конкурентоспособности // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2020. №2. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 15.08.2020).
7. <https://urait.ru/info/teacher-school> - Материалы ООО «Электронное издательство «ЮРАЙТ»
8. Орлова О.В., Титова В.Н. Геймификация как способ организации обучения // Вестник ТГПУ. 2015. №9 (162). URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 16.08.2020).
9. Ставцева И.В., Вагина Т.С. Влияние геймификации на мотивацию к обучению: опыт внедрения геймифицированного онлайн-курса в дисциплину "История и культура стран изучаемого языка" // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2019. №1. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 16.08.2020).
10. <https://www.garant.ru> Высшее образование в России: последние тенденции и перспективы развития

УДК 371.388.3

кандидат педагогических наук, доцент Прохорова Ирина Константиновна
 Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

СПОСОБНОСТИ К КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЕ УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ-ПРОФЕССИОНАЛА

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки студентов педагогического вуза к будущей профессиональной деятельности при наличии и формировании у них коммуникативных и речевых способностей. Представлены результаты исследования, проведенного со студентами первого курса педагогического вуза.

Ключевые слова: коммуникативная деятельность учителя, педагогические способности, коммуникативные способности, экспрессивно-речевые способности.

Annotation. The article deals with the problem of preparing students of a pedagogical University for future professional activity in the presence and formation of their communicative and speech abilities. The results of a study conducted with first-year students of a pedagogical University are presented.

Keywords: teacher's communicative activity, pedagogical abilities, communicative abilities, expressive and speech abilities.

Введение. Исследователи педагогики давно и глубоко изучают профессию педагога (Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, В.А. Слостенин, Г.С. Сухобская и др.). С появлением на современном этапе новых социально-экономических и информационных проблем в рамках педагогической деятельности также происходят значительные изменения. Эта деятельность приобретает другое содержание, требуют нового осмысления основные ее компоненты: исследовательский, конструктивный, организаторский и коммуникативный.

Если раньше учитель был транслятором предметных знаний, то сегодня – это менеджер образования, способный развить не только познавательный интерес у обучающегося к своему предмету, но и помочь ему установить взаимоотношения с одноклассниками, учителями, родителями. В связи с этим одной из актуальных проблем профессионального педагогического образования становится проблема повышения качества коммуникативной подготовки студентов.

Цель педагогической деятельности тоже изменялась на протяжении столетий: вместо научения – обучение, а воспитание сегодня рассматривается как создание индивидуальной воспитательной среды для каждого обучающегося и единого образовательного пространства.

Сегодня заниматься педагогической деятельностью и не иметь способностей к ней очень сложно. Рассмотрев множество классификаций педагогических способностей (Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов), выделим, на наш взгляд, наиболее значимые для современного педагога – коммуникативные и экспрессивно-речевые, составляющие основу коммуникативной деятельности специалиста. В широком смысле коммуникативную деятельность можно рассматривать как социальный процесс установления связей и отношений между людьми на основе обмена различными видами деятельности, продуктами и результатами деятельности, информацией, идеями ценностями [6, с. 63].

Было бы правильным считать, что абитуриент, поступающий в педагогический вуз, имеет коммуникативные и речевые способности, которые позволят ему быть не только хорошим учителем-предметником, умеющим выполнять свои функциональные обязанности, но и быть хорошим психологом, чтобы понимать ученика, принимать его таким, какой он есть, умело выходить из сложных, конфликтных ситуаций, находить способы общения не только со своим воспитанником, но и с коллегами, администрацией, родителями обучающихся.

Ф.Н. Гоноболин [1] выделяет свойства личности, структура которых, по его мнению, и составляет собственно педагогические способности: способность делать учебный материал доступным; творчество в работе; педагогически-волевое влияние на учащихся; способность организовать коллектив учащихся; интерес и любовь к детям; содержательность и яркость речи, ее образность и убедительность; педагогический такт; способность связать учебный предмет с жизнью; наблюдательность; педагогическая требовательность.

К сопутствующим свойствам личности педагога многие авторы относят: организованность, трудоспособность, любознательность, самообладание, активность, настойчивость, сосредоточенность и распределение внимания.

Изложение основного материала статьи. Коммуникативные способности – это способности к общению с детьми, их родителями, коллегами, администрацией. Умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные с педагогической точки зрения взаимоотношения, наличие педагогического такта. Коммуникативный аспект занимает в деятельности педагога значительное место, но коммуникативная способность – это не только и не столько успешность молодого педагога в общении, сколько успешность в реализации целей и задач обучения и воспитания.

В настоящее время педагоги многих стран осознают, что обучение должно основываться на коммуникативных возможностях студентов [4, с. 366]. Проблема заключается в том, что многие выпускники педагогических вузов хорошо знают содержание своего предмета, неплохо владеют методикой преподавания, но они неуверенно чувствуют себя в сфере установления и поддержания отношений с обучающимися и другими участниками педагогического процесса. Анализируя отчеты студентов по педагогической практике, отмечаем, что именно проблемы дисциплины, установления эффективных взаимоотношений с учениками, с коллегами-наставниками, с администрацией являются самыми актуальными для практикантов. Поэтому в период обучения в педагогическом вузе следует обратить внимание на процесс интенсификации развития коммуникативных способностей будущих педагогов как гармоничного соединения теоретических знаний и практических умений в области коммуникации в контексте профессиональной подготовки. Необходимо

признать, что при подготовке учителя мало внимания уделяется психологии общения, конфликтологии, развитию коммуникативных умений, к которым следует отнести:

- умения устанавливать эмоциональный контакт, завоевывать инициативу в общении;
- умения быстро и правильно ориентироваться в условиях внешней ситуации общения;
- умения управлять своими эмоциями;
- умения «подавать себя» в общении с обучаемыми;
- умения обеспечивать обратную связь;
- умения правильно планировать свою речь (верный тон, нужные слова);
- наблюдательность и переключаемость внимания;
- социальную перцепцию, т. е. понимание психологического состояния ребенка по внешним признакам;
- речевые и неречевые умения коммуникации и др.

Несомненно, наличие перечисленных выше умений позволит молодому педагогу установить контакт с обучающимися, составить их адекватный образ, комфортно чувствовать себя в коллективе, уверенно общаться с родителями, которые сегодня предъявляют высокие требования к учителям, возлагают порой на них всю ответственность за обучение и воспитание своих детей.

В своей совокупности такие умения составляют технику педагогического общения или характеризуют технологическую сторону коммуникативной культуры педагога.

Речевые способности – это способности ясно и четко выражать свои мысли, чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Речь педагога должна отличаться внутренней силой, убежденностью, заинтересованностью в том, что он говорит. Выражение мысли должно быть ясным, простым, понятным для учащихся.

Педагогическая профессия относится к профессиям типа «Человек-Человек». Противопоказаниями к выбору профессий данного типа, по мнению В.А. Крутецкого, являются дефекты речи, невыразительная речь, замкнутость, погруженность в себя, необщительность, выраженные физические недостатки (как это ни печально), нерасторопность, излишняя медлительность, равнодушие к людям, отсутствие признаков бескорыстного интереса к человеку – интереса «просто так» [2, с. 255].

В проведенном нами исследовании с целью выявления педагогических способностей к коммуникативной деятельности у студентов первого курса были использованы тест на определение уровня коммуникативных педагогических способностей и тест на определение уровня экспрессивно-речевых способностей [5, с. 61-64]. Выбор данных методик объяснялся необходимостью выявления уровня развития данных свойств у будущих педагогов. Кроме того, был проведен письменный опрос студентов в форме эссе, где они описали трудности, которые испытывают в коммуникативной деятельности, и возможные причины их возникновения.

Общее количество респондентов, обучающихся в Нижнетагильском государственном социально-педагогическом институте по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) – 95 человек, из них 21 человек – юноши (22%), 74 – девушки (78%).

Высокий уровень развития коммуникативных педагогических способностей был выявлен у 12% опрошенных, средний уровень – у 59%, низкий – у 29%.

Высокий уровень развития экспрессивно-речевых способностей был выявлен у 18% студентов первого курса, средний уровень – у 75%, низкий – у 7%.

Сами студенты объясняют свои проблемы с коммуникацией, со сложностями речевого общения тем, что в школе эти способности не формируются или обращают на них недостаточное внимание. Контрольные мероприятия по предметам, в основном, проводятся в тестовой форме, в форме лабораторных работ, работа в группах, когда есть возможность общения с одноклассниками, организуется крайне редко, устные ответы по изучаемому материалу практически не используются в школьной практике. А когда начинается подготовка к ЕГЭ, то решаются только тесты, что не позволяет обучающимся обсуждать содержание предметного материала.

Таким образом, большинство студентов имеют средний уровень развития коммуникативных и речевых способностей, что будет являться основой для совершенствования коммуникативной деятельности.

Описанные выше данные были получены в результате тестирования студентов первого курса. Несомненно, было бы правильнее провести данное исследование с теми, кто поступает в педагогическое высшее учебное заведение. Сегодняшняя система поступления в вуз не дает возможности определить наличие тех или иных способностей к выполнению будущей профессиональной деятельности у абитуриентов. Сделать это невозможно при отсутствии процедуры собеседования, профессионального экзамена. А ведь при поступлении в театральные институты или на профили творческого направления абитуриенты сдают специальные экзамены по выявлению у них актерских, творческих способностей.

В этих условиях период обучения в вузе должен стать временем определения наличия способностей к будущей педагогической деятельности и готовности ее выполнять, временем формирования тех способностей, которые у студентов еще не проявляются.

А.В. Петровский утверждает, что способности обнаруживаются только в деятельности, и только в такой, которая не может осуществляться без наличия этих способностей [3]. Вот она тесная связь – способности могут проявиться только в деятельности, а деятельность будет успешной при наличии определенных способностей.

Следовательно, чтобы определить наличие у студента педагогического вуза способностей к будущей профессиональной деятельности, определить те способности, которые пока у него не сформированы, необходимо сделать так, чтобы большую часть подготовки занимала практическая деятельность. Одним из шагов в этом направлении стало появление новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Благодаря им в педагогических вузах увеличились объемы практики: теперь в программах бакалавриата практические занятия непосредственно в школе должны занимать не менее 25% от общего объема учебных часов. Раньше этот показатель составлял около 18%. Планируется, что в результате этих изменений студенты получат возможность расширить спектр осваиваемых компетенций за счет соединения теоретической подготовки и практической деятельности, овладеть трудовыми функциями и действиями в рамках стандарта «Педагог», приобрести опыт оценки своей деятельности и опыт выстраивания своего профессионального развития и роста. Но и это, на наш взгляд, не решит проблему. Например, в Германии подготовка учителей включает два этапа: обучение в университете (до Первого государственного

экзамена) и двухлетнюю педагогическую практику (до Второго, завершающего государственного экзамена). Обращает внимание продолжительность педагогической практики. Два года педагогической практики несравнимо с тем временем, которое сегодня проводят в школе наши студенты. Времени, отведенного на практику, не хватает для того, чтобы в полной мере осознать сложность выбранной профессии, которая потребует максимальной отдачи от будущего педагога.

Выводы. На основании проведенного анализа результатов исследования можно сделать вывод о том, что проблема формирования коммуникативной и экспрессивно-речевой способностей будущего учителя является важной частью широкой и сложной проблемы формирования его профессионально значимых качеств. Особенность коммуникативной способности личности учителя составляет его теоретическая подготовка в области межличностного познания, межличностных отношений; законов логики и аргументации; профессионального, в том числе речевого этикета; коммуникативных технологий. Коммуникативная способность педагога понимается как совокупность достаточно сформированных профессиональных знаний, коммуникативных и организаторских умений, способностей к самоконтролю, самоорганизации, эмпатии, культуры вербального и невербального взаимодействия. Коммуникативные способности в педагогической деятельности должны быть направлены на установление взаимопонимания и благоприятной атмосферы совместной деятельности педагога и обучающегося. Слабое развитие коммуникативных способностей или их отсутствие приводит человека, занимающегося педагогической деятельностью, к профессиональным ошибкам, к конфликтам, которые трудно преодолеть, к профессиональным поражениям и несостоятельности.

Имея опыт организации педагогических классов на базе общеобразовательных школ, приходим к выводу, что, работая со школьниками 10-11 классов, можно подготовить их к обучению в педагогическом вузе, а в дальнейшем и к осуществлению самостоятельной педагогической деятельности. Преподавателями кафедры педагогики и психологии НТГСПИ (ф) РГППУ разработана специальная программа, куда включены курсы по основам педагогики и психологии. Занятия носят практико-ориентированный характер, школьники решают педагогические задачи, пишут эссе по проблемам школьного обучения, рисуют портрет современного учителя.

Таким образом, способности к коммуникативной деятельности являются профессионально значимым условием становления учителя-профессионала. В связи с этим основной характеристикой педагогического вуза должна стать научно понимаемая профессиональная направленность всего учебно-воспитательного процесса, успешно решающая задачи подготовки к будущей профессиональной деятельности и формирования личности педагога-воспитателя. Это значит, что педагогический процесс должен быть направлен на развитие педагогических способностей будущего учителя, так как, не имея высокого уровня данных способностей, невозможно выполнить всех функций учителя-профессионала. Для решения названных задач необходимо ввести курсы по педагогическому общению с использованием тренинговых технологий, на занятиях использовать интерактивные формы работы, работу в группах, проводить педагогические практикумы, где студенты будут иметь возможность проигрывать фрагменты уроков, часть занятий по методической подготовке проводить непосредственно в школах, изучая и анализируя опыт учителей-стажистов, а в период педагогической практики совершенствовать свои коммуникативные и речевые способности, выполняя функции учителя-предметника, классного руководителя, воспитателя.

Литература:

1. Гоноболин Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей. В сб.: Способности и интересы / Н.Д. Левитов, В.А. Крутецкий; Москва, 1962. – С. 232-274.
2. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии: монография / Крутецкий В.А.; – Москва: Просвещение, 1972. – 255 с.
3. Петровский А.В. Популярные беседы о психологии: монография / А.В. Петровский. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва: Педагогика, 1983. – 223 с.
4. Сапегина Т.А. Педагогические аспекты формирования коммуникативных способностей у студентов педагогических вузов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 15. С. 366-370. URL: <http://e-koncept.ru/2016/86975.htm>.
5. Фомина М.В. Технология применения игрового моделирования в процессе развития педагогических способностей студентов профессионально-педагогического университета. Практико-ориентированная монография. М., 2010. 85 с.
6. Хамдохова С.М. Развитие коммуникативных способностей студентов – будущих преподавателей в процессе обучения в вузе // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2010. Том 16. С. 63-67.

Педагогика

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент Романова Галина Александровна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево),
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Московской области «Академия социального управления» (г. Москва)

ЭТАПЫ РУКОВОДСТВА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Статья посвящена вопросам руководства проектной деятельностью обучающихся. Предложены этапы руководства проектной деятельностью обучающихся. Определены цели, задачи, основное содержание, методы и технологии организации и продукт каждого этапа. Приведены примеры анализа условий разработки проекта.

Ключевые слова: проектная деятельность; этапы руководства проектной деятельностью обучающихся; педагогическое проектирование; воспитывающий потенциал образовательной среды.

Annotation. The article is devoted to the issues of project management of students. The stages of project management of students are proposed. The goals, tasks, main content, methods and technologies of the organization and the product of each stage are defined. Examples of analysis of project development conditions are given.

Keywords: project activity; stages of project management of students; pedagogical design; educational potential of the educational environment.

Введение. Особенностью проектной деятельности обучающихся является то, что в этом случае меняется не только объект их воздействия, меняется и сам субъект. Грамотно организованная проектная деятельность обучающегося является средством изменения его самого, средством формирования и развития образовательных компетенций, имеющих личностные и социально-значимые смыслы. Любая деятельность предполагает определенный алгоритм действий, который может быть представлен в виде этапов, стадий, шагов. Предлагаем рассмотреть этапы руководства проектной деятельностью обучающихся, отметив их целевые ориентиры и основное содержание.

Изложение основного материала статьи. Одной из задач школы становится развитие образовательных компетенций обучающихся, в том числе в условиях осуществления ими проектной деятельности. Создание условий воспитания социально и профессионально активной личности в условиях общеобразовательной школы приводит к необходимости проектирования и применения эффективных методов, приемов, форм и технологий работы педагогов [2], овладения ими профессиональной компетентностью в сфере проектирования развивающей, личностно-формирующей образовательной среды [1]. Руководящий проектной деятельностью обучающихся педагог должен четко определить для себя основную проблему (и частные задачи), а также возможные гипотезы их решения. Он также определяет, какие знания, умения, навыки из ранее усвоенных потребуются обучающимся при работе над проектом; какие новые знания, умения, навыки, образовательные компетенции должны они приобрести в ходе работы над проектом; что им может потребоваться для успешной работы (источники информации, иногда, возможно, готовая информация, вспомогательные средства обучения, инструменты, приборы); какими методами они предположительно могут воспользоваться, и какая при этом им может потребоваться помощь (анкетирование, интервью, беседы, работа с документами, поиск информации в интернете). Среди форм непрерывного развития профессиональных компетенций педагога, включая повышение квалификации по программам ДПО, позволяющих актуализировать проблемы проектирования образовательной среды и обеспечить адресность оказываемой помощи, можно назвать научно-практические и проблемные семинары, мастер-классы, круглые столы и различные виды дискуссии, вебинары с приглашением педагогов-практиков [3; 5].

Педагог должен продумать весь ход работы над проектом. Ни саму проблему, ни гипотезы, ни методы исследования творческой, поисковой деятельности он не должен давать ученикам в готовом виде. Педагог лишь создает условия, ненавязчиво направляет мысль обучающихся в нужное русло. Но если обучающиеся высказывают собственные суждения, отличные от мнения педагога и даже, более того, явно ошибочные с его точки зрения, он ни в коем случае не навязывает им своего мнения. В этом суть проектной деятельности. Обучающиеся сами должны прийти к выводу о правомерности выдвинутых гипотез, проблем или их ошибочности, но при этом они должны подтвердить свою точку зрения аргументами, доказательствами, фактами. Педагог умело направляет активность обучающихся в нужное русло, используя интерактивные методы и технологии, такие, как «мозговой штурм», организационно-деятельностная игра, различные виды дискуссии, коллективная творческая деятельность, различные виды тимбилдинга, квесты, метод ситуационного анализа, технологии развития эмоционального интеллекта, приемы и технологии развития критического мышления и т.д. Он постоянно создает ситуации, направленные на развитие рефлексивных навыков обучающихся (например, используя кейс-технологии), причем, это касается любой общеобразовательной дисциплины, он ориентируется на индивидуально-психологические особенности обучающихся и оказывает адресную помощь [4; 6].

Степень участия педагога в проектной работе варьируется в зависимости от особенностей обучающегося. Одним он оказывает организующую и мотивирующую помощь на всех этапах проекта; стараясь поддержать самостоятельную работу, стимулирует создание ситуаций успеха. Для других обучающихся помощь необходима в отдельных, критических ситуациях. В старших классах обучающихся, как правило, уже нуждаются в минимальном участии педагога. Таким образом, педагогическое мастерство учителя, классного руководителя будет заключаться в том, чтобы поддерживать самостоятельность обучающихся и в то же время ненавязчиво контролировать их работу.

Весь процесс включения обучающихся в проектную деятельность можно разделить на ряд этапов, стадий, определяемых во времени и в конкретных результатах. Алгоритм управления проектной деятельностью обучающихся весьма напоминает традиционную структуру управленческой деятельности: диагностика, целеполагание, планирование, проектирование, прогнозирование, организация, руководство, контроль, коррекция при необходимости, плюс стимулирование собственной активности обучающихся на каждом этапе. Важным становится обучение школьников эффективному таймменеджменту, что позволит рационально распределять усилия на всех этапах работы и следовать намеченному плану.

Предлагаем рассмотреть следующие *этапы руководства проектной деятельностью обучающихся.*

Аналитико-прогностический этап.

Цель: разработка условий эффективной организации проектной деятельности обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС ОО.

Задачи:

- диагностика образовательных потребностей обучающихся, их интересов, склонностей, возможностей;
- определение цели проектной деятельности, направленной на формирование образовательных результатов обучающихся;
- мотивация обучающихся к проектной деятельности в данном направлении;
- анализ внутренних (собственных) ресурсов обучающихся и внешних ресурсов (образовательной среды в целом), необходимых для достижения планируемого результата;
- мониторинг готовности условий образовательной среды и определение проблемного поля организации проектной деятельности.

На данном этапе педагог использует *следующие методы и технологии:* проблемно-поисковые методы, метод ситуационного анализа, «мозговой штурм», различные виды дискуссии, организационно-деловая игра, SWOT – анализ, метод инсерт. *Продукт* - конкретизация потребностей школьников, создание у обучающихся образа идеального или материализованного продукта.

Организация работы с обучающимися начинается в соответствии с выявленными потребностями и интересами. В период определения направления работы и выбора темы идет большая работа. Педагог создает условия для: формирования положительной мотивации к проектной деятельности; осмысления обучающимися проблемности той или иной ситуации; выбора аргументов обоснования актуальности и значимости решения проблемы; самоанализа обучающимися необходимых ресурсов для решения проблемы.

На данном этапе идет процесс целеполагания. Целеполагание – сознательный процесс выявления и постановки целей и задач предстоящей деятельности. Компонентами целеполагания являются: обоснование актуальности проблемы и выдвижение целей; конкретизация целей до задач; проектирование ожидаемого результата; определение путей решения задач и достижения целей.

В этот период важно:

- корректно сформулировать цель;
- поставить задачи, «работающие» на достижение цели;
- четко определить ресурсы;
- обеспечить адресность планируемых изменений;
- определить направления деятельности и ее этапы;
- понять и принять возможность альтернативных сценариев развития стратегий действий;
- разработать критерии и показатели динамики развития;
- разработать инструментарий отслеживания промежуточных и итогового результатов;
- обеспечить систему стимулирования и мотивации к сотрудничеству.

К цели предъявляются следующие требования: адресность, конкретность, осознанность, понятность, диагностичность, реальная достижимость, важность, значимость для всех и для каждого, динамичность.

Для определения корректности поставленной цели можно использовать SMART – метод.

SMART-цели больше подходят для краткосрочных проектов, для планирования и разработки тех проектов, в которых более или менее можно прогнозировать результат. SMART-цели плохо подходят для долгосрочного планирования и для планирования в условиях нестабильности и неопределенности, а так же если обучающиеся не подготовлены должным образом к выполнению проектной деятельности, низкий уровень сформированности классного коллектива в условиях разработки групповых проектов и т.п. В этих случаях можно порекомендовать использовать сначала SWOT-анализ, а затем формулировать SMART-цели.

На аналитико-прогностическом этапе руководства проектной деятельностью работа педагога выстраивается в соответствии с указанными выше задачами. При определении условий организации проектной деятельности эффективной является использование классным руководителем, педагогом-куратором технология SWOT – анализа. Педагог не только использует ее сам, но и обучает школьников анализу с использованием данного инструмента.

Приведем пример анализа условий разработки проекта с использованием SWOT – анализа:

S – сильные стороны проекта	W – слабые стороны проекта
– опыт участия школьников в разработке проектов;	– низкий уровень сплоченности классного коллектива;
O – возможности	T – угрозы
– привлечение внешних ресурсов;	– борьба лидеров;
–	–
–	–

На основе результатов мониторинга педагог выступает в роли консультанта, который помогает обучающимся сориентироваться в определении значимых проблем (например, социально-культурной жизни), помогает обосновать актуальность разрешения тех или иных противоречий, ресурсов для их устранения, направляет поиск источников информации. Он создает условия для планирования обучающимися собственных исследовательских действий и результатов, обеспечивает понимание того, что для этого надо сделать.

На первом этапе необходимо разъяснить обучающимся необходимые аспекты методологии проектной деятельности.

Формулирование проблемы, объекта и предмета, цели и задач, гипотезы - один из самых сложных этапов исследования, поэтому практически все обучающиеся без исключения должны в этом получить подробные консультации и значительную помощь классного руководителя, педагога-куратора. Только в отдельных случаях, когда обучающиеся уже знакомы с методологией, оказание помощи может быть сведено к коррективке и уточнении целей и задач исследования. Представим основные аспекты, о которых каждый обучающийся должен получить представление в начале работы над проектом.

Объект исследования - это пространство, область, система, в рамках которой находится то, что будет изучаться.

Предмет исследования - это конкретная часть объекта или процесс, в нем происходящий, или аспект проблемы, который и исследуется. Объект дает ответы на вопрос: «Что рассматривается?», предмет дает ответ на вопрос: «Как рассматривается объект, в каких отношениях, связях, функциях?».

Цель исследования – это планируемый или ожидаемый результат.

Цель вытекает из анализа проблемной ситуации и направлена на разрешение ее противоречий.

Гипотеза – это предположение или утверждение, которое проверяется в исследовании при решении поставленных задач.

Задачи – положения, которые конкретизируют цель, направляют исследователя на изучение составляющих, компонентов цели как аспектов проблемы; они ориентированы на достижение цели и подтверждение гипотезы.

Методы – способы решения задач (теоретические, практические).

Уяснив и сформулировав основные методологические позиции исследования, обучающийся оценивает имеющийся у него образовательный ресурс: «Что я знаю по выбранной теме? Что нужно изучить, выяснить, понять, чтобы начать исследование, а потом получить результаты?».

Далее он разрабатывает (выполняет предложенную педагогом) систему заданий, стимулирующую к выполнению исследования.

Прежде всего, обучающийся изучает предложенную литературу, иные источники информации, отбирает и обобщает необходимые материалы по теме и проблеме.

Педагог создает условия для планирования индивидуальной или совместной проектной деятельности. Для этого учитель проводит *консультации* (беседы), на которых обсуждаются общие социально-значимые проблемы или важные для конкретных обучающихся вопросы, что обеспечивает адресность оказываемой помощи. Поэтому консультации могут быть как индивидуальные, по личному запросу, так и групповые. В центре консультации - рассмотрение ситуации текущего момента, разъяснение материала, сущности методов, результатов, достигнутых на том или ином этапе работы.

Консультация предполагает тесное взаимодействие педагога и ученика, группы, класса. Обучающиеся должны понять, что педагог уважает их точку зрения, даже если она не совпадает с его собственной. Как куратору проектной деятельности, педагогу необходимо, не давая верного ответа на вопрос, побуждать школьников к деятельности в поисках ответа. В этом случае следуем принципу оптимального сочетания педагогического руководства и активности самих воспитанников.

Важно установить тесный контакт с родителями обучающихся и мотивировать их к сотрудничеству. Между родителями и их ребенком-учеником в ходе проектной деятельности устанавливаются более доверительные, тесные отношения. Родители подключаются не только к работе своего ребенка, но погружаются в мир его интересов; с удовольствием не только идут рядом с детьми, но и увлекаются исследованием. При этом следует разъяснить, что основная задача родителей – мотивация и стимулирование активной деятельности самих учеников: не следует выполнять задания за своих детей, дабы добиться поощрения со стороны педагога, школы, создавать для детей ложную успешность.

Организационный этап.

Цель: организация деятельности обучающихся в соответствии с намеченной стратегией действий по достижению планируемого результата (обеспечение взаимосвязи и согласованности действий школьников в случае выполнения группового проекта).

Задачи: инициация самостоятельной деятельности обучающихся, мотивация и стимулирование познавательной активности, помощь в разработке стратегии действий.

Здесь используются *следующие методы и технологии:* технология «мозгового штурма», технология коллективной творческой деятельности, тимбилдинг (квест), кейс-стади, организационно-деятельностная игра, ролевая игра.

Педагог включает обучающихся в деятельность, результатом которой будет составление плана и программы будущей работы. Обучающихся знакомят с методами получения и обработки информации, алгоритмом проектной деятельности, обучают анализировать полученные результаты и делать выводы.

Координирующий этап.

Цель: разработка и внедрение координирующих мер в связи с выявленными затруднениями.

Задачи: анализ и оценка достижения промежуточных результатов;

- выявление затруднений в достижении планируемого;
- внесение необходимых корректив в деятельность обучающихся;
- актуализация ресурсов среды;
- создание ситуаций успеха;

– стимулирование собственной активности обучающихся к анализу промежуточных результатов их деятельности по выполнению проекта и поиску ресурсов устранения возможных недочетов, недоработок.

Методы и технологии: технология «мозгового штурма», тимбилдинг (квест), кейс-стади, организационно-деятельностная игра, ролевая игра, различные виды дискуссии.

Деятельность педагога осуществляется в соответствии с поставленными задачами.

Оценочно-результативный этап.

Цель: определение эффективности проектной деятельности в соответствии с планируемым результатом.

Задачи: мониторинг итоговых результатов на всех уровнях по ФГОС;

- выявление причин затруднений;

– оценка эффективности выбранных методов организации и стимулирования проектной деятельности обучающихся;

– разработка дальнейшего направления деятельности по созданию условий, обеспечивающих успешность проектной деятельности обучающихся;

- развитие рефлексивных умений обучающихся;
- мотивирование обучающихся к дальнейшим действиям;
- стимулирование познавательной активности обучающихся.

Методы и технологии: различные виды дискуссии, «мозговой штурм», кейс-стади, организационно-деятельностная игра, круглый стол, дебрифинг, тренинговые технологии, подготовка эссе, личное портфолио, методика инсерт.

Деятельность педагога осуществляется в соответствии с поставленными задачами. Педагог оказывает консультативную помощь в подготовке презентационных материалов, организует защиту проекта (репетиционные испытания). Педагог создает условия для развития рефлексивных умений обучающихся. Проведенная обучающимися работа, процесс ее выполнения, преодоленные проблемы и трудности, ожидаемые или неожиданные успехи нуждаются в осмыслении.

На этом этапе можно предложить учащимся написать эссе на тему: «Как я оцениваю свою деятельность в рамках исследования и его практическую значимость». Как вариант оценки собственных достижений обучающиеся могут заполнить таблицу на сравнение того, что он знал и умел до проекта и после. Личное портфолио обучающегося также является инструментом проектирования стратегии личностного роста и самооценки достижений.

Выводы. Этапы руководства проектной деятельности обучающихся не совпадают с этапами деятельности самих учеников. Задачи, определяемые в рамках того или иного этапа работы педагога, решаются на разных этапах их собственной деятельности. Однако следует признать, что руководство проектной деятельностью обучающихся является одной из форм педагогического проектирования, что

требует обязательной алгоритмизации всех управленческих функций, грамотного целеполагания и реализации эффективных технологий.

Литература:

1. Нечаев, М.П., Фролова, С.Л., Романова, Г.А. Развитие воспитательной среды в условиях стандартизации образования: монография / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова, Г.А. Романова. М.: АСОУ, 2019. 140 с.
2. Петренко, А.И. Воспитательное воздействие через коммуникацию. Хочешь изменить партнера – изменись сам: монография / А.И. Петренко. М.: АСОУ, 2018. 168 с.
3. Романова, Г.А. Актуальные проблемы модернизации педагогического образования Московской области / Г.А. Романова // «Вестник МГОГИ», вып. 2. Серия «Педагогика и психология», 2013. С. 51-55.
4. Романова, Г.А. Реализация воспитательного потенциала общеобразовательных дисциплин / Г.А. Романова // Педагогическая лаборатория. 2012. № 2. С. 25-30.
5. Романова, Г.А. Формирование проектной компетентности педагогов / Г.А. Романова // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2020. № 1. С. 246-254.
6. Романова, Г.А. Психолого-педагогические основы руководства проектной деятельностью обучающихся / Г.А. Романова // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 4. С. 39-43.

Педагогика

УДК 37.036.5

кандидат педагогических наук, доцент Романова Мария Никифоровна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

бакалавр Филиппова Сардаана Феокистовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ОБУЧЕНИЯ ЭВЕНКИЙСКОМУ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВУ

Аннотация. В статье раскрывается авторская программа кружка «Национальное шитье эвенов». Отличительной чертой программы является обучение учащихся техникам всех этапов выделки шкуры оленя и камуса и изготовления, декорирования изделий из оленьей замши. Представлены результаты проведенного педагогического эксперимента на базе малокомплектной школы. Анализируются результаты реализации кружковой работы по развитию творчества учащихся.

Ключевые слова: авторская программа, декоративно-прикладное искусство эвенов.

Annotation. The article reveals the author's program of the circle "National sewing of Evens". A distinctive feature of the program is teaching students the techniques of all stages of dressing deer hide and kamus and making and decorating deer suede products. The results of the pedagogical experiment carried out on the basis of a small school are presented. The results of the implementation of the circle work on the development of students' creativity are analyzed.

Keywords: author's program, arts and crafts of the Evens.

Введение. Актуальность исследования заключается в сохранении и возрождении традиционного искусства эвенского народа, так как именно в художественной культуре отражается материальное и духовное богатство народа, которое бережно передавалось из поколения в поколение.

Изложение основного материала статьи. Как известно, эвены – это малочисленный народ, для которого проблема исчезновения является наиболее актуальной.

В последние 70 лет большинство эвенов изменили свой образ жизни, стали оседлыми. Сейчас вместе с оленями кочуют только оленеводы и охотники, но все же эвены не совсем забыли свою традиционную одежду и быт.

Обработка кожи и меха оленя является древнейшим видом домашнего промысла эвенов. Но нынче это ремесло сохраняется, в основном, среди людей старших поколений. Приобщение местного населения к новым видам трудовой деятельности и значительные изменения бытовой культуры сыграли большую роль в утрате у молодежи традиционных навыков шитья, обработки, выделки сырья и художественной обработки. Восстановление традиций многовекового ремесла является важной задачей эстетического воспитания молодого поколения народов Севера.

Исследование проводилось на базе Хара – Улаахской средней общеобразовательной школы, расположенной в поселке Найба, который в 2008 году получил статус эвенского национального поселка. История школы начинается с открытием в 1929 года первой двухклассной начальной школы. Учеников было всего 10 (8 мальчиков и 2 девочки), с 7-13 лет. Здание школы состояло из двух комнат: первая половина называлась "черный" дом, а вторая - "белый" дом.

Сейчас, это средняя общеобразовательная школа с изучением эвенского языка, считается малокомплектной из-за небольшого количества учеников. В 2019-2020 учебном году всего обучаются 47 учащихся.

В настоящее время школа работает над проектом «Сезонная кочевая школа сад при стационарной школе». Основная идея проекта: приобщить детей к традиционным занятиям предков. Разрабатывается подпроект «Этнокультурный центр села» (Возрождение и сохранение эвенской культуры).

В рамках этого проекта учитель технологии Анисия Васильевна Хантакова разработала программу кружка «Национальное шитье эвенов». Она отмечает, что при ее разработке большую помощь могли бы оказать различные методические пособия, но в данное время по этой проблеме очень мало учебных, методических пособий. Авторская программа предназначена для учащихся от 7 до 14 лет.

Занятия проводятся один раз в неделю, в год 34 часа. Отличительной чертой программы является возрождение декоративно-прикладного творчества эвенов.

Программа включает такие направления декоративно-прикладного искусства, как традиционную эвенскую вышивку бисером, цветными нитками и шейным волосом оленя орнамента, технологии выделки шкуры оленя и камуса. В этом её новизна и отличие от других подобных программ.

На занятиях кружка решаются следующие практические задачи:

- раскрыть детям красоту и значимость эвенского народного искусства в сфере современного декоративно-прикладного искусства;
- научить техническим навыкам и приемам выполнения различных швов и изделий из оленьей шкуры, ровдуги;

- научить технологии выделки оленьей шкуры, ровдуги и камусов;
- создание изделий и оформление их с учетом канонов эвенского народного искусства.

Чередование занятий построено следующим образом:

1. Традиционная эвенская вышивка, орнамент.
2. Бисероплетение.
3. Технологии выделки шкуры оленя и камуса.

Пройдя полный курс обучения учащиеся должны знать и уметь:

- эвенские орнаменты;
- общие сведения из истории эвенской народной вышивки;
- технику вышивки бисером эвенских орнаментов;
- технологии выделки шкуры оленя и ровдуги.

Итоги реализации программы подводятся в нескольких формах:

- выставка работ ребят в конце учебного года;
- итоговая улусная выставка;
- участие во всероссийских и международных конкурсах.

Краткое содержание программы:

Тема. 1. Введение. Знакомство с содержанием работы, санитарной гигиеной и с техникой безопасности.

Демонстрация изделий, выполненных педагогом и учащимися.

Тема. 2. Основные правила. Инструменты, приспособления. Ознакомление с набором инструментов и материалов, используемых по программе в текущем учебном году. Особое внимание уделяем обучению названий инструментов на родном языке, например, камень для мездры называется куочай тааһа.

Практические занятия. Ознакомление с основными приемами и технологией видов рукоделий.

Для дальнейшего обучения вышивке и бисероплетению мы составили технологическую карту эвенских орнаментов, состоящую из названия орнамента на эвенкийском и русском языках и его цветного графического изображения. Например, коччалакагча – «копыта», мэритэгэчэ – «кружки», таннгякагча – «оленьи рога» и т.д.

Тема. 3. Традиционная эвенская вышивка, орнамент. Ознакомление детей с историей вышивки и орнамента эвенского народа, выполнение эскизов изделий.

Практические занятия. Перевод рисунка на ткань, цветовое решение, обучение технике вышивки. Практическое выполнение изделий и оформление изделий.

Тема. 4. Бисероплетение. Ознакомление детей с историей появления бисера на Севере, выполнение эскизов изделий.

Практические занятия. Закрепление нитей, выполнение налобника, национального украшения нагрудника и билэ. Оформление изделий.

Тема. 4. Традиционная лоскутная мозаика. Ознакомление детей с историей лоскутного шитья и аппликации.

Практические занятия. Рисование в альбоме эскизов изделий, обучение технике петельного шва и приклеивания, практическое выполнение изделий, оформление изделий.

Тема. 5. Технологии выделки шкуры оленя и камуса. Ознакомление с традиционной эвенской технологией выделки оленьей шкуры и ровдуги. По этой теме мы также активно использовали технологическую карту, знакомящую учащихся с последовательностью работы, инструментами и приспособлениями. Мы придерживались традиционной технологии, только на этапе получения ровдуги, при замачивании обработанной шкуры, мы использовали более доступный современный материал - смесь из сухого молока, вместо традиционных – порошка из мха или гнилого дерева. Практические занятия. Научить выделке оленьей шкуры, ровдуги и камуса.

В 2019-2020 учебном году кружок посещали 18 девушек с 1 по 8 классы: с 1 по 4 классы всего 13 учащихся, с 6 по 8 классы 5 учащихся. Для проверки выдвинутой гипотезы были выбраны по пять человек учащихся третьего класса – младшее звено, учащиеся шестого, седьмого, восьмого классов – среднее звено. Контрольная группа сформирована из учащихся старшего звена 9 и 11 классов в количестве 5 человек, не посещающие кружок так, как наша школа является малокомплектной.

Для выявления уровня развития воображения учащихся младшего звена провели тестовый опрос «Определение уровня воображения», состоящий из 12 вопросов, на которые надо отвечать либо «да», либо «нет». Критерии результатов тестирования разделены на шкалы.

14-17 баллов: богатое воображение.

9-13 баллов: среднее воображение.

5-8 баллов: низкое воображение.

Анализ результатов по данному тесту на констатирующем этапе показал, что степень развития воображения низкая у трех учащихся (7-8 баллов), и средние показатели у двух учащихся 99 баллов). По этим результатам можно считать, что воображение у третьеклассников развито низко. Нужно постепенно развивать воображение учащихся.

На формирующем этапе исследования анализ результатов по данному тесту показал, что у всех учащихся степень развития воображения стала средней (по одному 9, 12, 13 баллов, два по 10 баллов). Наблюдается продвижение степени развития воображения у учащихся. Данный результат можно считать положительным.

На контрольном этапе высокая степень развития воображения отмечена у двоих учащихся (14 баллов) и средние показатели у остальных учащихся (у одной – 13 баллов, у двоих – 12 баллов). Данный результат можно считать прогрессирующим.

Таким образом, сравнение результатов тестирования на констатирующем и контрольном этапах исследования, мы наблюдаем прогрессирующий процесс. Это объясняется тем, что в течении учебного года с учащимися были проведены различные упражнения для развития воображения.

Для выявления творческой деятельности учащихся среднего звена, провели тест на мыслительные процессы, ассоциации и обобщения «Обобщение понятий» в интерпретации Л.Ю. Субботиной. Данный вариант рассчитан на младших школьников и подростков. Словесный вариант методики рассчитан на подростков с 11 лет и старше [2].

Для выполнения тестового задания ребенку предлагается из пяти слов объединить четыре слова в одну группу и дать ей название.

Шкала для оценки полученных ответов разделена на баллы - от 0 до 5, в соответствии с уровнем выполнения заданий.

В начале эксперимента учащиеся набрали средние баллы. Самый лучший результат показала одна шестиклассница - 70 баллов, у остальных средние баллы, от 55 до 60.

Результат тестирования на формирующем этапе показали положительный сдвиг. 85 баллов – одна ученица 6 класса, у остальных неплохой результат – 60-75 баллов.

На контрольном этапе по данному тесту учащиеся набрали довольно высокие баллы. Самый лучший результат показала та же ученица шестого класса (90 баллов) и две ученицы 7 и 8 класса (80 баллов), средние результаты оказались у двоих учениц шестого и восьмого классов (соответственно 75 и 70 баллов).

Сравнение результатов тестирования «Обобщение понятий» учащихся 6-8 классов на трех этапах педагогического эксперимента показало улучшение результатов на каждом последующем этапе эксперимента. Мы объясняем это тем, что на это повлияли проведенные развивающие упражнения на воображение, как и в младшем звене.

Для того, чтобы выявить творческий потенциал мы провели наблюдение за ученицами 7 и 8 класса по выявлению уровня творческого поведения Л. Кохену. Он выделяет семь уровней творческого поведения:

- 1) Научение чему-то новому;
- 2) Открытие нового для себя;
- 3) Проявление талантов;
- 4) Развитие умения решать проблемные ситуации;
- 5) Открытие нового в области интересов и знаний;
- 6) Творчество через расширение области деятельности;
- 7) Творчество через полное переструктурирование области деятельности [1].

По результатам наблюдения за уровнем творческого поведения выявили, что у учащихся среднего звена наиболее хорошие результаты у троих учениц: степень выраженности по категории «часто» – 5, «иногда» - 2. Это подтверждает результаты тестового опроса «Обобщений понятий».

Для выявления уровня знаний о национальной одежде, у учащихся среднего и старшего звена проводился опрос, состоящий из десяти вопросов. Вопросы касались эвенских орнаментов, декорирования и изготовления поделок из оленьей замши.

На констатирующем этапе учащиеся экспериментальной и контрольной групп показали невысокие результаты. Так, у двоих учащихся экспериментальной группы – 50%, и такой же результат у одного ученика контрольной группы. Это самый высокий показатель, у остальных результаты еще ниже 40% - и 30%.

На контрольном этапе проверка уровня знаний учащихся экспериментальной группы среднего звена показала положительную динамику. 100% качества знаний у двоих учениц, 90%, 80% - соответственной по одной, 60% - у одной ученицы 6 класса.

В контрольной группе самый высокий показатель – 80% у одной ученицы, 60% - у двоих, остальные низкие. Показатели уровня знаний учащихся контрольной группы на контрольном этапе незначительно повысились по сравнению с началом учебного года. Данную динамику мы объясняем тем, что хотя в этой группе не проводились занятия по национальному шитью, но они проявляли интерес, благодаря общению с кружковцами.

Повышение уровня знаний учащихся экспериментальной группы, мы объясняем тем, что были проведены различные ознакомительные и практические работы по декорированию оленьей замши, приглашали в гости на занятия сельских мастериц.

Выводы. Таким образом, по всем проведенным методикам: психологическому тестированию «Определение уровня воображения», «Обобщений понятий», наблюдению за уровнем творческого поведения Л. Кохе учащихся среднего звена и сравнительному анализу уровня знаний учащихся были получены высокие результаты.

На кружковых занятиях мы уделяли внимание развитию творчества учащихся. Для этого показывали работы местных мастериц. Каждая их работа выполнена в соответствии канонов, но при этом все они абсолютно разные, не повторяются. Можно утверждать, что в рамках канонов есть огромное пространство развития воображения, проявления фантазии и оригинальности.

Кружок «Национальные шитье», развивает творческие способности учащихся. Это подтверждают высокие показатели по выявлению степени творческого мышления воспитанников и опросов по усвоению знаний и навыков декорирования оленьей замши.

Программа кружка «Национальное шитье» обеспечивает учащихся практичными навыками, знаниями для формирования личностных ценностей и полезного досуга. Воспитанники кружка проявляют интерес к истории своего народа посредством постепенного усвоения народного промысла. У них появляется чувство патриотизма и национальной гордости, тем самым, учащиеся растут как личности и выявляют позицию гражданского «я». Кружок в полной мере обеспечивает техническими навыками обработки оленьей замши и различными способами изготовления изделий. Так же во время занятий у учащихся развивается творческий потенциал, что обеспечивает в дальнейшем возможность для самостоятельной работы в creatively творческих целях. Это позволяет выпускникам кружка организовать свой малый бизнес и легко адаптироваться к социальным реалиям жизни. Ведь, как показывает мировая практика, люди, с высоко развитым творческим мышлением, легко добиваются успеха в различных сферах за счет гибкого воображения и быстрой адаптации.

Программа «Национальное шитье» не только развивает и формирует творческую деятельность личности, обогащает знанием народных традиций и умением реализовать на практике свои художественные идеи, но и

раскрывает детям красоту и значимость народного искусства в сфере современного декоративно-прикладного искусства. Учит техническим навыкам выполнения изделий, выделке оленьей шкуры, развивает двигательные навыки и моторику рук при выполнении тонких процедур и операций, обеспечивающих быструю профессиональную адаптацию, а также способность к перемене характера деятельности. Прививает любовь и интерес к культуре своего народа, воспитывает дух патриотизма и любви к малой родине, тем самым способствует становлению сильной личности с четко выраженной жизненной позицией. Помимо этого, в будущем, выпускники кружка, посредством полученных навыков и опыта, могут самостоятельно зарабатывать выделкой оленьей шкуры и камусов, изготовлением из них изделий и проведением мастер-классов по созданию эвенкийских национальных атрибутов и одежды.

Литература:

1. Степихова В.А. Педагогические мастерские в опыте учителей: Методическое пособие. - СПб.: СПбГУПМ, 2002. - 118 с.
2. <https://detkino.ru/node/187> Тест «Обобщение понятий».

Педагогика

УДК 37

кандидат биологических наук, доцент Русакова Светлана Сергеевна

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

старший преподаватель Муратшина Наталья Юрьевна

Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего образования «Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Казань);

старший преподаватель Боровик Сергей Геннадьевич

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

СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В авторской статье раскрываются подходы к определению сущности и социально-культурного значения игры для детей младшего школьного возраста. Игра как форма деятельности в условно созданных ситуациях, направлена на воссоздание и усвоение общественного опыта, закреплённого в способах осуществления предметных действий. В игре как особом историческом сложившемся виде общественной практики воспроизводятся нормы жизнедеятельности общества, подчинение которым обеспечивает познание, усвоение, освоение и присвоение предметно-социальной действительности, интеллектуальное, эмоциональное, нравственное и трудовое развитие личности ребенка.

Ключевые слова: игра, игровая деятельность, народная игра, социально-культурная направленность, дети младшего школьного возраста.

Annotation. The author's article reveals approaches to determining the essence and socio-cultural significance of the game for children of primary school age. The game as a form of activity in conditionally created situations, is aimed at recreating and assimilating social experience, fixed in the ways of implementing objective actions. In the game as a special and established form of social practice, the norms of society's life activity are reproduced, the subordination of which ensures the knowledge, assimilation, development and appropriation of the subject-social reality, intellectual, emotional, moral and labor development of the child's personality.

Keywords: game, game activity, folk game, socio-cultural orientation, children of primary school age.

Введение. Теоретический анализ и обобщение научно-методической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования игровой деятельности детей младшего школьного возраста свидетельствует о недостаточной разработанности вопроса социокультурной направленности игры как формы познания ребенком окружающего мира [22, 28, 31].

Выдающийся вклад в методологическую разработку теории игры внесли такие великие мыслители как Ф. Шиллер, Г. Спенсер, В. Вундт, которые рассматривали данную теорию с позиции возникновения игры как формы происхождения искусства [1, 19, 27].

Как полагал К. Гросс, игра как форма познания ребенком окружающего мира изначально первична как форма отражения окружающей действительности («теория предупреждения»), поэтому игра как феномен развития человеческого сознания позволяет ребенку прочувствовать период детства и способствует развитию жизненно важных функций и систем организма [16].

В исследованиях немецкого психолога К. Бюлера игровая деятельность определяется как ведущий тип деятельности ребенка, связанный с функциональным удовольствием от процесса и результата игры [5].

Как полагали М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспирова игра представляет собой один из ведущих видов деятельности, осуществляемой ребенком в процессе взаимодействия с другими участниками, где ценность игры заключается не только в результатах, но и в самом процессе взаимодействия, тем самым способствуя снятию стресса, психологической разрядке и установлению гармоничных дружеских отношений внутри детского коллектива [8, 11].

Рассматривая игру как деятельность вышеперечисленные авторы обуславливают данный феномен как потребность в интеллектуальной и двигательной активности, которая реализуется через общение и получение умений и навыков взаимодействия участников игры между собой, такой подход к определению игры называют биологизаторским [10, 18].

Таким образом, в игре у детей развивается самопознание, самовосприятие, самопожертвование, взаимовыручка для достижения коллективных целей, которые способствуют установлению дружеских отношений, в которых бы развивались самые лучшие человеческие качества – доброта, справедливость, благородство.

Сторонники материалистического подхода к определению игры, такие как Г.В. Плеханов, Е.А. Аркин, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, полагают, что она возникла из трудовой деятельности [4, 7, 20].

В педагогических мемуарах К. Д. Ушинский особое внимание придавал игре, рассматривая ее как единое целое начало развития и воспитания ребенка. К.Д. Ушинский замечал, что одно без другого не могут существовать - игра без ребенка, также как и ребенок без игры. Он придавал значительное внимание социокультурной направленности детских игр, формирующих ценностное отношение к окружающему миру и сверстникам, так как игровая деятельность является социокультурной средой для воспитания всесторонне гармонично развитой личности [13].

Знание значения игровой деятельности для ребенка школьного возраста позволило сформулировать научно-понятийный аппарат теории и методики дошкольного и школьного обучения и воспитания.

Современные взгляды на теорию и методологию игровой деятельности помогают понять социальную и культурную сущность игры как целостного явления в понимании физических, психических и социальных свойств, способностей и возможностей ребенка младшего школьного возраста [3, 12, 23].

Д.Б. Эльконин в своем научно-исследовательском труде «Проблемы психологии игры» отмечает, что детская игра – это тот фундамент, на котором создаются социально-культурные межличностные взаимоотношения, способствующие развитию человеческих качеств, таких как доброжелательность, коллективизм, сплоченность в решении жизненно важных проблем, стоящих перед обществом. В тоже время, Д.Б. Эльконин сопоставляет игровую деятельность с искусством, связывая человеческую игру с ориентировочной деятельностью в познании окружающего мира и управления собственным поведением для осуществления творческой деятельности. Он считал, что в игре воссоздаются социальные отношения между людьми в искусственно созданной деятельности, которая позволяет познать нормы человеческой жизнедеятельности [15].

Игровая деятельность относится к числу потребностей, обусловленных самой природой человека, – это потребность в двигательной активности, общении, взаимодействии и получении информации об объектах окружающей действительности. В игровой деятельности детей объективно сочетаются два важных фактора, с одной стороны, дети включаются в практическую деятельность, развиваются физически, с другой - получают моральное и эстетическое удовлетворение от этой деятельности [2, 6].

Прослеживая культурно-историческую эволюцию игры как формы специфической деятельности человека мы отмечаем, что игра являлась важным фактором воспитания в процессе первоначальной подготовки людей к жизни с учетом особенностей их взаимоотношений с окружающей действительностью. Практически у всех народов мира сформировались национальные подвижные игры, которые позволили ребенку приобщиться к миру национальной культуры своего народа, создали возможность сблизиться с национальным этносом предков, понять свою роль в жизни, установить границы общения с окружающими, с природой, способствуя приобретению знаний и трудовых навыков [9, 26, 30].

Народная игра обладает большим воспитательным потенциалом и отражает образ жизни людей, уровень культуры народа, особенности национальных традиций и обычаев; специфику языка, многогранность сюжетов исторических событий и героев, тем самым обеспечивая образовательную, оздоровительную и воспитательную направленность социально-культурного развития народности [14, 17, 29].

Обобщая вышеизложенное можно заключить, что в игровой деятельности отображаются конкретные формы объективной действительности, характерные для данного народа – это его жизненный уклад, мировоззрение, степень культурного развития, межнациональные культурные связи и многое другое.

Для детей младшего школьного возраста игровая деятельность является ведущей для удовлетворения потребности в движении, развития социально значимых качеств личности, таких как самостоятельность, настойчивость, инициативность, уверенность в себе, умение играть по правилам.

Отличительной особенностью игровой деятельности является ее высокая эмоциональность, именно поэтому игра используется как воспитательный инструмент в работе с детьми [1, 20].

В игре происходит интенсивное интеллектуальное развитие ребенка, так как игровая деятельность побуждает к рациональности мышления (анализ, синтез, сопоставление), контролю своих эмоций, быстрой реакции на действия и события, проявлению волевых усилий и самоконтролю [24].

Стремясь к достижению поставленной цели, дети стараются быть внимательными, проявляют смекалку, инициативу, волю. К тому же развиваются физически, совершенствуют в игре многие умения, двигательные навыки, а также такие качества, как быстрота и ловкость, сила и выносливость. Следует иметь в виду, что изменчивость игровой обстановки и внезапно возникающие разнообразные условия борьбы за победу требует от участников верных решений и действий [21, 25].

В заключении стоит отметить, что игровая деятельность детей младшего школьного возраста является ведущей формой познания окружающего мира во всем многообразии форм его проявления, способствует развитию социальных и культурных ценностей, позволяющих сформировать активную гражданскую позицию и личностные качества, необходимые для понимания своего места и роли в обществе.

Выводы. Таким образом, игра как форма деятельности в условно созданных ситуациях, направлена на воссоздание и усвоение общественного опыта, закрепленного в способах осуществления предметных действий. В игре как особом историческом сложившемся виде общественной практики воспроизводятся нормы жизнедеятельности общества, подчинение которым обеспечивает познание, усвоение, освоение и присвоение предметно-социальной действительности, интеллектуальное, эмоциональное, нравственное и трудовое развитие личности ребенка.

Литература:

1. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошин В.Ю. Альтернативные подходы к формированию спортивной культуры личности на примере внедрения сингапурской системы обучения на уроках физической культуры в Республике Татарстан // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 133-136.
2. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Теоретико-методологические аспекты спортивной культуры личности // Педагогические науки. – 2015. – С. 2.
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Драндров Г.Л. Теоретические и методические основы развития координационных способностей в художественной гимнастике – Чебоксары, 2014.
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошина Н.В. Исследование когнитивного компонента спортивной культуры студентов в процессе занятий избранном видом спорта (на примере игры бадминтон) // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 140-144.

5. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Леженина С.В. Развитие мотивационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 5. – С. 9.
7. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мартынова А.С. Методика предварительного разминочного массажа в велоспорте // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 3. – С. 73-78.
8. Бурцев В.А., Зорин С.Д., Лашенов В.И. Исследование эффективности формирования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 5. – С. 16.
9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – С. 253.
10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Симзяева Е.Н., Баширова Д.М., Мартынова А.С., Евграфов И.Е., Халиуллин Р.С. Экспериментальное исследование свойств игрового внимания и качеств мышления у спортсменов, занимающихся настольным теннисом // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 31-39.
11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Фазлеев Н.Ш. Развитие информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 8. – С. 56.
12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Чапурин М.Н. Развитие операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 10. – С. 11.
13. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
14. Бурцев В.А., Шамгуллин А.З., Бурцева Е.В. Оптимизация предстартовых психических состояний тренера и спортсмена в условиях соревновательной деятельности // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 4. – С. 82-87.
15. Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Кильнесов В.М., Никоноров В.Т., Халиуллин Р.С., Данилова Г.Р., Невмержицкая Е.В., Евграфов И.Н., Садыкова С.В. Исследование эффективности экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 141.
16. Бурцев В.А., Файзрахманов И.И., Мифтахов Т.Ф. Организационно-методические особенности формирования спортивной культуры студентов в процессе личностно ориентированного физического воспитания (на примере мини-футбола) // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-24. – С. 5498-5502.
17. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Халиуллин Р.С., Евграфов И.Н. Деятельностный подход к исследованию проблемы формирования спортивной культуры студентов в процессе обучения в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – С. 133.
18. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Чапурин М.Н. Теоретическое исследование особенностей развития системы ценностных ориентаций подростков // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 277-281.
19. Бурцев В.А., Черенщиков А.Г., Герасимов Е.А. Инновационные формы привлечения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов к физкультурно-спортивной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 136-140.
20. Бурцев В.А., Симзяева Е.Н., Бурцева Е.В. Педагогические условия эффективного применения системы рейтингового контроля в управлении спортивно ориентированным физическим воспитанием студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – С. 320.
21. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Садыкова С.В. Экспериментальное исследование уровня развития креативного компонента спортивной культуры личности в процессе познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 286.
22. Бурцева Е.В., Бурцев В.А. Взаимосвязь видов учебно-познавательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2016. – № 2. – С. 8-15.
23. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Мартынова А.С. Методика исследования и оценки свойств игрового внимания юных хоккеистов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 3. – С. 78-83.
24. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Мугаллимова Н.Н., Халиуллин Р.С., Мартынова А.С. Теоретическое обоснование экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе при организации учебно-познавательной игровой деятельности студентов в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 39-47.
25. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Шугаев А.Г. Педагогический контроль в системе управления качеством образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 34-37.
26. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности. – Чебоксары, 2014.

27. Захарова Г.П., Баранова Э.А., Васильева Н.Н., Дерябина М.Ю., Семенова Т.Н., Парфенова О.В., Велиева С.В., Гусева Т.С., Иванова Н.В., Никоноров В.Т., Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Варламова М.Е., Ильина Л.Л., Быкова О.Н., Мустафина А.Р., Викторова Е.И. Инновации в дошкольном образовании: Учебное пособие / Под общей редакцией Г.П. Захаровой. – Москва, 2014.

28. Кожанов В.И., Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Применение системы рейтингового контроля в управлении физическим воспитанием студентов. – Чебоксары, 2014.

29. Мартынова А.С., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Формирование ценностных ориентаций к спортивной тренировке у юных хоккеистов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 4. – С. 100-105.

30. Мугаллимова Н.Н., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Взаимосвязь учебно-познавательных видов деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // В сборнике: Современные проблемы и перспективы развития системы подготовки спортивного резерва в преддверии XXXI Олимпийских игр в Рио-Де-Жанейро Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Поволжская ГАФКСиТ, 2015. – С. 392-394.

31. Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Бурцев В.А. Физкультурно-спортивная деятельность студентов вуза как специфический вид активности // Вестник Российского университета кооперации. – 2014. – № 1(15). – С. 76-80.

Педагогика

УДК 37.013

доктор педагогических наук, профессор Санина Елена Ивановна
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» (г. Москва);
аспирант кафедры комплексной безопасности и
физической культуры Зенкова Людмила Александровна
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» (г. Москва)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Мотивационно-ценностное отношение к познавательной деятельности, с точки зрения психолого-педагогической оценки, наиболее полно показывает готовность личности к саморазвитию и самореализации. Вопросы воспитания мотивации и формирования ценностных ориентаций приобретают ведущее значение в условиях изменения образовательной среды в связи с информатизацией общества. Поддержание познавательного интереса к познанию, особенно обучающихся основной школы, возможно в условиях цифровой образовательной среды только при личной заинтересованности обучающихся к учению. В статье рассматриваются педагогические условия, при которых мотивационная и ценностная сферы личности обучающихся получают стимул к формированию и развитию. Педагогические условия рассматриваются с позиции принципов: интерактивности, вариативности, открытости, неформальности, личностной ориентированности. В статье предлагаются способы реализации разработанных в ходе исследования педагогических условий.

Ключевые слова: педагогические условия, цифровая образовательная среда, мотивационная сфера, ценностные ориентации, воспитание.

Annotation. Motivational-value attitude to cognitive activity, from the point of view of psychological and pedagogical assessment, most fully shows the readiness of the individual for self - development and self-realization. Issues of education motivation and formation of value orientations are becoming of leading importance in the changing educational environment in connection with the Informatization of society. Maintaining cognitive interest in learning, especially for primary school students, is possible in a digital educational environment only if students are personally interested in learning. The article considers the pedagogical conditions under which the motivational and value spheres of students' personality receive an incentive to form and develop. Pedagogical conditions are considered from the position of principles: interactivity, variability, openness, non-formality, personal orientation. The article suggests ways to implement the pedagogical conditions developed during the research.

Keywords: pedagogical conditions, digital educational environment, motivational sphere, value orientations, education.

Введение. Вопросы воспитания мотивации к познанию и формирования ценностей к познавательной деятельности, рассматриваются как основные вопросы развития личности на всех исторических этапах развития общества. Мотивационно-ценностное отношение к познавательной деятельности, с точки зрения психолого-педагогической оценки, наиболее полно отображает готовность личности к саморазвитию и самореализации.

В настоящее время в связи с информатизацией общества и изменением условий образовательной среды, с продвижением ее в направлении цифровизации, встает вопрос воспитания мотивационно-ценностного отношения к познавательной деятельности, особенно обучающихся среднего школьного возраста. Цифровая образовательная среда – это особые условия коммуникации и познавательной деятельности. Недостаточная теоретическая обоснованность и практическая разработанность педагогических основ, для применения инструментов цифровой среды и индивидуализации образовательного процесса, вопросы воспитания мотивации и формирования ценностных ориентаций приобретают ведущее значение.

Рассматривая возрастные категории обучающихся средней школы, особенно противоречивым является возрастной период с 11-15 лет. С точки зрения физиологии и психологии, это один из самых активных перестроечных периодов. В этом возрасте происходит перестройка всех органов и систем организма. На фоне перестройки психологической сферы в этом возрасте наблюдается изменения во внимании, мышлении, творческих способностях возникает потребность в самовыражении и самореализации. В этом возрасте происходит идентификация себя как членов общества и ценностные ориентации, прежде всего, формируются как ответ на ценности, культивируемые вокруг. Принимая себя членом сообщества, индивид ищет способы

самоутвердиться и раскрыть свой потенциал, в соответствии с личностными потребностями. Поддержание познавательного интереса к познанию возможно в этом возрасте только в условиях личной заинтересованности обучающихся к учению. Возникновение и культивация личной заинтересованности в образовательном процессе зависит от всех компонентов определяющих образовательный процесс как систему. Компонентами системы мы рассматриваем: преподавателей, обучающихся, а также условия, при которых данный процесс осуществляется. Условия, выдвигаемые в процессе образования, для достижения образовательной цели и выполнения образовательных задач обозначают, как педагогические. В.И. Андреев определяет педагогические условия как «обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей» [1].

Для эффективного воздействия на мотивационно-ценностную сферу обучающегося педагогические условия должны соответствовать определенным требованиям. В них четко должна проследиваться и быть ясной для участников образовательного процесса цель и конечный результат. Следует отметить, что постановке перспективных целей, на долгосрочное развитие, некоторые педагогические условия могут выступать промежуточными этапами достижений или промежуточными целями [9].

Педагогические условия, при которых процесс воспитания мотивационно-ценностного отношения к познавательной деятельности имеет перманентный и устойчивый характер определяются психолого-педагогическими особенностями среднего школьного возраста и доминантным типом деятельности, характерным для этого периода. Общение, в данном периоде не просто является ведущим типом деятельности, оно определяет процесс взаимодействия индивида в образовательном процессе и в процессе взаимодействия с окружающей социальной средой. На основании этого мы считаем, что педагогические условия должны соответствовать личностным потребностям обучающихся в их стремлении установкой коммуникации с сообществом. Педагогические условия для воспитания мотивационно-ценностного отношения к познавательной деятельности должны определяться принципами: интерактивности, вариативности, открытости, неформальности, личностной ориентированности [3, 7, 8].

Рассмотрим каждое из них отдельно и во взаимодействии. Интерактивность в целостном понимании этого термина есть "...характеристика взаимодействия (через формулировку непосредственного и опосредованного взаимодействия субъектов обучения), заметим, что обучение не сводится лишь к информационному взаимодействию, а несет в себе также обмен деятельностью, ценностями, смыслами и нацелено не только на передачу информации, но и на формирование и развитие личности"[2]. Иными словами непрерывный диалог ученик ↔ ученик, ученик ↔ учитель, ученик ↔ социум, как в образовательном, так и в познавательном процессе и будет полностью отражать термин интерактивность. Интерактивность процессов взаимодействия в современном образовании осуществляется за счет использования средств цифровой образовательной среды. Открытость, информативность и разнонаправленность цифровой образовательной среды дает возможность реализации принципов свободы и личностно-ориентированного обучения. Индивид, через коммуникацию с сообществом получает возможность к самореализации и идентификации себя в социуме и понимание невозможности самореализации без социума. Использование интерактивности как педагогического условия в образовательном процессе способствует приобретению новых навыков в коммуникации и увеличивает качественное значение психологической готовности к общению [5]. С позиции активизации познавательного процесса за счет использования интерактивных методов с использованием цифровой среды мы провоцируем зарождение личностной заинтересованности к процессу добывания знаний. Происходит трансформация процесса образования из бессознательного к осознанному.

Принцип неформальности как таковой определяется толкованием слова "неформальный" - не утвержденный в законном порядке, не признанный официально [6]. С точки зрения педагогики, для нас интересна трактовка понятия "неформальный" в рамках образовательного процесса. Неформальным в образовании может быть как способ образования, например внеурочная форма организации образования, так и форма объединения в сообщества и группы. Во внеурочной деятельности неформальное образование, как педагогическое условие - демократичная форма получения новых знаний [2]. Неформальный в форме образования групп - объединение в сообщества и группы на основе общности интересов, деятельности и потребностей. Вариативность как педагогический принцип в образовании осуществляется за счет выбора содержания, форм, методов и средств обучения в условиях цифровой образовательной и коммуникационной среды. Личностная заинтересованность определяется и стимулируется включением обучающегося в познавательную деятельность на основе свободы выбора им средств цифровой среды в коммуникации и образовании, поддержанием интерактивности познавательного процесса.

Среди педагогических условий, влияющих на воспитание мотивационно-ценностного отношения к познавательной деятельности обучающихся среднего школьного возраста в условиях цифровой образовательной среды, были выделены:

- интерактивное обучение через ведущий тип деятельности (диалог ученик ↔ ученик, ученик ↔ учитель, ученик ↔ социум);
- использование возможностей открытой образовательной среды в свободном выборе форм и методов обучения;
- индивидуализации образовательного и воспитательного процесса за счёт построения образовательных траекторий с использованием средств неформального образования;
- активизации творческого потенциала посредством использования средств исследовательского обучения и форм неформального образования.

Анализ исследований, посвященных воспитанию мотивации и формированию ценностных ориентаций к познавательной деятельности, выявил отсутствие форм в образовательном процессе, в которых используются все рассматриваемые педагогические условия одновременно. В процессе проведения исследования в данном направлении, нами была разработана и реализована, на базе общеобразовательной школы, программа разговорного клуба на основе исследовательского обучения в условиях цифровой образовательной среды. А так же были внедрены индивидуальные образовательные маршруты с использованием в них средств неформального обучения в рамках внеурочной деятельности [10].

Целью программы разговорного клуба является повышение личностной заинтересованности обучающихся в получении знаний и формирование у них ценностных ориентаций средствами исследовательского обучения на основе индивидуальной увлеченности с использованием инструментов цифровой образовательной среды. При разработке программы разговорного клуба за основу был взят принцип исследовательского обучения, потому что исследовательская деятельность позволяет объединять знания в нескольких областях науки в одном исследовании за счет межпредметного взаимодействия и способствует развитию навыка в применении полученного опыта в различных сферах теоретического и практического знания, инспирируя появление новых идей. Исследовательская деятельность - метод воспитания мотивации к познавательной деятельности, активизирующий познавательную и коммуникативную деятельность [4].

Применение интерактивных методов и средств в организации работы разговорного клуба на основе исследовательского обучения, использование ресурсов цифровой образовательной среды, форм неформального образования в рамках внеурочной деятельности создало условия для изменения образовательного процесса в направлении индивидуализации, не только с изменением направления обучающей деятельности (на конкретного обучающегося), но и способствовало переходу познавательной деятельности от категории субъект-объект на субъект-субъект. Это позволяет утверждать, что знание, полученное в процессе образования послужит катализатором зарождения процесса направляемого познания - процесса мышления, направленного на получение знаний, согласно личностным запросам и интересам. Использование средств неформального образования позволяет реализовывать принципы гуманизации образования, в целом, и реализацию принципа свободы, в частности, в отношении каждого субъекта образовательного процесса. Учащиеся имеют свободу в путях самореализации, преподаватели в выборе методов и форм работы, в соответствии с личностными психолого-педагогическими характеристиками учеников. Каждый из участников образовательного процесса получает возможность роста личностных достижений, общественное признание собственных компетенций, как основу для самоактуализации личности обучающегося.

Выводы. Педагогические условия, основанные на принципах интерактивности, вариативности, открытости, не формальности, личностной ориентированности, позволяют создать образовательную среду, при которых мотивационная и ценностная сферы личности обучающихся получают стимул к формированию и развитию. Потенциал цифрового образовательного пространства расширяет выбор методов, форм, средств, используемых в системе воспитания мотивационно-ценностного отношения к познавательной деятельности обучающихся среднего школьного возраста. Интерактивность образовательного процесса создаёт прочную основу для повышения уровня мотивации к познавательной деятельности и возможность для повышения уровня сформированности ценностных ориентаций обучающихся основной школы.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. // Инновационный курс: Учеб. пособие для вузов по спец. "Педагогика" / В.И. Андреев; Казанский государственный университет Поволжское отделение РАО. - Казань: Издательство Казанского университета, 1996. С. 568.
2. Ардабацкая И.А. Неформальное образование в школе: проблемы и перспективы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. №1.
3. Артюхина М.С. Интерактивные средства обучения: теория и практика применения: монография / Барнаул: ИГ «Си-пресс», 2014. 168 с.
4. Буйлова Л.Н. Дополнительное образование детей в свете идей непрерывного неформального образования // Научные труды SWorld. - 2013. - Т. 14. - № 1.
5. Гавронская Ю.Ю. «Интерактивность» и «Интерактивное обучение» // Высшее образование в России. 2008. №7.
6. Ефремова Т.В. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000 <https://www.efremova.info/> 07.08.2020
7. Исроилова С.М. Понимание "интерактивность" и "интерактивное обучение" в образовательной среде. // The Internet TESL Journal. Vol. III. № 12, 1997 г.
8. Ройтблат О.И. Развитие неформального образования в современном социокультурном пространстве России // ЧиО. 2013. №1 (34).
9. Санина Е.И., Артюхина, М.С. Методология, теория и практика интерактивного обучения математике бакалавров гуманитарного направления в информационно-образовательной среде вуза: монография / Москва: АСОУ, 2016. - 188 с.
10. Федотова Г.Р., Валеева Н.Ш., Ахметзянова Г.Н. Особенности построения индивидуального образовательного маршрута // Вестник Казанского технологического университета. 2014. №17.

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)

ВОЗМОЖНОСТИ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В новом тысячелетии образование, реализуемое в специально ориентированных заведениях согласно официально зафиксированному государственному стандарту, в большинстве случаев не может обеспечить высокой результативности выпускников данных организаций. Представляется, что современный учитель или преподаватель обязан обладать не только высоким уровнем квалификации в выбранной им сфере, но и творческим мышлением, способностью использовать в своем труде передовые методики и технологии, современные подходы. В связи с данным обстоятельством следует отметить, что наиболее интенсивному совершенствованию интегрированных способностей педагога благоприятствует активное и

грамотное сочетание отечественной образовательной традиции с инновационными типами образования – неформальным и информальным, наряду с их фиксацией в качестве важнейшей составляющей образовательной модели, принятой в нашей стране.

Ключевые слова: образовательный процесс, эффективность лингвистической подготовки, исследовательская деятельность студентов.

Annotation. In the new millennium, education, implemented in specially oriented institutions according to the officially fixed state standard, in most cases cannot provide high performance for graduates of these organizations. It seems that a modern teacher or teacher must have not only a high level of qualification in his chosen field, but also creative thinking, the ability to use advanced methods and technologies, modern approaches in his work. In connection with this circumstance, it should be noted that the most intensive improvement of the teacher's integrated abilities is favored by an active and competent combination of the domestic educational tradition with innovative types of education - non-formal and informational, along with their fixation as the most important component of the educational model adopted in our country.

Keywords: educational process, efficiency of linguistic training, research activities of students.

Введение. В настоящее время элементы формального и неформального образования (далее – НО) в системе обучения иностранному языку, существующая в Российской Федерации, не отвечает в достаточной степени запросам социума, что несомненно препятствует раскрытию потенциала учащихся. Вузы, программа которых предусматривает преподавание иностранного языка, обычно только следуют государственному образцу, не выполняя при этом другую значимую функцию: не способствуя индивидуальной самоидентификации совершеннолетнего гражданина.

В наши дни образование следует позиционировать как ежедневный интеллектуальный «фитнес», раскрывающий потенциал школьника или студента и способствующий выстраиванию у него требуемых компетенций. В современных условиях участие педагога в педагогической деятельности обязано носить активный и постоянный характер. Следовательно, в его жизнь должно органично войти НО, подразумевающее как персональную когнитивную деятельность, являющуюся почти неотъемлемой частью человеческого существования, так и стихийное образование, осуществляемое благодаря личной активности человека в бурно развивающемся образовательном пространстве. К студенту, получающему специальность учителя английского, французского и любого другого языка, сейчас предъявляются новые, более жесткие и разнообразные требования. Он должен не только знать свой предмет и владеть методикой преподавания, но и демонстрировать адекватный интеллектуальный уровень, способность к рефлексии, к проведению научного исследования, креативность, умение прогнозировать итог собственного труда. К сожалению, на данном этапе потенциал НО в области иностранного языка задействуется в недостаточной степени, что затрудняет формирование и совершенствование исследовательских навыков будущих школьных педагогов.

Изложение основного материала статьи. Чтобы приступить к рассмотрению сущностной стороны НО в области иностранного языка, следует прежде обратиться к смежным понятиям: дополнительное, формальное, неформальное образование, образование в области иностранного языка.

Высказываясь о дополнительном образовании, авторы в своих работах называют его по-разному: внешкольным, послешкольным, внеклассным, неформальным, свободным и т.д. На уровне крупнейших международных организаций, – Европейского Союза и Совета Европы, – в отношении данного явления было закреплено обозначение «неформальное образование», что выступает основанием для его использования в этой статье [1].

Проблема НО впервые привлекла к себе внимание ближе к последней трети XX века. Соответствующее словосочетание стало популярным на рубеже 60-х и 70-х годов. На конференции, проводившейся в американском городе Вильямсбурге, обсуждался международный кризис в сфере образования, связанный с устареванием используемых программ и недостаточными адаптивными ресурсами формального образования, его неспособностью соответствовать требованиям новой реальности. Участники мероприятия пришли к выводу, что приобрести все нужные знания лишь в рамках формального образования не представляется возможным. Довольно скоро просуществовавшую не одно столетие модель «единственное образование на всю жизнь» вытеснил принципиально другой подход – «образование на протяжении всей жизни» [10].

В середине 1970-х годов на Женевской конференции по вопросам образования был принят базовый документ – Международная стандартная классификация образования (МСКО).

В 1997 г. в текст МСКО были внесены изменения, а через четырнадцать лет вступила в силу новая, действующая и в настоящее время версия документа. В данной версии, принятой на Генеральной конференции ЮНЕСКО, были прописаны и отчетливо разведены три вида образования, характерные для сформировавшихся в мире условий: формальное, неформальное и информальное [13].

В соответствии с традиционным толкованием, под НО понимается любой структурированный и непрерывный образовательный процесс, реализуемый вне рамок привычного (формального) образования [2].

Мы исследовали существенный вклад, внесенный различными авторами в развитие НО [3, 5, 7, 11, 12], и определили принципы функционирования системы подобного образования в западных государствах, механизмы ее взаимодействия с формальным образованием и отсроченный эффект, оказываемый данным процессом.

Принимая во внимание то обстоятельство, что НО зародилось в Европе, рассмотрим модели дополнительного образования на европейском пространстве и в США. Все используемые в настоящее время модели принадлежат к двум главным разновидностям: моделям совершенствования и моделям попечительства. Изучение данных подходов позволяет прийти к следующим выводам.

В странах западной Европы доминирует модель попечительства (активно реализуемая, например, в Нидерландах). Следствием высококороткой патронажной системы является то, что адресатами значительной части экономической поддержки со стороны местных и федеральных властей, направленной на реализацию потребностей молодежи, выступают дети, подростки и молодые люди с ограниченными возможностями здоровья (приблизительно 7 % населения данного возраста). Другими словами, в основной части западноевропейских государств НО существует благодаря деятельности частных организаций [4].

В центрально- и восточноевропейских государствах преобладает модель совершенствования. Социум предпочитает выделять значительные финансовые средства на удовлетворение потребностей молодежи, не имеющей тяжелых заболеваний, проблем социально-экономического характера и т.д. Одновременно выполняются важные задачи, сопряженные с предотвращением отрицательных проявлений в деятельности

молодых людей. Следовательно, за дополнительным образованием закреплена еще одна функция – общественно-педагогическая. В Центральной и Восточной Европе соответствующие образовательные системы всячески поддерживаются государственной властью, благодаря чему большинство организаций, предоставляющих дополнительное образование, имеют высокий официальный статус.

В США появилась возможность сближения, взаимодействия и даже объединения разных видов образования: государственного, религиозно-духовного, частно-коммерческого и т.д. Государство начало вмешиваться в образование только полвека назад, в 1960-е годы.

Мы приходим к выводу, что образовательные системы, построенные на формальных принципах, приспосабливаются к происходящим в обществе изменениям с недостаточной скоростью. Их развитию препятствует не только их собственное устаревание, но и консерватизм самих социумов.

Несмотря на процессы, имеющие место за рубежом, политика Российской Федерации в области образования почти не затрагивает НО и неформальное образование, которые являются достаточно перспективными в контексте всеобщего обучения и воспитания. Данные образовательные форматы привлекли внимание педагогического сообщества совсем недавно, с чем связана их недостаточная освещенность в научной литературе.

НО осуществляется на системной, но не ежедневной основе. При том, что существуют учебные заведения, предоставляющие исключительно такое образование, оно может реализовываться не только на уровне специализированных учреждений. Учебные методы имеют инновационный характер, а задачи – прикладной и жизненный, отвечающий персональным образовательным потребностям и основному вектору национально-государственного развития. В рамках НО доступен широкий выбор содержания, форм и методов подготовки учащихся. В большинстве случаев оно реализуется без опоры на уже созданные программы, в итоге представляя собой не комплекс взаимосвязанных элементов, а скорее гигантскую мозаику, чьи компоненты могут не только гармонично сочетаться, но и настойчиво требовать иной комбинации. Таким образом, очевидно, что НО следует рассматривать как самую адаптивную, вариативную и многогранную составляющую системы «образования через всю жизнь» [6].

Термин «иноязычное образование» был предложен в 1990-е годы отечественным лингвистом Е.И. Пассовым [8], видевшим основную задачу данного образования в воспитании нравственных качеств. Исследователь отмечает, что в данном контексте индивидуальность характеризуется способностью к созданию нового и развитию национальной культуры, совмещая в себе профессиональную дисциплинированность и творческую свободу. В рамках предлагаемой автором модели [9] целью обучения выступают не столько определенные знания, умения и навыки, сколько оформление и «активирование» человеческой индивидуальности. Подразумевается совершенствование способностей, использование интеллектуальных ресурсов, обогащение потребностей, формирование нравственно ответственной и общественно адаптированной личности.

В настоящее время НО в области преподавания иностранного языка нацелено не только на освоение необходимых навыков и умений, но и на постижение специфики страны с помощью иностранного языка для выстраивания у индивида особого мировоззрения, присущего его носителям.

Реализуемое в наши дни образование в области иностранного языка, репрезентируя непростое содержание процесса и результата его преподавания, а также совершенствования личности школьника или студента с помощью учебного предмета «Иностранный язык», способствует выходу в сферу лингвоформирующих смыслов и ценностей; возникновению и развитию у учащихся общественно важных свойств; отслеживанию системных отношений всех общественных структур и всех участников таких сложных и неоднозначных процессов, какими выступают общение индивидов и взаимодействие культур, когнитивная и профессиональная активность с использованием родного или иностранного языка.

Вопросы, связанные с выстраиванием исследовательских навыков и умений, относятся к наиболее актуальным в рамках подготовки современного педагога, преподающего иностранный язык в средней школе. Совершенствование исследовательских компетенций направлено на формирование у школьников практико-ориентированного исследовательского навыка в качестве применимого в большинстве ситуаций механизма постижения реальности, на получение индивидуального познавательного опыта. Таким образом, представляют определенный интерес труды Файн Т.Н., где представлен следующий список исследовательских навыков [6]:

- мыслеактивные: генерировать идеи, формулировать проблемы, выбирать цель и определять задачу, предлагать гипотезу, поднимать вопросы, излагать допущения, отдавать аргументированное предпочтение тому или иному научному способу, осуществлять интеллектуальные действия (анализ и выявление основного содержания; генерализацию и структуризацию; сопоставление; толкование и экспликацию понятий; приведение доводов за и против, обнаружение противоречия); прогнозировать векторы активности, реализовывать самоосмысление и рефлекссию;

- презентационные: выстраивание устного сообщения об осуществленной работе, определение форм и методов показательной демонстрации полученных результатов, использование разных типов показательности, составление письменного отчёта по итогам проделанной работы;

- социально-коммуникативные: понимать окружающих, высказывать собственную позицию, находить компромиссное решение, общаться с коллективом;

- поисковые: обнаруживать требуемые сведения в справочной литературе, реализовывать поиск в контексте и в системе страниц с перекрестными ссылками, в «мировой паутине», выбирать ключевые понятия (слова, словосочетания);

- информационные: систематизировать данные, вычленять основное, получать и передавать сведения, репрезентировать их в разных видах, организованно хранить имеющуюся информацию и реализовывать поиск новой.

Исследовательская активность создает условия для воспитания гармонично развитого индивида, благоприятствует общему совершенствованию личности обучающегося – в частности, таких признаков интеллектуальной деятельности, как способность к генерализации, классифицированию, определению потенциальных вариантов решения, разработке плана действий, переходу (при необходимости) к альтернативному варианту, изучению предмета с различных позиций, сопоставлению разных объектов и их сочетания, а также составлению задания по обозначенной теме и контролю над собственным поведением.

В соответствии с постановлениями Европейской комиссии, исследовательская активность относится к

основным условиям международной конкурентоспособности. Она должна помочь школьному педагогу приспособиться к непрерывно исправляемому и дополняемому списку обязанностей, интенсифицировать стремление к индивидуальному и профессиональному самосовершенствованию.

Проведение исследований и обладание навыками в данной сфере в будущем помогут учителю демонстрировать активное и самостоятельное научное мышление, креативно справляться с насущными проблемами профессионального характера, выстраивать процесс преподавания иностранного языка согласно императивам, прописанным в ФГОС, а также требованиям, предъявляемым социумом и работодателями.

Столь же значимой составляющей исследовательской активности будущего школьного педагога, преподающего иностранный язык, выступает обеспечение условий, позволяющих выстраивать исследовательские навыки на занятиях по иностранному языку. Перечислим некоторые из них: высокий уровень мотивации, благодаря которому студенты понимают значение своего исследовательского творчества; потенциал для саморазвития и самоактуализации в различных типах подобной деятельности, последовательность и ориентированность, положительные эмоции, творческий «климат», принятие во внимание возрастной специфики, личный пример учителя, так как необходимые навыки должны преподаваться на уровне, соответствующем возможностям учащихся.

Школьный учитель является не только транслятором знаний, но также советчиком, помощником и куратором, что коренным образом влияет на отношение к нему его подопечных: педагог выступает не контролером, не надсмотрщиком, а взрослым соратником, единомышленником, членом одной команды.

Сочетание всех проанализированных признаков в единый комплекс позволило предложить описание уровней сформированности исследовательских компетенций студентов педагогических специальностей, готовящихся преподавать иностранный язык.

Продвинутый уровень сформированности исследовательских компетенций характерен для учащихся, имеющих комплексное представление о сущности соответствующих навыков и умений, способных применять на практике различные методы и формы работы, не предполагающей посторонней помощи.

Учащиеся с **удовлетворительным уровнем** сформированности исследовательских компетенций способны реализовывать действия, включенные в структуру вышеупомянутых компетенций, понимают их основное содержание, но склонны ограничивать исследовательскую активность обычным воспроизведением, следованием доступному шаблону.

Студенты с **неудовлетворительным уровнем** сформированности исследовательских компетенций демонстрируют слабое владение информацией и методами самостоятельной работы, включенными в структуру необходимых компетенций.

В рамках осуществленного исследования обнаружена устойчивая связь между двумя видами образования – формальным и неформальным. Факторами, определяющими эффективность НО в области преподавания иностранного языка, выступают использование элементов формального образования и многообразие программ, относящихся к дополнительному образованию. НО модифицирует и оптимизирует сведения, приобретенные посредством формального образования, принимая во внимание специфику функционирования поликультурного социума. Для студентов педагогических специальностей НО в области преподавания иностранного языка представляет собой структурированную образовательную деятельность вне рамок принятой формальной системы, в пределах которой формулируются особые задачи самосовершенствования и самоподготовки.

Выводы. Обобщение информации, полученной вследствие изучения международного опыта НО, позволило установить связь, существующую между данным понятием и понятием «образование в течение всей жизни», и выявить субъектные свойства НО, к которым были отнесены следующие: учет определенных образовательных потребностей будущего учителя, обучающегося по программе бакалавриата; обеспокоенность по поводу недостаточного профессионализма молодого специалиста, преподающего иностранный язык; недирижерный характер, ориентация на внутреннюю мотивацию студентов; чувство ответственности, которое испытывает учащийся за результат своего обучения; высокая индивидуальная значимость иноязычной подготовки; совершенствование личностных свойств, создающих подходящие условия для духовно насыщенной личной жизни, существенного вклада в благополучие учебного заведения, для повышения его статуса и улучшения связанной с ним образовательной среды; интенсификация мобильности работников в динамично трансформирующемся социальном контексте; стремление студентов к получению новых знаний; вариативность способов и форм образования и самообразования; диагностика студентами достигаемых ими результатов на базе важных для них критериев; выстраивание отношений между педагогами и учащимися на уважении друг к другу, отзывчивости, демократическом стиле взаимодействия.

Совершенствование исследовательских компетенций студентов выступает обязательной составляющей их профессионального обучения и самообучения как будущих педагогов, преподающих иностранный язык, благодаря чему происходит не только интеграция российской образовательной системы в международное интеллектуальное пространство, но и повышение квалификационного уровня школьного учителя, окончившего отечественный вуз, на мировом и национальном рынке труда.

Осуществленный анализ не исчерпывает всех составляющих затронутой проблемы. Тема имеет следующие векторы дальнейшего исследования: изучение ресурсов улучшения речевой активности студентов педагогических специальностей, готовящихся преподавать иностранный язык в средней школе, на базе интерактивных технологий самообучения, в том числе при выстраивании личностно-ориентированных образовательных траекторий обучения в контексте систематизированного и несистематизированного образования; детальное рассмотрение средств и способов интенсификации стремления учащихся к освоению иностранного языка в рамках их самостоятельной поисковой активности в пределах схемы «институт – школа – семья», а также при создании и реализации проектов по данному направлению.

Литература:

1. Васильева И.И., Соколова Н.Л., Михеева Н.Ф. Некоторые тренды использования икт в российских научных исследованиях в области преподавания иностранных языков и перевода в ВУЗах (2012-2017) // Вопросы прикладной лингвистики. 2017. № 27. С. 7-18.
2. Колчина В.В. Современные подходы к формированию готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности // Профессиональное образование и общество. 2017. № 4. С. 56-66.

3. Колчина В.В. Формирование готовности менеджера к инновационно-предпринимательской деятельности как педагогическая проблема // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 3. С. 28-34.
4. 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.
5. Морозова Е.П. Тьюторское сопровождение исследовательской деятельности учащихся: возможности и ограничения // Нижегородское образование. 2016. № 3. С. 149-153.
6. Морозова Е.П., Поярко 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.
7. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский о воспитании всесторонне развитой личности. Педагогика. 1991. № 9. С. 104-110.
8. 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.
9. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский: человеческая личность неповторима. Курск. 1991.
10. Соколова А.С., Колчина В.В. Организация исследовательской деятельности студентов в контексте профессионального самоопределения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 275-278.
11. Соколова Н.Л. Профессиональная эволюция школьного педагога на базе передового педагогического опыта // Научный диалог. 2018. № 9. С. 376-381.
12. Пряжников Н.С., Румянцева Л.С., Соколова Н.Л., Бахтигулова Л.Б. Профорентация: гармонизация точек зрения // Научный диалог. 2018. № 3. С. 289-303.
13. Vasbieva D.G., Sokolova N.L., Masalimova A.R., Shinkaruk V.M., Kiva-Khamzina Y.L. EXPLORING THE EFL TEACHER'S ROLE IN A SMART LEARNING ENVIRONMENT - A REVIEW STUDY // XLinguae. 2018. Т. 11. № 2. С. 265-274.

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)

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Аннотация. Актуальность изучения базовых психолого-педагогических принципов становления и совершенствования педагогического мастерства преподавателя (далее – ПМ) в действующем контексте обусловлена общественной и прикладной ценностью вопросов саморазвития и самореализации личности педагога в рамках выполняемых им обязанностей. Следует подчеркнуть, что наука об образовании и преподавательская практика трансформируются не синхронно, в связи с чем формируются определенные противоречия, ужесточающие требования, предъявляемые к объективности мониторинга учительского профессионализма. В наши дни российское образование остро нуждается в педагогах, способных улучшить учебно-воспитательный процесс, предложить эффективные оригинальные методики и концепции, освоить инструменты обучения, повысить качество предоставляемых услуг. Лишь педагог, непрерывно повышающий свое ПМ, может соответствовать вызовам, которые бросает ему профессиональная реальность.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, уровни, оценивание, профессиональная компетентность, современные методики организации образовательного процесса, эффективность обучения.

Annotation. The relevance of studying the basic psychological and pedagogical principles of the formation and improvement of teacher's pedagogical skills (hereinafter - PM) in the current context is due to the social and applied value of issues of self-development and self-realization of the teacher's personality within the framework of his duties. It should be emphasized that the science of education and teaching practice are not transformed synchronously, and therefore certain contradictions are formed that tighten the requirements for the objectivity of monitoring teacher professionalism. Today, Russian education is in dire need of teachers who can improve the educational process, offer effective original methods and concepts, master learning tools, and improve the quality of services provided. Only a teacher who continuously raises his PM can meet the challenges that professional reality throws him.

Keywords: pedagogical skills, levels, assessment, professional competence, modern methods of organizing the educational process, training efficiency.

Введение. Задача стимулирования современного педагога к совершенствованию своих навыков и умений представляется труднореализуемой, поскольку система оценки работников, функционирующая в средних и высших учебных заведениях в настоящее время, позволяет только установить текущий уровень профессионализма, но не способно показать динамику изменений и выявить имеющиеся перспективы. В данном аспекте особую значимость имеет диагностика ПМ учителя или преподавателя с применением комплексно-количественного подхода на базе концепции скрытых переменных. В выполняемой им деятельности педагог обязан реализовывать определенные задачи. Он должен соответствовать требованиям времени, демонстрировать ПМ и творчество, которые лежат в основе профессионально важных свойств и имеют своим фундаментом развитую педагогическую культуру. Любой преподаватель должен придерживаться гуманистической философии, рассматривать человека в качестве наивысшей ценности и, таким образом, осмысливать в собственной профессиональной деятельности уникальность личности всякого учащегося, формировать взаимоотношения с детьми и подростками на базе уважительного отношения и

любви. Одним из факторов совершенствования ПМ по традиции считается педагогическая диагностика эффективности профессиональной активности преподавателя [9]. Сейчас в российских учебных заведениях функционирует система аттестации педагогов, подразумевающая осуществление специальных измерений для мониторинга уровня ПМ. В последнее время в данной системе произошли существенные изменения, вызванные необходимостью ее модернизации и поиском продуктивных способов упомянутого мониторинга.

Следует признать, что существующая система аттестации не справляется со своей основной функцией – стимулированием преподавателей к повышению их ПМ, поскольку данная функция не обеспечена теоретически аргументированным комплексом инструментов, создающим условия для объективной оценки эволюции качественных признаков профессиональной деятельности [2]. Формирование подобного комплекса, учитывающего современные успехи в области педагогики и базирующегося на применении математических средств, способствовало бы решению вопросов, связанных с педагогической теорией и практикой. В частности, это облегчило бы процесс подготовки конкурентоспособных специалистов для осуществления главных векторов политики нашей страны в области образования. Реализация в России проекта «Образование» и других разработок государственного уровня имеет целью совершенствование мастерства педагогов, методико-организационное обеспечение профессиональной эволюции преподавателя, общее улучшение образовательной среды [1]. Возникла потребность в формировании новых концепций в системе диагностики компетентности и квалификации педагогических работников. Результаты, полученные в ходе теоретического изучения вопроса, позволяют утверждать, что под главным индикатором ПМ школьного или вузовского педагога или его комплексным критерием различные авторы имеют в виду разные явления: ПМ, педагогическую культуру, профессионализм, компетентность, опыт и позицию учителя или преподавателя. Дисперсность, разобщенность взглядов на содержание показателей и критериев ПМ свидетельствует о целесообразности систематизации накопленных сведений и создания на этой базе критериально-диагностического комплекса, который позволит выстроить концепцию и технологию комплексно-количественной оценки качества образования, создающие благоприятные условия для сбора, осмысления и сохранения данных об успехах педагога и специфике его ПМ в процессе выполнения профессиональных обязанностей. Исследование практического состояния диагностики результатов совершенствования ПМ школьного и вузовского педагога, уровня разработанности вопросов, связанных с комплексно-количественной оценкой качественных признаков ПМ, продемонстрировал, что для современного образования (и в теоретических, и в практических аспектах) характерны реально существующие противоречия между теми императивами, которые связаны с компетентностью учителя или преподавателя, и применяемыми способами определения качества выполнения закрепленных за ним профессиональных обязанностей; потребностью в повышении ПМ и несовершенством диагностических средств, позволяющих осуществлять квалиметрическую проверку, которая создает условия для улучшения профессиональных навыков и самореализации; успехами данного подхода в мониторинге качества учебно-воспитательного процесса и низкой текущей функциональностью комплексно-количественного мониторинга.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время в педагогической науке существует четыре ключевых методологических подхода к изучению компонентного состава профессиональной деятельности школьного или вузовского педагога [4].

Функциональный подход опирается на позиционирование педагогической деятельности в качестве взаимодействия разнообразных функций, имеющих отношение, в первую очередь, к освоению детьми или молодыми людьми некоторого объема знаний, навыков и умений, а также к формированию у них общественно-полезных личностных свойств [6].

Системно-структурный подход базируется на главных принципах активностной теории А.Н. Леонтьева и интерпретирует учительский труд как комплекс взаимосвязанных составляющих. Описывая данную деятельность, исследователь прежде всего указывает на наличие у нее нескольких уровней. С точки зрения А.Н. Леонтьева, специфической характеристикой данной деятельности выступает ее выраженная иерархичность. Высшим уровнем является предмет деятельности, ее мотивационная основа [7]. Средний уровень репрезентирован в определенных действиях, осуществленных с конкретной целью посредством реализации предусмотренных операций, связанных с контекстом выполняемой деятельности. Самый низкий уровень представлен функциями человеческого организма. Следовательно, мотив детерминирует вектор деятельности, цель – саму деятельность как таковую, а контекст – ряд необходимых операций [8].

Согласно *системно-структурному подходу*, компонентный состав профессиональной деятельности школьного или вузовского педагога включает в себя разные составляющие, определяемые различными исследователями [3].

В основе *операционального подхода* лежит принцип позиционирования в качестве структурных элементов определенных операций, осуществляемых школьным или вузовским педагогом в рамках его профессиональной деятельности [5].

В педагогических теориях и концепциях упомянутые подходы обычно представлены в интегрированном виде, что позволяет научному сообществу выявлять содержательные признаки учительского или преподавательского труда.

Автор данной статьи опирается на предложенные Леус О.В. [10] диагностические ресурсы оценки на базе концепции скрытых переменных и модели Раша. Данные ресурсы представлены двумя методами, подразумевающими комплексно-количественное изучение: 1) учительского портфолио, включающего в себя маркеры формальных признаков; 2) результатов самодиагностики педагога, нацеленной на оценку скрытых показателей, отражающих специфику эволюции его личности и деятельности в профессии. Средством диагностики выступает диалоговый комплекс Rasch Unidimensional Measurement Models (RUMM 2020). Подготовка ресурсов, в рамках которых производился отбор маркеров каждого признака ПМ школьного педагога, реализовывалась посредством математической обработки верифицированной информации, приобретенной в рамках прелиминарного исследования на эмпирическом материале. Его итоги оценивались с помощью факторного анализа, позволившего выявить сигнальные переменные для объективной оценки учительского портфолио, включающего в себя маркеры формальных признаков, и результатов самодиагностики педагога, нацеленной на оценку скрытых показателей, отражающих специфику эволюции его личности и деятельности в профессии. Портфолио содержит формальные сведения об успехах педагогических работников (17 сигнальных переменных, предполагающих стандартную констатацию наличия или отсутствия соответствующих достижений); формальные сведения об успехах школьников (12

сигнальных переменных); императивы, относящиеся к индивидуальным качествам педагога (10 признаков, репрезентирующих потребности родителей; 8 признаков, репрезентирующих потребности школьников; 10 признаков, репрезентирующих потребности администрации); императивы, относящиеся к профессиональной активности школьного педагога (12 признаков, отражающих диагностику его педагогических навыков экспертным сообществом). Самодиагностическое тестирование включает в себя две линейки значений и девять внутренних шкал, которые отражают узконаправленные критерии профессионального развития (в общей сложности насчитывается 85 сигнальных переменных).

Анализируя понятие «ПМ», многие авторы подчеркивают его идентичность понятиям «профессиональное самосовершенствование», «профессиональное развитие», «профессиональный рост» и т.д. Тем не менее, по своему основному содержанию, вне зависимости от толкований, предложенных конкретными учеными, каждое такое понятие характеризует какой-нибудь один аспект ПМ. Соответствующее понятие интегрирует в себе и получение нового, более высокого места в должностной иерархии предприятия (карьере); и процесс формирования компетенций, необходимых в данной профессии через развитие способности к реализации конкретных профессиональных операций; и совершенствование индивидуальных свойств, детерминирующих возможность выполнения профессиональных задач наиболее продуктивным образом; и повышение самооценки, и рост уважения со стороны коллег. То есть речь, в целом, идет о положительном изменении общественного положения субъекта труда. Понятие «ПМ» в современной науке об образовании анализируется вместе с понятиями профессионального становления и развития, профессионального роста, профессионализации и трактуется как последовательный процесс трансформации личности субъекта труда и всех составляющих реализуемой им деятельности, благодаря чему в итоге неминуемо повышается уровень его ПМ [5].

Автор статьи разделяет позицию Леус О.В. [11], в соответствии с которой качественные индикаторы ПМ школьного педагога могут быть:

- внешними (уважение со стороны коллег и знакомых, не связанных с педагогической деятельностью; имидж «сильного» и «знающего» педагога; выполнение дополнительных функций, свидетельствующих о высокой квалификации (в учебно-методическом совете, в управлении образованием и т.д.);

- внутренними (удовольствие от педагогической деятельности, хорошее отношение к коллегам и подопечным, интенсивное самосовершенствование и самообразование);

- формальными или очевидными, не предполагающими специальных оценочных действий (наблюдаемые результаты труда: изменение (увеличение или уменьшение) числа школьников, получивших минимально необходимое количество баллов за ОГЭ и ЕГЭ, а также выпускников, поступивших в ведущие вузы страны и занимавших призовые места на интеллектуальных олимпиадах по предметам школьной программы; наличие или отсутствие документов о повышении квалификационного уровня; благодарностей, премий и наград; научных публикаций и выступлений на научных мероприятиях; выполнение требований, предусмотренных официальными документами; соответствие запросам и потребностям школьников и их родителей);

- латентными, или недоступными для прямого наблюдения (индикаторы специфики эволюционирования мотивационного, волевого, эмоционального, ценностного компонентов личности школьного педагога, его личностных и профессиональных свойств; индикаторы степени владения средствами, методами и технологиями педагогического характера).

Измерение ПМ учителя представляется необходимым на всех стадиях развития среднего образования: при установлении результативности учебно-воспитательного процесса, регулировании данного процесса и управлении качеством образования, а также при проверке компетентности педагогов, пополнении коллектива новыми работниками, выявлении темпов и вектора изменения результатов подготовки школьников в качественном отношении.

Важное место в повышении профессиональной компетентности преподавателей в современном контексте занимают учебные методы, называемые активными. Сейчас непрерывно развивается рынок образовательных услуг, подталкивающий образовательные учреждения переосмысливать подход к подготовке квалифицированных специалистов. Акцент делается на содержательных и технологических аспектах; учебным заведениям приходится предлагать новые методики обучения, новые модели выстраивания педагогического процесса.

Выводы. ПМ складывается на базе опыта, креативного осмысления ресурсов обучения и воспитания и репрезентируется в использовании комплекса продуктивных способов выполнения профессиональных задач, в гармоничном сочетании научного знания и искусства, в придании педагогическому влиянию личностно-ориентированного характера и в способности взаимодействовать со своими подопечными при следовании требованиям педагогического такта, в высоком уровне мотивированности.

Личные и нравственные свойства преподавателя тесно взаимосвязаны и обогащают его профессиональные свойства. Преподавателю уже нельзя быть лишь передатчиком необходимых сведений – он вынужден являться и педагогом в широком смысле слова, и психологом, и актером; то, как он справляется с названными функциями, во многом детерминирует эффективность педагогического труда. Истинный преподаватель – это психически, социально и морально зрелая личность, соответствующая императивам, которые применяются к работникам средних и высших учебных заведений.

Согласно опыту поколений профессионалов, к базовым признакам ПМ следует причислить следующие: умение доносить до учащихся сущность сложных проблем; способность заинтересовать каждого человека, присутствующего в аудитории, нацелить его на творческий поиск необходимой информации; способность наблюдать, исследовать жизнь учащихся, факторы, влияющие на их поведение, а также предпосылки, обусловившие возникновение данных факторов; умение трансформировать теоретическую и практико-ориентированную информацию психолого-педагогического характера, успехи инновационного педагогического опыта с учетом конкретного контекста выстраивания образовательного пространства, принимая во внимание специфику собственного подхода к работе.

ПМ педагога представляет собой относительно стабильный комплекс теоретически аргументированных и разумных в практическом отношении педагогических действий, способствующих качественному информационному контактированию преподавателя и студентов. Приведенное толкование и структура преподавательской деятельности по выполняемым функциям позволяют выстроить составляющие ПМ:

- эрудированность и общая культура. Речь идет о знаниях общенаучного характера и осведомленности в рамках полученной специальности. Осмысление психологии учащегося и закономерностей выстраивания его

личности, принимая во внимание пол, возраст, национальность, условия проживания и т.д. Освоение теории обучения и воспитания, преподавательской методики;

- прикладные навыки и умения, базирующиеся на интеллектуальных умениях выявлять глубинные связи и отношения между отдельными фактами, процессами и явлениями; профессиональные и внутридисциплинарные навыки и умения, коррелирующие с функциями педагога;

- профессионально значимые личностные свойства, к которым относятся хорошее отношение к детям и стремление взаимодействовать с ними на постоянной основе, педагогические способности и нацеленность на общение, выраженная умственная активность и познавательная независимость, речевая и коммуникативная культура.

Кроме того, достижение ПМ предполагает сочетание специальных знаний и выстраивания комплекса педагогических компетенций, их актуализации и обобщения на основе внутреннего потенциала личности педагога. Нужны также обобщение и актуализация морального опыта, осмысление и эмоциональное восприятие себя в качестве субъекта педагогической деятельности и формирование в рамках личности преподавателя единого комплекса характеристик, действий и отношений.

Литература:

1. Васильева И.И., Соколова Н.Л., Михеева Н.Ф. Некоторые тренды использования икт в российских научных исследованиях в области преподавания иностранных языков и перевода в ВУЗах (2012-2017) // Вопросы прикладной лингвистики. 2017. № 27. С. 7-18.

2. Колчина В.В. Состояние проблемы и условия формирования инновационно-предпринимательских умений в педагогической теории и практике // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 91. С. 196-201.

3. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский о воспитании всесторонне развитой личности. Педагогика. 1991. № 9. С. 104-110.

4. Мухин М.И. Миссия новой школы – изменение личностной сущности человека // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2013. Т. 2. № 2 (3). С. 61-66.

5. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский: человеческая личность неповторима. Курск. 1991.

6. Соколова А.С., Колчина В.В. Организация исследовательской деятельности студентов в контексте профессионального самоопределения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 275-278.

7. Соколова Н.Л. Профессиональная эволюция школьного педагога на базе передового педагогического опыта // Научный диалог. 2018. № 9. С. 376-381.

8. Пряхников Н.С., Румянцев Л.С., Соколова Н.Л., Бахтигулова Л.Б. Профорентация: гармонизация точек зрения // Научный диалог. 2018. № 3. С. 289-303.

9. Vashieva D.G., Sokolova N.L., Masalimova A.R., Shinkaruk V.M., Kiva-Khamzina Y.L. EXPLORING THE EFL TEACHER'S ROLE IN A SMART LEARNING ENVIRONMENT - A REVIEW STUDY // XLinguae. 2018. Т. 11. № 2. С. 265-274.

10. Leus, O.V., Maslak A.A. (2016) Measurement of the quality of professional activity of mathematics teachers on the basis of the portfolio. Modern high technology. No. 4-1. P. 30-35. <http://elibrary.ru/item.asp?id=25952676>.

11. Leus, O.V. (2018) Comparative analysis of assessments of teacher pedagogical skills on the basis of portfolio and self-relationship. Modern problems of science and education. No. 4. P. 40. <https://elibrary.ru/item.asp?id=36344836>.

12. Morozov, A.V. (2008) Professional recognition and personality assessment. Textbook for universities. SPb., 2008. 429 p.

Pedagogy

UDC 796.323.2.796.325

senior lecturer Serebrennikova Nikoletta Aleksandrovna

Volga Region State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism (Kazan);

candidate of pedagogic sciences, associate professor Volchkova Venera Ildusovna

Volga Region State Academy of Physical Culture, Sport and Tourism (Kazan)

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND MANIFESTATION OF AGGRESSIVE BEHAVIOUR AT ATHLETES IN GAME SPORTS

Annotation. The study of emotional intelligence is accompanied by different views on the interaction of emotional and intellectual processes. Despite the peculiarities in the approaches, there is obvious interest in studying the mutual influence of emotions and intelligence in the field of sports. The article is due to the attention to the study of emotional intelligence in athletes in game sports, its influence on manifestation of aggressive behavior. Emotional intelligence is understood as “the ability to understand and control emotions, both their own and those of others. All athletes, one way or another, have various manifestations of aggressive behavior. Outbreaks of aggressive behavior are more destructive than constructive. The level of development of emotional intelligence and its individual components determines an individual measure of the severity of aggressive behavior; differences in the focus of emotional intelligence on the choice of forms of coping strategies can determine the severity of aggressive behavior; it can be assumed that emotional intelligence occupies a leading place in the system of personal resources for the prevention of aggressive behavior and helps to reduce the level of development of athletes; the development of emotional intelligence through a system of special occupations can have an effective corrective effect on the severity of aggressive behavior. Emotional intelligence is manifested in a willingness to openly express own feelings and positions. Emotion management is a leading component of emotional intelligence in the prevention of aggressive behavior and positively affects the willingness to cooperate, to openly express one’s feelings and position.

Keywords: emotional intelligence, sports, aggression, aggressive behavior, athletes, game sports, prevention of aggressive behavior.

Аннотация. Изучение эмоционального интеллекта сопровождается разными воззрениями на взаимодействие процессов эмоциональных и интеллектуальных. Несмотря на особенности в подходах,

очевиден интерес к изучению взаимовлияний эмоций и интеллекта и в сфере спорта. В статье обусловлено внимание к изучению эмоционального интеллекта у спортсменов в игровых видах спорта, его влиянию на проявление агрессивного поведения. Эмоциональный интеллект понимается как «способность к пониманию и управлению эмоциями, как своими собственными, так и чужими. Все спортсмены, так или иначе имеют различные проявления агрессивного поведения. Вспышки агрессивного поведения носят скорее разрушительный, чем конструктивный характер. Уровень развития эмоционального интеллекта и его отдельных компонентов обуславливает индивидуальную меру выраженности агрессивного поведения; различия в направленности эмоционального интеллекта на выбор форм копинг стратегий могут обуславливать выраженность агрессивного поведения; можно предположить, что эмоциональный интеллект занимает ведущее место в системе личностных ресурсов профилактики агрессивного поведения и способствует снижению уровня его развития спортсменов; развитие эмоционального интеллекта через систему специальных занятий может оказывать действенное коррекционное воздействие на уровень выраженности агрессивного поведения. Эмоциональный интеллект проявляется в готовности к открытому выражению своих чувств и позиции. Управление эмоциями является ведущим компонентом эмоционального интеллекта в профилактике агрессивного поведения и позитивно влияет на готовность к сотрудничеству, к открытому выражению своих чувств и позиции.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, спорт, агрессия, агрессивное поведение, спортсмены, игровые виды спорта, профилактика агрессивного поведения.

Introduction. John Mayer and Peter Salovey were the first to propose the term “emotional intelligence”. In 1990 in the article “Emotional Intelligence”, the authors presented the following definition: “This is the ability to perceive and express emotions, understand and explain them, assimilate emotions and thoughts, regulate your own emotions and the emotions of other people” [1].

The same period of the past XXth century is considered to be the beginning of researches aimed at the formation of a general theory and the development of techniques for diagnosing the level of emotional intelligence. The study of emotional intelligence is accompanied by different views on the interaction of emotional and intellectual processes.

Despite the peculiarities in the approaches, interest in the study of the mutual influence of emotions and intelligence is obvious. However, now it is impossible not to recognize the fact that the world around us is becoming increasingly complicated, and at an incredibly fast pace, which, of course, affects a person’s ability to understand the emotions of others, to direct their own emotions to solve problems related to building relationships, and motivation. O. Toffler predicted this reality in the early 70s of the last XX century. “By releasing the forces of novelty,” he wrote, “we are pushing people into the embrace of something unusual, and unpredictable.

Thus, we raise the problems of adaptation to a new and dangerous level, because the fragility and novelty form an explosive mixture. Living at an accelerated pace means experiencing the effect of ongoing changes ... The uncontrolled acceleration of changes in science, technology, and social life undermines the individual’s strength necessary to make reasonable, competent decisions regarding his own fate ” [2]. All this is fully revealed in the field of sports. In general, the rhythm of time and the need for continuous improvement have always been inherent in sports, the purpose of which is competition for high achievements.

The challenges of the time, of course, leave their mark on individuals who have chosen the profession of sports. If for sports the struggle of rivals is a common thing, then now it is even more aggravated, sometimes turning into aggression. It is not surprising that scientific theorists are increasingly turning to the topic of aggression as a negative manifestation in the field of sports. The urgency of the problem is also due to our attention in this article to the study of emotional intelligence in athletes in game sports, its influence on the manifestation of aggressive behavior.

The following methods were used in our study: analysis and systematization of scientific and methodological literature, pedagogical observation, pedagogical experiment, testing, and mathematical statistics. On the research topic, monographs, study guides, methodological developments, scientific articles, periodicals were studied, analyzed and systematized. Pedagogical observation allowed us to collect, and study the actual material.

The results of the article and their discussion. Athletes of game sports, such as basketball and volleyball aged 18-24, took part in the pedagogical experiment: 20 basketball players and 20 volleyball players of male student teams of the Academy of Sports and Tourism. Testing was carried out using the research methodology – the questionnaire “Emotional Intelligence” by D.V. Lyusina [3]. The author of the model understands emotional intelligence as “the ability to understand and control emotions, both their own and those of others” [4].

There are four scales defined: interpersonal intelligence, intrapersonal intelligence, understanding of emotions, and management of emotions. Therefore, the scale “interpersonal intelligence” diagnoses the ability to understand the emotions of other people, as well as the control of other people's emotions. The “intrapersonal intelligence” scale is an indicator of the ability to understand and manage your own emotions, and the “understanding of emotions” scale allows you to determine the level of ability to understand your and other people's emotions. Finally, the “emotion management” scale makes it possible to diagnose the ability to manage both your emotions and the emotions of other people. Since the technique is a questionnaire, it allows you to take measurements of people's ideas about the level of their emotional intelligence, which may differ from the actual severity of emotional intelligence. Let us remind that D.V. Lyusin, in turn, refers to the research of Bandura, which shows that “self-efficacy (that is, the idea about effectiveness) is associated with real performance” [4]. Consequently, the use of the questionnaire chosen by us in the study is legal. Initial indicators of the study of the role of emotional intelligence showed that in general, athletes are characterized by an average level of emotional intelligence. Basketball players have trouble in both identifying and managing both their emotions and those of other people. Statistical differences in the test “Emotional Intelligence” by D.V. Lyusin showed that the parameters of emotional intelligence are not significantly different.

The diagnosis of coping behavior was also carried out in groups of respondents. The groups for the study of coincident players’ behavior can be characterized as the following: in conflict situations, they do not seek a solution to a difficult problem; conflicts are accepted at a very high emotional level; try to avoid conflict situations; they aren't distracted by other important issues; do not emphasize their emotional state in conflicts; social distraction at a high level; athletes do not think about work constantly. Statistical differences between groups across all subscales were almost the same. Further, the level of aggression in groups were identified using the Bass-Darka questionnaire. In particular, the following types of aggression were identified in the experimental group: physical, indirect aggression, irritation, negativism, resentment, suspicion, verbal aggression, and guilt.

The indicators of all measurements show that in general the results in the groups are identical. All athletes, one

way or another, have various manifestations of aggressive behavior. Explosions of aggressiveness are more destructive than constructive. Athletes are prone to rash acts and fierce discussions. They treat people scornfully and provoke conflict situations with their behavior.

Basketball is a contact sport and scientific researches by a number of experts show an increase in aggression among basketball players. Our studies also showed that prior to the training, all basketball players were exposed to various manifestations of aggressive behavior. In both groups, emotional intelligence was recorded at an average level.

The picture of emotional intelligence underwent noticeable changes after preventive measures of aggressive behavior of basketball players at the end of the experiment. The emotional intelligence of athletes has grown significantly, indicators of manifestations of aggressive behavior have also decreased, and suspiciousness has become zero. It turned out that in stressful situations, athletes are looking for ways to solve the problem, they accept the conflict without unnecessary emotions, focus on their emotional state under stress; social distraction is not for them, they always think about sport and sports career.

The rank correlation coefficient r_s was calculated using the formula $r_s = 1 - 6 \cdot \frac{\sum d^2}{N \cdot (N^2 - 1)}$ to determine the relationship between emotional intelligence, aggressive, and coping behavior.

Based on the results of identifying the relationship, it was determined that the relationship is reliable between absolutely intrapersonal emotions, their understanding, and irritation, verbal aggression, guilt, physical aggression, negativism; understanding emotions and physical aggression, irritation, negativism, verbal aggression, and guilt; managing emotions and irritation, resentment, verbal aggression, and guilt; emotions and physical aggression, irritation, negativity, and guilt; avoidance and irritation and verbal aggression; distraction and verbal aggression, negativity, suspicion, verbal aggression, guilt; social distraction and resentment, suspicion, verbal aggression, and guilt [5, 6, 7].

Thus, it was revealed that the frequency of manifestation of aggression and the corresponding component of emotional intelligence are interconnected. Emotional intelligence is predominantly medium or high. After the training, athletes have higher indicators of intrapersonal intelligence, as well as emotional management. The results of the study indicate that managing emotions is a leading component of emotional intelligence in the manifestation of aggressive behavior, and understanding emotions play a secondary role [8, 9, 10].

The comparative analysis allowed us to confirm the following: the level of development of emotional intelligence and its individual components determines an individual measure of the severity of aggressive behavior; differences in the focus of emotional intelligence on the choice of forms of coping strategies can determine the severity of aggressive behavior; it can be assumed that emotional intelligence occupies a leading place in the system of personal resources for prevention of aggressive behavior and helps to reduce the level of development of athletes; the development of emotional intelligence through a system of special occupations can have an effective corrective effect on the severity of aggressive behavior [11, 12, 13].

Conclusion. Thus, taking into consideration all said above it can be concluded that our experiment was transformative in purpose; according to the degree of change of conditions – model; the degree of awareness of the subjects – open; directivity – comparative; according to the logical scheme of proof – parallel; by the method of conducting – direct. It is obvious that emotional intelligence affects the manifestation of aggressive behavior of athletes. Emotional intelligence is manifested in a willingness to openly express their feelings and positions. Emotion management is a leading component of emotional intelligence in the prevention of aggressive behavior and positively affects the willingness to cooperate, to express openly players' feelings and position.

References:

1. Sergienko E.A., Vetrova I.I., Volochkov A.A. Adaptation of the test by J. Meyer, P. Salovei and D. Caruso "Emotional Intelligence" on the Russian language sample // *Psychological Journal*. 2010. T. 31. No.1. Pp. 55-73.
2. Ampleeva V.V., Surnin D.I. *Psychology of communication in sport: teaching manual.* – Tolyatti, 2012.
3. Kolomeitsev Yu.A. *Social psychology of sport: teaching manual.* Minsk: BSPU, 2014. 292 p.
4. Konovalchuk A.N. *Burnout syndrome in the professional activities of teachers: Monograph* // Moscow State University of Education and Science of the Russian Federation, Volga State Engineering and Pedagogical University. N. Novgorod: Publishing house of VSEPU, 2017. P. 264.
5. Serebrennikova N.A. The formation of the phenomenon of emotional burnout among basketball players in sports // *Scientific digest*. 2016. N 1-2 (15).
6. Serebrennikova, N.A., Matvienko O.V., Shagan V.P. Psychological and pedagogical aspects and problems of supporting a sports career // In the collection: *Physiological and biochemical fundamentals and pedagogical technologies of adaptation to different the largest physical activity materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation, dedicated to the memory of doctor of biol. sciences, professor A.S. Chinkin.* Kazan, 2017. Pp. 231-234.
7. Serebrennikova N. A., Bikmukhametov R.K. Opinion of the leading trainers of the Republic of Tatarstan in game sports on the influence of various factors causing aggression and emotional burnout in game sports // In the collection: *Physiological and biochemical fundamentals and pedagogical technologies for adapting to different physical loads according to the materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation, dedicated to the memory of doctor of biol. sciences, professor A.S. Chinkin.* Kazan, 2017. Pp. 226-229.
8. Volchkova V.I. Linguistic and cultural studies in the lessons of the Russian language as a foreign language in a modern higher higher education institution // *Science and sport: modern trends*. 2018. Volume 21. N 4. Pp. 130-133.
9. Galimov A.M. Conceptual foundations of the meaningful integration of sports training and educational activities in a sports university // *Science and Sport: Current Trends*. 2019. Vol. 7. N 3. Pp. 66-73.
10. Serebrennikova N.A., Volchkova V.I. Aggression as Manifestation of Athletes' Psychosomatic Disorder // In the collection: *Modern scientific research: relevant theories and concepts collection of materials of the XIV International scientific-practical conference*. 2016. Pp. 308-309.
11. Serebrennikova N.A., Volchkova V.I. Social and Psychological Aspects of Athletes' Communication in Sports Games Team // In the collection: *Current Trends in Scientific Activities VII International Scientific and Practical Conference. Scientific Center "Olympus"*. 2015. Pp. 43-45.
12. Serebrennikova N.A., Matvienko O.V., Shagan V.P. Manifestation of Aggression in Basketball Students // In the collection: *Physiological and biochemical fundamentals and pedagogical technologies for adapting to different*

physical loads, materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation, dedicated to the memory of doctor of biol. sciences, professors A.S. Chinkin. 2017. Pp. 229-231.

13. Serebrennikova N.A., Matvienko O.V. Manifestation of Aggression in Basketball Players // In the collection: Actual problems of the theory and practice of physical culture, sports and tourism. Materials of the V All-Russian scientific and practical conference of young scientists, graduate students, undergraduates and students: in three volumes. 2017. Pp. 772-775.

Педагогика

УДК 371.321.1

кандидат педагогических наук, доцент Серёгина Олеся Станиславовна

Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОНСПЕКТИРОВАНИЯ ПЕЧАТНОГО ТЕКСТА

Аннотация. В статье рассмотрены структурные особенности конспектирования текста на основе чтения, благодаря которому учителем-предметником создается конспект урока как профессиональный педагогический феномен, определена специфика письменной речи, выстроена модель порождения конспекта как письменного высказывания, выделены этапы создания конспекта на основе печатного текста, обоснована необходимость создания на основе конспектирования одного или нескольких учебно-научных источников конспекта урока.

Ключевые слова: педагогическое образование, урок, учебное занятие, профессиональная подготовка учителя, профессиональная деятельность педагога, профессиональное общение.

Annotation. The article considers the structural features of taking notes of a written text (based on reading), thanks to which a subject teacher creates a lesson summary as a professional pedagogical phenomenon, defines the specifics of writing, builds a model for generating a summary as a written statement, highlights the stages of creating a summary based on a printed text, justifies the need to create one or more educational and scientific sources of a lesson summary based on taking notes.

Keywords: pedagogical education, lesson, training session, teacher training, professional activity of the teacher, professional communication.

Введение. Обучение студентов педагогического вуза созданию конспектов уроков выявило *проблему осуществления качественного процесса конспектирования письменных текстов и подготовку на их основе профессионального высказывания педагога в рамках реализации школьного урока.*

Изучение научной и учебной литературы, анализ конспектов уроков (взятых из практики учителей-предметников и опубликованных в методических источниках) позволили определить особенности конспектирования печатного текста как профессиональной интеллектуально-речевой деятельности педагога.

Целью данной статьи является изучение процесса конспектирования текста на основе чтения и особенностей его использования в профессиональной педагогической деятельности.

Изложение основного материала статьи. Конспектирование печатного текста является следствием интеллектуально-речевой работы пишущего. Осуществляя подготовку к уроку, педагог прежде всего продумывает его содержание, привлекает научно-методические источники информации, а этапы конспектирования письменного текста, которые он использует, относятся к риторическому канону. От античности до современности риторический канон представлен в исследованиях философов древности и ученых. Исходя из традиции, в модели создания текста рассматривают следующую структуру: 1) изобретение, которое связано с рождением замысла, осмыслением темы, созданием идей; 2) расположение, в нем применяются правила композиционного построения речи; 3) слововыражение подразумевает поиск уместного индивидуального стиля высказывания, без которого невозможно эффективное речевое воздействие; 4) запоминание реализуется специальными мнемическими действиями; 5) произнесение высказывания. Рассмотрим, как реализуются названные риторические категории в конспектировании как интеллектуально - речевом процессе и конспекте как его результате.

Анализ современных исследований, посвященных педагогическому речеведению [1, 2, 3, 4 и др.], позволяет говорить, что профессиональное конспектирование текста на основе чтения имеет свою специфику. Сопоставление научных источников позволило определить последовательность действий конспектирующего: 1) чтение научных и учебных источников для конспектирования - этап изобретения речи; 2) первичный/вторичный отбор и компрессия наиболее существенной и значимой информации – этап расположения речи и начала слововыражения; 3) компоновка учебно-научного материала для конспектирования – этап слововыражения и расположения; 4) трансформация (переформулирование) отобранной информации и ее языковое воплощение – этап запоминания и слововыражения; 5) фиксирование информации с попутным ее сжатием, создание конспекта – этап запоминания и слововыражения. На основе представленной последовательности возможно сделать следующие выводы.

Во-первых, процесс конспектирования предполагает изменение полученной информации, при которой происходит ее перевод на язык пишущего с попутным сокращением малозначимых компонентов, в каждой смысловой части формулируется тема с опорой на ключевые слова и фразы.

Во-вторых, сначала осуществляется чтение источников информации, и происходит отбор материала, при нем конспектирующий продолжает чтение до тех пор, пока не получит информацию, которую сочтет нужным зафиксировать в письменном виде, или вся информация, относящаяся к одной конкретной теме, собирается в один структурный блок, или отбирается лишь самая существенная информация из предложенной.

В-третьих, производится фиксация полученной информации, она зависит от скорости письма и записывается произвольно. При конспектировании письменного текста используются цитаты, и пишущим определяется, какие смысловые части текста необходимо *дословно* привести, какие использовать рисунки-символы, сокращения слов, рисунки-копии, условные и графические обозначения. В процессе

конспектирования целесообразно подбирать различные опорные знаки, увеличивающие информативность конспекта: линии, подчеркивания, стрелки, использование цвета, выделение в рамку, вопросительный и восклицательный знаки, включение различных порядковых номеров и цифр. Одно из значимых мест в создании письменного текста занимают «я-суждения»: это введение в текст собственных оценок, согласий и несогласий (они могут выражаться знаками и словами). При подготовке урока в процессе конспектирования эти структурные элементы будут отсутствовать, так как в задачу учителя входит более полно и точно продумать содержание учебной и методической информации, которая должна облегчить развертывание высказывания на уроке.

Научные работы, которые были проанализированы, не позволили составить полного представления о том, как отбираются ключевые единицы текста и происходит их смысловая обработка. Но отмечается, что читатель выбирает из текста такие опорные элементы, которые будут в дальнейшем синтезированы, и дадут достаточно информации о содержании текста. При этом понимание печатного текста сопровождается переводом смысла этого текста в любую другую форму его воспроизведения и закрепления.

Сопоставление различных точек зрения ученых, исследователей по вопросу выделения этапов процесса конспектирования текста, воспринятого зрительно, предопределило изучение особенностей процесса конспектирования письменного текста, именно это позволило определить, что человек, подготавливающий конспект, является приемником, передатчиком и преобразователем значимой информации, а для письменной речи характерна ее сложность, сознательность, намеренность и произвольность. Исследователями называются важные особенности письменной речи: 1) абстрагирование от ситуации, то есть при осуществлении процесса конспектирования отсутствие собеседника; 2) устойчивая мотивированность, при которой мотив, побуждающий письменное высказывание, представлен в более общей и абстрактной форме, он не связан с репликами слушателей или реакцией аудитории, а остается без изменений на протяжении всего письменного высказывания, именно поэтому письменное высказывание стимулируется и развивается одним общим мотивом; 3) взаимосвязь зрения и руки в процессе письма.

В научных трудах С.Л. Рубинштейна [5, 6] производится акцент на определенных составляющих письменной речи таких, как: 1) письменная речь требует особенной продуманности и сознательности, планирования; 2) в письменной речи все должно быть понятно из ее контекста и смыслового содержания; 3) пишущий должен самостоятельно спланировать построение речи.

Вышеназванные особенности письменной речи позволяют заключить, что конспектирование является результатом знаний, опыта, интеллектуально-речевой работы человека, поэтому данный процесс рассматривается в виде взаимодействия объекта (значимой информации) и субъекта (составителя конспекта), где в качестве продукта выступает подготовленный конспект, который будет применен для личного пользования. За основу модели конспекта как письменного высказывания берется следующая структура:

- 1) формирование речевого намерения, стремление, заставляющее писать; 2) программа/замысел высказывания, возникающая во внутреннем плане;
- 3) семантико-грамматическая реализация, которая слагается из ряда этапов;
- 4) внешнее оформление высказывания.

Вполне очевидно, что процесс создания этого вида высказывания является и речевым, и мыслительным актом и осуществляется поэтапно. Мотив речевой деятельности на докоммуникативном этапе осознается, и, если человек уже решил использовать ее, формируется интенция пишущего. Затем происходит планирование, обдумывание, выбор характера речевого поведения, осуществляется представление о создаваемом письменном тексте. В ряде научных исследований высказывает мнение о существовании условий для оптимальной генерации текста: накопление понятий из определенной области знаний и умение семантического развертывания и сжатия текста. Возникает первоначально общий замысел будущего высказывания, этот процесс происходит во внутренней речи, за «работу» которой отвечает правое полушарие головного мозга. Ключевой замысел высказывания оформляется на эмоционально чувственном уровне, что и предполагает действие центростремительных процессов речемыслительной деятельности, направленных на задержку целостного представления об особенностях замысла конспекта. Словесная обработка высказывания носит минимальный характер, осуществляется приблизительный перевод эмоций, мыслей, чувств на вербальный уровень.

Только после этого проявляется рациональный характер обработки материала, накопленного во внутренней речи, активно включаются средства внешней речи. Происходит структурирование информации, представление целого в виде частей, начинают осуществляться процессы, которые связаны с обработкой отдельных фрагментов будущего высказывания, подбором более точных и уместных средств языка, фиксации информации в письменном тексте.

При восприятии текста начинаются поиски общей мысли высказывания, особенность которой во многих случаях начинает осознаваться на эмоциональном уровне, потом общий смысл высказывания вербализируется в виде умозаключений, суждений, выводов. Всё это происходит в процессе выделения и осознания значимых элементов высказывания, соотношения значений с реальной ситуацией, с определенным объектом действительности.

На указанной основе письменный текст сворачивается, и образуется сначала модель текстового фрагмента, а затем – замысел конспекта в целом, впоследствии высказывание реализуется в письменном виде. Обобщим вышесказанное в виде авторского рисунка (см. рисунок 1).

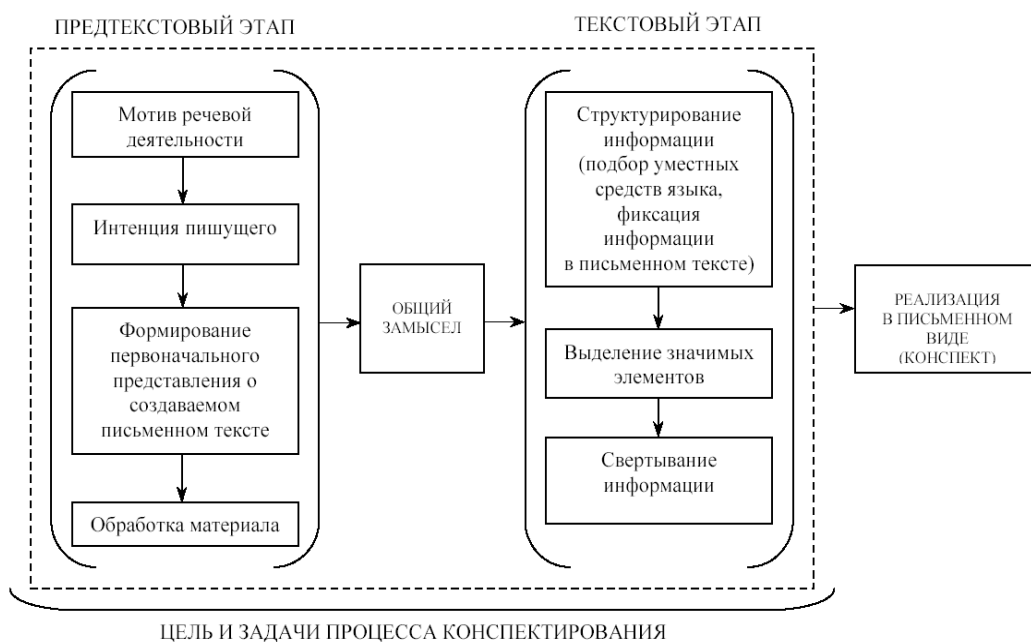


Рисунок 1. Этапы создания конспекта на основе печатного текста

Как показывают специальные психолого - педагогические исследования, выполняются сложные умственные действия, суть которых состоит в том, что человек в ситуации подготовки конспекта оперирует не реальными предметами, а применяет особые речемыслительные модели, которые позволяют осмысленно управлять процессом создания высказывания и регулировать свою интеллектуально - речевую деятельность.

Соотнесем особенности подготовки конспекта учителем и любым человеком (см. рисунки 2, 3).

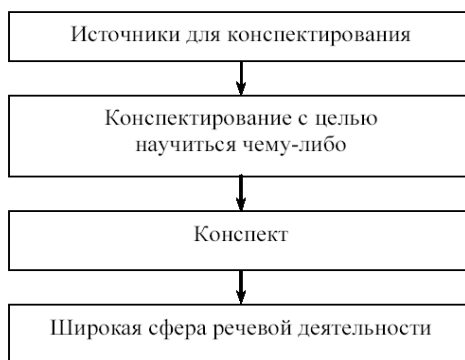


Рисунок 2. Особенности подготовки конспекта любым человеком

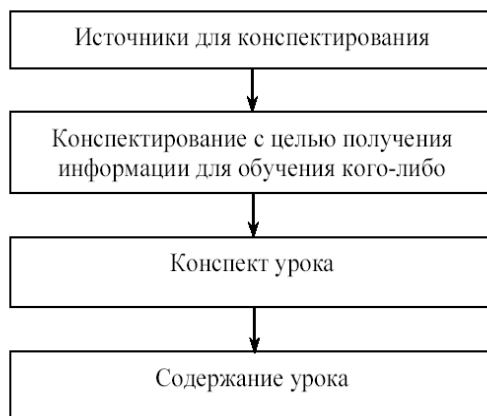


Рисунок 3. Особенности подготовки конспекта учителем

Как видно из представленных выше рисунков, учитель конспектирует письменные тексты и преобразует исходную информацию таким образом, чтобы на ее основе был создан конспект, помогающий раскрыть и реализовать содержание урока. По наблюдениям исследователей, при конспектировании текста на основе чтения пишущий преобразует информацию.

1. Благодаря выделению *системы опорных слов или словосочетаний*, осознанных конспектирующим. Информация, содержащаяся в данных конструкциях, хранится в памяти составителя. Изучение роли опорных слов в процессе запоминания и воспроизведения текстов привело к мысли о том, что они связаны с перекодированием текста и по психологическому механизму являются обобщением всего комплекса фраз и слов. Вместе с тем, они могут являться основой декодирования, восстановления заученного или прочитанного с помощью кода, созданного в процессе заучивания или чтения. Ключевые слова и заголовки, как правило, рассматриваются в виде опор для понимания текста. Они выступают в роли смысловых ориентиров, замещающих целые смысловые комплексы, и именно благодаря им актуализируются специальные знания, необходимые для осмысления контекста.

2. Путем *уменьшения длины предложений* в конспекте, они соответствуют объему оперативной памяти каждого конкретного человека.

3. Путем составления *«фактологической» цепочки слов*, которая образует основу, на которую составляется текст, и именно он воспринимается читателем интуитивно из текста при беглом прочтении.

4. Путем употребления в конспекте *условных обозначений или сокращений*, необычной системы подчеркивания, в том числе и выделение значимых компонентов цветом.

5. Путем записи переработанной в конспекте информации, она является особенно актуальной для адресанта и не поддается переоформлению, производится *в виде цитат*.

Данные сведения позволяют обобщить, что, несмотря на различия между особенностями подготовки конспекта любым человеком и конспекта урока педагогом, существуют общие положения, которые могут быть взяты за основу обучения студентов создавать конспект урока как речевое явление. Важно, что для конспектирования отбирается информация, необходимая для конкретного составителя, и в зависимости от формы представления ключевой информации конспект может выглядеть как схема, план, как собственно текст; он применим только для индивидуального пользования, поэтому могут допускаться дополнительные пометки, замечания составителя, выделения шрифтом и цветом, графические обозначения, индивидуальные значки, а также цитаты, сокращения, записи на полях, отражающие точку зрения составителя, - все, что впоследствии поможет развернуть информацию.

Выводы. Подведем итог. Процесс подготовки конспекта урока связан с разновидностью интеллектуально - речевой деятельности человека – конспектированием. Она предполагает чтение или слушание, сбор научно - методической информации: эта деятельность завершается подготовкой особого вида конспекта одного или нескольких источников, который, благодаря профессиональной принадлежности и направленности, называется конспектом урока. Данный вид деятельности опирается на комплекс специальных умений: сокращать текст разными способами, кодировать или декодировать полученную информацию в виде значков, таблиц, схем, использовать языковые средства обобщенной передачи содержания, - и представляет собой процесс переформулирования, сокращения, адаптации учебного - научного материала к условиям будущего урока.

Литература:

1. Антонова, Л.Г. Письменные жанры речи учителя [Текст]: учебное пособие к спецкурсу «Теоретические основы частной педагогической риторики» / Л.Г. Антонова. – Ярославль: Издательство ЯГПУ, 1998. – 114 с.
2. Десяева, Н.Д. Культура речи педагога [Текст]: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Десяева, Т.А. Лебедева, Л.В. Ассуирова. – Москва: Изд. центр «Академия», 2003. – 192 с.
3. Ипполитова, Н.А., Князева, О.Ю., Савова, М.Р. Русский язык и культура речи [Текст]: учебник / Под ред. Н.А. Ипполитовой. – Москва: ТК Велби, Издательство «Проспект», 2004. – 440 с.
4. Тумина, Л.Е. Риторика невербального воздействия учителя [Текст] / Л.Е.Тумина // Дидактика. – 2000. - № 2. – С. 46-57.
5. Рубинштейн, С.Л. О мышлении и путях его исследования [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Изд-во АН СССР, 1958. – 148 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.

Педагогика

УДК 371.321.1

кандидат педагогических наук, доцент Серёгина Олеся Станиславовна

Новокузнецкий институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ КОНСПЕКТА УРОКА КАК РЕЧЕВОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье проанализирована специфика протекания мыслительного процесса; рассмотрены закономерности памяти, способы и приемы запоминания, процессы отбора и сжатия информации, особенности компрессии текста, позволяющие создать конспект урока как речевое произведение. Особо подчеркивается значимость названных психологических механизмов при подготовке конспекта урока учителем – предметником. Обоснована необходимость переработки педагогом учебно – научной информации с учетом психологических знаний.

Ключевые слова: педагогическое образование, урок, учебное занятие, профессиональная подготовка учителя, профессиональная деятельность педагога, профессиональное общение.

Annotation. The article analyzes the specifics of the flow of the thought process; the regularities of memory, methods and techniques of memorization, the processes of selection and compression of information, the features of

text compression that allow you to create a lesson summary as a speech work. The importance of these psychological mechanisms in the preparation of a lesson summary by a subject teacher is emphasized. The necessity of processing educational and scientific information by a teacher taking into account psychological knowledge is proved.

Keywords: pedagogical education, lesson, training session, teacher training, professional activity of the teacher, professional communication.

Введение. В отечественном педагогическом образовании являются значимыми вопросы, связанные с организацией обучения будущих учителей подготовке конспекта урока. Теоретические знания и коммуникативные умения, используемые при создании данного речевого произведения, востребованы в профессиональной деятельности современного педагога.

В основу комплексного обучения подготовке конспекта урока положены особенности конспектирования печатного текста как профессиональной интеллектуально-речевой деятельности учителя-предметника; особенности пересказа учебно-научной информации; виды планирования профессиональной педагогической деятельности, жанровоопределяющие и жанрообразующие признаки конспекта урока как разновидности репродуктивного высказывания учителя. При подготовке конспекта урока существенную роль также играет информация, связанная с психологическими основами подготовки конспекта урока как речевого явления.

Целью данной статьи является рассмотрение основных психологических механизмов: памяти, мышления, компрессии и отбора учебно - научной информации, влияющих на создание конспекта урока как профессионального высказывания.

Изложение основного материала статьи. Для создания конспекта урока как речевого произведения педагог должен овладеть определенными приемами и уметь: отбирать учебно-методическую информацию, выделять в ней главное, продумывать структурно-композиционную форму конспекта урока, кодировать и сжимать информацию различными способами и др.

П.Я. Гальперин считал, что всегда нужно начинать от психологического начала. А проблема взаимоотношения речи и мышления – одна из древнейших и дискуссионная не только в философии, психологии, но и в лингвистике и логике. Л.С. Выготский относил мышление к числу самых трудных и малоразработанных проблем.

Под мышлением рассматривается процесс отражения, осознание связи, различий и отношений между предметами и явлениями окружающей действительности и внутреннего мира человека. Мышление не только выражается, но и совершается в речи, не только формулируется, но и формируется в ней. По мнению исследователей, мыслить человек начинает только тогда, когда у него появляется потребность что-то понять.

Представляется важным, что знание и мышление совсем не отделимы друг от друга, а процесс мышления трактуется как основной способ существования психического с акцентом на том, что в нем происходит и движение знания.

Работы Ю.А. Бурлакова, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, Н.А. Менчинской, Ж. Пиже, С.Л. Рубинштейна и др. обнаружили, что мышление заключается в осуществлении определенных умственных действий, или интеллектуальных операций: синтеза и анализа, различения и отождествления, обобщения и абстрагирования, селекции и ориентировки, кодирования и декодирования и др.

Изучение психологических работ позволило сформулировать специфику протекания данного процесса, влияющие на создание конспекта урока как речевого явления.

1. Мышление имеет опосредованный характер. Устанавливая отношения и связи между явлениями и предметами объективного мира, человек опирается не только на непосредственные восприятия и ощущения, но и на данные прошлого опыта, сохранившиеся в его памяти. С.Л. Рубинштейн отмечал, что чем богаче практика, чем шире опыт и организованнее система знаний, в которой эта практика и этот опыт обобщены, тем большим количеством контрольных инстанций, опорных точек для проверки и критики своих гипотез располагает мысль.

2. Мышление опирается на имеющиеся у человека знания об общих законах общества и природы. В процессе мышления человек пользуется уже сложившимися на основе предшествующей практики знаниями общих положений, в которых представлены наиболее общие связи и закономерности окружающего мира, так как всякое мышление совершается в обобщениях.

3. Мышление всегда есть отражение отношений и связей между предметами в словесной форме. Речь и мышление всегда находятся в неразрывном единстве. Благодаря тому, что мышление протекает в словах, облегчаются процессы обобщения и абстракции. Установлено, что «в мыслительной деятельности человека процесс обобщения совершается как опосредованная обучением деятельность по овладению созданными предшествующим историческим развитием общими представлениями и понятиями, закрепленными в слове или научном термине.

4. Мышление человека органически связано с практической деятельностью. Как подчеркивается в психологических исследованиях, мышление, как познавательная теоретическая деятельность, тесным образом связана с действием.

Анализ научной литературы показал, что, так как мыслительный процесс всегда направлен на решение какой-либо задачи, следует различать несколько его основных этапов. На начальном этапе *осознается проблемная ситуация*, под которой понимается интеллектуальное затруднение, возникающее в процессе выполнения задания, которое помогает осознать противоречие между необходимостью выполнять задание и невозможностью осуществить это с помощью имеющихся знаний; потом *от осознания* проблемы мысль переходит к *ее разрешению*; на завершающем этапе происходит *окончательное* в пределах определенного мыслительного процесса *суждение* по данному вопросу, фиксирующему *достигнутое* в нем *решение проблемы*. Затем результат мыслительной работы апробируется на практике, и ставятся новые задачи уточнения, развития, исправления или изменения первоначально принятого решения проблемы. Как отмечают ученые, по мере протекания мыслительной деятельности строение мыслительных процессов и их динамика изменяются.

Психологами установлено, что на особенности протекания процесса мышления оказывают непосредственное влияние индивидуальные стили мышления. Дадим их краткую характеристику.

Синтетический стиль мышления проявляется в том, чтобы создавать что-то оригинальное, комбинировать часто противоположные взгляды, идеи, осуществлять мысленные эксперименты. *Идеалистический стиль мышления* предполагает склонность к интуитивным и глобальным оценкам без

осуществления детального анализа проблем. Специфика идеалистов – повышенный интерес к потребностям, нравственным проблемам, человеческим ценностям, целям. *Прагматический стиль мышления* опирается на личный опыт человека, на использование тех материалов и информации, которые легко доступны, стремление как можно быстрее получить конкретный результат. *Аналитический стиль мышления* ориентирован на всестороннее и систематическое рассмотрение вопроса или проблемы в тех аспектах, которые задаются объективными критериями, склонен к методичной, тщательной, логичной (с акцентом на детали) манере решения проблем. Прежде чем принять решение аналитики разрабатывают подробный план и стараются собрать больше информации и объективных фактов. *Реалистический стиль мышления* ориентирован только на признание фактов, и реальным является только то, что можно непосредственно почувствовать, лично услышать или увидеть. Реалистическое мышление характеризуется конкретностью и установкой на исправление, коррекцию ситуаций в целях достижения определенного результата. *Творческий стиль мышления* ориентирован на самостоятельное создание человеком новых образов и идей, представляющих ценность для других людей или общества в целом, которые воплощаются в конкретные оригинальные продукты деятельности. При осуществлении процесса конспектирования огромное влияние оказывает личность самого пишущего. Таким образом, конспекты одного первоисточника, выполненные разными людьми, будут отличаться друг от друга на том основании, что конспектирующие обладают разными стилями мышления.

В профессиональной педагогической сфере конспект урока является оригинальным продуктом деятельности, который неотделим от творчества самого педагога, где под творчеством понимается деятельность, порождающая что-либо качественно новое, никогда ранее не создаваемое.

Согласно научным исследованиям И.Н. Горелова, К.Ф. Седова, процесс творчества включает несколько этапов: подготовка к творческому акту (накопление знаний в сфере интересов человека, анализ имеющихся фактов); затем – созревание, для него характерно критическое отношение к прежним представлениям о чем-либо. Третий этап – озарение, то есть кажущееся внезапным усмотрение возможности перестроить, переделать по-новому ранее сложившееся и общепринятое суждение, явление, конструкцию или метод его описания и изучения. Четвертый этап – проверка нового результата на истинность, на значимость и ценность, на эффективность. На наш взгляд, данные этапы соотносятся с этапами подготовки конспекта урока, представляющего собой учебно-научный труд педагога.

Изучение научных работ позволяет сделать вывод о том, что под творческой деятельностью понимается деятельность, не имеющая аналогов для подражания и приводящая к оригинальным, нестандартным результатам в форме создания принципиально новых духовных и материальных ценностей. Она предполагает наличие у действующего субъекта способностей, знаний, мотивов, умений, благодаря которым создается уникальный результат. Эти специальные исследования, посвященные проблемам психологии профессиональной деятельности, подтверждают, что индивидуальные, творческие и личностные параметры должны рассматриваться как слагаемые профессионального успеха.

Таким образом, мышление – это многогранный и сложный процесс, который является направленным на разрешение определенной задачи, она заключает в себе цель для мыслительной деятельности индивида, соотносимую с условиями, которыми задана. Следовательно, мышление принимает на себя функции планирования, что оказывает непосредственное влияние на процесс конспектирования как интеллектуально-речевой процесс.

Далее представляется важным рассмотрение механизмов памяти, так как память занимает среди психических функций особое место: ни одна другая функция не может осуществляться без ее участия, а процесс создания конспекта урока напрямую зависит и от особенностей памяти педагога, то есть от знаний, которые хранятся в его долговременной памяти, информационного запаса, в него входят и общая память, и фоновые знания о предмете, о ситуации в целом и т.д. Личный языковой опыт у каждого человека отличен от опыта другого, поэтому педагогу необходимо включить новый материал в старые связи и перестроить его в свои собственные образы. Такой перевод поступающей из кратковременной памяти в долговременную позволяет установить преемственность новой информации с прошлым опытом и включить ее в систему ассоциативных связей.

Известно, что в настоящее время существует два подхода к изучению памяти. Один подход можно назвать психофизиологическим: начиная с анализа памяти человека на психофизическом уровне, исследование переходит затем к раскрытию ее нейронных механизмов. Другой подход – собственно психологический. В нем исследователи ставят перед собой задачу установить закономерности памяти и модели ее построения.

Под термином «память» понимаются процессы запоминания действующих на нас предметов или того, о чем мы думаем, что чувствуем или делаем, и последующее сохранение и воспроизведение (или узнавание) прошлого опыта.

Каждый этап важен для функционирования памяти в целом.

Запоминание предполагает первоначально восприятие органами чувств и затем загрузку информации в память. Как отмечает в своих работах Л.В. Занков, можно говорить о двух разновидностях запоминания: непреднамеренном и преднамеренном. Для непреднамеренного запоминания характерно не только отсутствие намерения запомнить данный материал, но и то, что мы не прибегаем к каким-либо средствам и приемам, способствующему его запоминанию. Запоминание, для которого характерно наличие задачи запомнить и применение различных приемов и способов, направленных на возможно более успешное закрепление материала в памяти, называют преднамеренным запоминанием. Вместе с тем, необходимо учесть, что существенную роль при запоминании играют установки, они могут быть сознательными или неосознанными, основывающимися на понимании задач, встающих перед человеком, ведь запоминается прежде всего то, что составляет цель нашего действия.

В научной литературе описаны различные способы и приемы запоминания.

1. Многочисленные опыты, проведенные психологами школы Д. Узнадзе, показали, что «фиксированная» установка существенно влияет на характер и результаты деятельности человека и процессы запоминания. Она может способствовать повышению эффективности запоминания, активизировать память, мышление, делать восприятие более точным, направлять внимание на нужный предмет или, наоборот, затруднять работу, искажать или ухудшать результаты психической деятельности.

2. К приемам запоминания Л.П. Добраев относит и *выделение смысловых опорных пунктов*. Это опорные пункты понимания. Это краткие тезисы, в которых они выражают в уме основные мысли каждого раздела; заглавия смысловых частей текста; образы того, о чем говорится; отдельные слова.

3. По мнению Л.П. Добраева, работа нашей памяти подчиняется закону ассоциаций, соответственно часть сведений возможно запомнить, выстраивая *ряд образов*, понятных только адресанту.

4. В исследованиях А.А. Смирнова был установлен еще один эффективный прием запоминания – *составление плана*. Даже если сам план и не припоминается, то обстоятельство, что его когда-то составляли, играет положительную роль при воспроизведении материала.

5. Наблюдения А.Н. Леонтьева, А.А. Смирнова и других показали, что запоминание реализуется путем *специальных мнемических действий*. К ним относятся, например, организация и упорядочение материала, выделение в нем смысловых ориентиров и связей, установление связей с прошлым опытом или знаниями, называние и означивание, схематизация и повторение и др.

Также в психологической литературе отмечают ряд способов запоминания информации: *механическое дословное многократное повторение; логический пересказ, перевод информации в образы, графики, схемы, картинки; мнемотехнические приемы запоминания*. Эти способы запоминания активизируют в речевой деятельности такие фразы, как: *«прочитайте задание к упражнению и скажите...»*, *«рассмотрите таблицу»*, *«обратите внимание на схему»*, *«послушайте текст и постарайтесь его запомнить»* и др.; способствуют созданию определенных, алгоритмов, правил.

Следующий процесс памяти – это сохранение информации. Согласно исследованиям Л.В. Занкова, мы можем пользоваться усвоенными знаниями благодаря тому, что они сохраняются в нашей памяти и могут быть восстановлены в сознании тогда, когда это потребуется, при этом используются соответствующие языковые конструкции, например: *«давайте подумаем»*, *«мы с вами изучали»*, *«вспомните»*, *«вы знаете о том, что...»* и пр.

Воспоминание означает извлечение информации из памяти в виде узнавания или воспроизведения.

Остановимся более подробно на характеристике разных типов памяти, это позволяет выявить и объяснить особенности создания учителями конспектов уроков, различных по графической оформленности.

В работах психологов отмечается, что люди, обладающие *наглядно-образной памятью*, лучше запоминают наглядно-образные элементы: описание внешнего вида явлений или предметов, иллюстрации, таблицы, рисунки, чертежи, образные выражения или сравнения и т.п. *Словесно-отвлеченная память* характеризуется лучшим запоминанием отвлеченного материала, в котором раскрываются понятия, устанавливаются связи и отношения между явлениями и предметами, что требует способности к обобщению абстрагированию. *Логическая память* помогает осмыслить информацию, систематизировать и выделить главные логические компоненты в материале, пересказать их своими словами. *Механическая память* позволяет человеку прочно запомнить информацию в той форме, в которой она воспринимается. Планируя систему заданий обучения студентов, мы учитывали, что у них сформирована наглядно-образная память и поэтому предлагали им в качестве материала для анализа таблицы, рисунки, схемы и др.

Приведенные выше данные ценны, потому что при составлении конспекта урока учитель опирается на весь свой предшествующий опыт и индивидуальные психические особенности сохранения и восприятия материала. Поэтому важным для организации обучения студентов составлению конспектов уроков является характеристика процесса отбора и сжатия информации.

В научной литературе используются синонимичные термины: «компрессия», «сжатие», «свертывание», «сокращение», «кодирование» информации, которое «может происходить различными способами – в слуховой, зрительной и смысловой форме».

Сжатием считается извлечение основной информации без потери связности. Сокращение текста происходит за счет исключения менее информативных частей текста и трансформации оставшейся части.

Выделяется несколько способов сжатия учебной информации: 1) исключение подробностей, деталей; 2) обобщение конкретных, единичных явлений; 3) сочетание исключения и обобщения.

Проанализированная научная литература позволяет заключить, что чаще всего высказывается мнение о том, что *при исключении* необходимо сначала выделить существенное, с точки зрения основной мысли текста, и детали, потом убрать детали, которые являются малозначимыми, и составить текст меньшего объема. *При обобщении* материала вычлняются единичные факты, затем подбираются языковые средства их обобщенной передачи и составляется новый текст. Обобщение излагаемой информации предполагает обобщение примеров, объединение фактов, генерализацию идей, преобразуя их в сжатое высказывание, включающее в себя одно высказывание вместо целого ряда.

Важным фактором для компрессии текста в процессе конспектирования является перевод профессиональной информации на специальный язык. При этом не просто отбрасывается ненужный материал, а он сворачивается таким образом, чтобы через достаточно длительный промежуток времени можно было вновь развернуть его без существенной утраты. Свертывание материала помогает специалистам ускорить и улучшить качество поиска информации и тем самым экономит время для творческой работы.

Выводы. При подготовке к уроку учитель перерабатывает учебно-научную информацию преимущественно в виде графических текстов-первоисточников, пополняя объем знаний, конспектирует лишь тот научно-методический материал, результатом которого будет новый (по сравнению с первоисточниками) текст – конспект урока.

В процесс конспектирования учебно-научной информации вовлечены основные механизмы памяти, мышления, сжатия, отбора и графического оформления информации. Конспекты уроков по одной теме с использованием одних первоисточников, составленные разными людьми, будут отличаться друг от друга потому, что каждый человек обладает индивидуальным стилем мышления. Нами были рассмотрены сведения о типах памяти, которые учитывались при осуществлении обучения студентов создавать конспект урока, проанализированы разные способы сжатия информации, с помощью которых возможно кодирование учебно-научного материала и ее декодирование в уроке на основе уже созданного конспекта.

УДК 372.874

директор Смоленская Людмила Юрьевна

Педагогический институт Тихоокеанского государственного университета (г. Хабаровск)

ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формирования художественно-образного мышления у учащихся учреждений дополнительного образования на занятиях по изобразительному искусству посредством разработки особой методики преподавания по программе, разработанной и апробированной в учреждении дополнительного образования по профилю «Живопись». В статье выделяются способы осуществления развития художественно-образного мышления в процессе обучения изобразительному искусству и группы условий, непосредственно влияющих на формирование художественно-образного мышления у учащихся.

Ключевые слова: художественно-образное мышление, изобразительное искусство, учреждение дополнительного образования, процесс обучения.

Annotation. The article deals with the problem of forming artistic and figurative thinking of students of institutions of additional education in the classroom in fine arts through the development of a special teaching methodology according to the program developed and tested in the additional education institution on the "Painting" profile. The article highlights the ways of realizing the development of artistic-figurative thinking in the process of teaching the visual arts and a group of conditions that directly affect the formation of artistic-figurative thinking in students.

Keywords: artistic-imaginative thinking, fine arts, institution of additional education, educational process.

Введение. В последнее время в методической литературе активно поднимается вопрос о качественном преподавании изобразительного искусства в учреждениях дополнительного образования, в частности, проблема комплексного и эффективного решения учебных задач, как обучающих, так и развивающих, и воспитывающих [1, с. 124]. В этом аспекте предмет «Изобразительное искусство» предстает как целостный комплекс, благодаря которому учащиеся приобщаются к культурному наследию, само развиваются, учатся рисовать и отражать в своих работах окружающую действительность, не только в реалистичной манере, но и, привнося в свои произведения креативность, творческую, необычный взгляд, работать в различных техниках, пробуя доступные материалы. В этом приобщении и развитии важную роль, несомненно, играет и преподаватель, к которому в силу современных тенденций предъявляются особые требования. Признаком высокого мастерства современного преподавателя является умение правильно и результативно организовать, и проводить учебный процесс, в совершенстве владеть современными методами и технологиями преподавания, обладать широким кругозором, способностью саморазвиваться и совершенствоваться. Общеизвестно, что творческую личность может воспитать только творческая личность. Как писал ученый-педагог Н.Н. Ростовцев, «искусство преподавания состоит в том, чтобы уметь почувствовать, что и в какой форме надо показать ученику» [4, с. 142]. Таким образом, можно сказать, что одной из главных задач, стоящих перед преподавателем дополнительного образования является создание особой личной методики, позволяющей развивать индивидуальные особенности каждого учащегося.

Изложение основного материала статьи. Развитие и формирование художественно-образного мышления на занятиях по изобразительному искусству можно назвать одним из основных компонентов методики, так как именно мышление формирует знания у учащихся о реальном мире, через пошаговое изучение закономерностей окружающей действительности.

Через мышление, как высшую форму познавательной деятельности, учащийся отражает окружающий мир, устанавливает связи между предметами и явлениями.

Из традиционно выделяемых видов мышления (наглядно-образное, наглядно-действенное, логическое, теоретическое, практическое и т.д.) в преподавании изобразительного искусства следует обратить внимание на художественно-образное мышление, как развитую форму наглядно-образного мышления, позволяющее учащимся генерировать образы в процессе творческой деятельности.

Исходя из исследований некоторых психологов (Л.Б. Ительсон, И.С. Якиманская и др.), выделяют следующие способы осуществления развития художественно-образного мышления в процессе обучения изобразительному искусству:

- переход от предметно-конкретного образа к абстрактному, к условно-схематическому и обратно;
- возможность фиксировать в образе различные связи и зависимости (пространственные, структурные, функциональные, временные);
- развитие образной динамики, подвижности;
- постижение разнообразных способов сотворения образа и его последующего применения.

Это характеризуется тем, что эти образы сменяются, что они произвольны и свободны в выборе в зависимости от целей деятельности, определенных критериев ее выполнения, ориентирующих ее особенностей.

При обучении изобразительной деятельности учащихся в качестве первоначальных данных на занятиях часто выступают определенные задания, для обретения художественно-образной формы выражения, предложенные преподавателем. Это требует от учащихся анализа элементов, составляющих такое задание, их наделение смысловыми характеристиками и внесение элементов, как предложенных, так и продуманных самостоятельно, в единство образа. Обычно учащиеся с интересом воспринимают подобное задание, так как обладают гибкостью мышления и легкостью ассоциирования. Как известно, ассоциативность – сильный катализатор поиска нестандартных образов, смыслов. Формирование художественно-образного мышления позволяет достигать целостности различных элементов и единства внешней формы, которые обретает работа учащегося по изобразительной деятельности.

Итак, образное мышление учащихся отличается конкретностью, личностной значимостью и отношением, переживанием образов; оно обусловлено наибольшим развитием мотивации познавательной деятельности школьников, открывает ее смысл.

В процессе преподавания изобразительного искусства в целом следует помнить, что художественно-образное мышление неотвратимо связано с воображением и эмоциями, а «...Эмоции и творчество взаимно подогревают друг друга» [7, с. 185].

Эмоции - неотъемлемая составляющая учащихся, оказывающая огромное влияние на развитие процессов познания окружающей среды. В учреждениях дополнительного образования при изучении предмета «Изобразительное искусство» через учебную деятельность стимулируются и развиваются любознательность, острота восприятия. При этом следует помнить, что в процессе взросления учащихся их творчество также меняется, становится более анализированным, организованным, а представления - более богатыми, полными, эмоциональными, что связано со зрительными особенностями восприятия, раскрытыми в исследованиях Е.И. Игнатьева, Н.П. Сакулина, С.Л. Рубинштейна и других.

В формировании художественного образа знания и их значимый характер приобретаются через навыки, а сами образы позволяют переводить знания в эмоционально окрашенные ощущения, через активизацию воображения и творческого потенциала учащихся.

Художественно-образное мышление у учащихся, их творческие и интеллектуальные способности неразрывно связаны в творческом процессе с личными качествами, чувствами, эмоциями, интуицией, фантазией и образуют единый комплекс, определяющий талант. Благодаря грамотно сформированному мышлению, учащийся на старших этапах может создать свои работы из различных впечатлений, превращая жизненный и окружающий его материал в художественные образы. Такая способность к мысленной перестройке чувственных образов памяти и представления подводит учащихся к творческому воображению.

Формирование художественно-образного мышления у учащихся возможно в условиях решения проблемных художественных, творческих ситуаций, задач, связанных с осознанием и созданием художественных образов в личной изобразительной деятельности. С помощью выразительных средств учащимися создаются образы - события, образы - детали, образы - характеры, передающие определенные идеи и чувства, порой достаточно необычные и нестандартные.

В преподавании предмета «Изобразительное искусство» роль педагога не только обучить, а самое важное – научить осмысленно транслировать художественные образы через использование разнообразных материалов, техник и методики, через обращения к натурным образам, пленэрное творчество.

В процессе формирования художественных образов можно выделить ряд этапов:

- генерация образа через внутренний мир учащегося и реальный, окружающий мир;
- краткосрочная художественная деятельность по созданию образов через наброски, этюды и зарисовки;
- подбор достоверных подробностей, природы и наполнение образа деталями.

Однако следует помнить о том, что вследствие отсутствия достаточного художественного опыта и навыков у учащихся при реализации художественных образов часто наблюдается слабое решение художественной композиции, не умоляющее достоинства искренности выражения, непосредственности и частично примитивизма.

Преподавателям необходимо уделять внимание формированию осмысленности процесса создания художественных образов учащимися, учитывая особенности развития восприятия; используя различные каналы передачи информации; учитывая физические и физиологические особенности учащихся, в том числе обращая внимание на развитие не только левого (рационального), но и правого (творческого) полушария, позволяющего развивать образное мышление, воображение, интуицию, творческий потенциал личности, отношение к искусству и учебную деятельность в целом [5, с. 157].

В работах ученого-педагога В.С. Кузина художественное образование - это процесс коммуникации, состоящий из двух компонентов – вербального (словесного) и невербального (бессловесного), следовательно, преподавателю необходимо в процессе обучения изобразительному искусству эффективно использовать все внутренние и внешние ресурсы.

В системе дополнительного образования преподаватель является связующим звеном между окружающим миром, его образами и воспроизведением этих образов учащимися. «Обучение изобразительному искусству представляет педагогический процесс, в ходе которого учащиеся под руководством учителя овладевают систематизированными знаниями в области изобразительных основ, умениями и навыками по применению этих знаний на практике, обращению с различными художественными техниками и материалами, широко используемыми в современной повседневной жизни» [2, с. 50].

В процессе обучения в учреждении дополнительного образования преподаватель стремится к развитию у учащихся ассоциативного мышления, визуализации, через изучение окружающих предметов и явлений, с целью воспитания личности с высоким умственным потенциалом, умеющей грамотно пользоваться как логическим, так и образным мышлением. Визуальное восприятие выступает основным профессиональным «инструментом» учащегося на занятиях изобразительного искусства.

В процессе обучения изобразительному искусству учащихся должен окружать положительный эмоциональный фон, грамотно организованное пространство, не только конкретного учреждения, но и любой платформы, на которой проводятся занятия (музеи, пленэры), для того, чтобы процесс обучения стал результативным, творческим и созидательным, не оторванным от окружающей действительности.

Методика преподавания модулей («Рисунок», «Композиция», «Живопись», «Скульптура», «История искусства» и др.) в рамках предмета «Изобразительное искусство» должна ориентироваться на создание и закрепление «ситуации успеха» на занятиях, для мотивации учащихся к последующей продуктивной деятельности.

Для формирования у учащихся навыков живописной композиции в рамках изучаемых предметов, для грамотного практического применения основ живописи преподавателю необходимо выстраивать тематику по хронологическому принципу, с учетом возрастных, психологических, физиологических особенностей учащихся.

Систему обучения по дополнительным предпрофессиональным программам «Живопись» в учреждениях дополнительного образования следует строить на чередовании творческих занятий, практической работы,

индивидуальных и домашних заданий для формирования и закрепления умений учащихся использовать логическое и образное мышление.

В учреждении дополнительного образования чаще всего преподавателями используются следующие методы обучения:

- словесные (желательно, в современных формах дискуссий, проблемном изложении, постановке, проблемных ситуаций);
- наглядные (знакомство с работами из методического фонда, репродукциями картин, экскурсионные формы обучения в музеях, картинных галереях);
- практические и эмоциональные (ассоциативные формы обучения).

Из типов занятий приветствуются беседы, рисование на тему, с натуры по представлению [7, с. 138].

Можно выделить группу условий, непосредственно влияющих на формирование художественно-образного мышления в учреждении дополнительного образования на занятиях изобразительным искусством:

- развитие и формирование интереса к изучению изобразительного искусства;
- смена видов заданий и упражнений, согласно конкретной методике, применяемой тем или иным педагогом;
- последовательное усложнение творческих задач при выполнении заданий и упражнений на развитие творческих способностей;
- применение разнообразных художественных материалов и техник;
- проведение занятий в игровой форме [34, с. 165];
- использование проблемных ситуаций;
- проведение интегрированных и коллективных занятий;
- использование на занятиях изобразительным искусством технических средств и наглядных специальных пособий;
- проведение работы с родителями и др.

Таким образом, развитие и формирование художественно-образного мышления у учащихся в учреждении дополнительного образования наиболее действенно, если педагогический процесс организован правильно и эффективно, через использование различных методов и приемов работы, использование творческих заданий на развитие воображения, фантазии, творческого мышления, многообразных художественных материалов и техник, интеграцию различных видов искусства.

Выводы. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что для выявления потенциальных возможностей учащихся и активизации их мыслительной деятельности, а также для достижения ситуации успеха на занятиях следует уделять особое внимание методике преподавания изобразительного искусства, учитывая приведенные требования. Методика должна быть направлена на развитие креативности, решение проблемных ситуаций, поиски художественных образов. В процессе обучения следует применять упражнения, направленные на формирование художественно-образного мышления. Учреждение дополнительного образования, как система, в которой обучаются творческие дети, заинтересованные в раскрытии своих способностей к изобразительному искусству, позволяет наиболее полно формировать данные способности, через максимально близкое взаимодействие и взаимопонимание между учащимся и преподавателем.

Литература:

1. Алексеева М.С. Развитие образного мышления учащихся на занятиях изобразительным искусством в системе дополнительного образования // Наука и школа. - 2018. - № 2. - С. 125-129
2. Ломов С.П., Мезенцева Ю.И. Образовательные функции изобразительного искусства в общеобразовательной школе // Наука и школа. – 2015. - № 6. – С. 49-55
3. Павлова М.И., Ситак Л.А. Развитие творческих способностей у детей // Таврический научный обозреватель. – 2016. - № 1, С. 164-166.
4. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. - М., 2000 - 142 с.
5. Ротенберг В.С. Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье. - М., 1989. - 157 с.
6. Терещенко Н.А. Развитие художественно-образного мышления младших школьников на уроках изобразительного искусства: дис...канд. пед.наук: 13.00.02. - Ростовн/Д, 2005. - 281 с.
7. Чистов П.Д. Условия формирования образовательной среды художественной мастерской // Вести Московского гос. обл. ун-та. Сер.: Педагогика. - 2016. - №2. - С. 179-189.
8. Чистов П.Д., Румянцева И.С. Формирование художественно-образного мышления школьников на занятиях по изобразительному искусству в системе дополнительного образования // Наука и школа. – 2019. - № 1. - С. 132-139.

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Степанова Людмила Валерьевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

старший педагог дополнительного образования Максимова Эмилия Андреевна

Муниципальное автономное учреждение дополнительного образования «Дворец детского творчества имени Ф.И. Авдеевой» городского округа «город Якутск» (г. Якутск)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОРГАНИЗАЦИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В данной статье рассмотрены концептуальные подходы, аспекты, педагогические условия проектирования информационно-образовательной среды и проанализированы современные подходы и педагогические аспекты формирования информационно-коммуникативной компетентности педагогов дополнительного образования. Также, авторами разработан и реализован проект по совершенствованию информационно-образовательной среды Центра «Айылгы». Определены, разработаны критерии оценки

информационно-коммуникативной компетентности педагогов и эффективности информационно-образовательной среды, учитывающие специфику образовательной организации.

Ключевые слова: проектирование информационно-образовательной среды, информационно-коммуникативная компетентность педагогов, дополнительное образование, воспитание, цифровые технологии.

Annotation. This article discusses conceptual approaches, aspects, pedagogical conditions for the design of an information and educational environment and analyzes modern approaches and pedagogical aspects of the formation of information and communication competence of teachers of additional education. Also, the authors have developed and implemented a project to improve the information and educational environment of the «Aiylyg» Center. The criteria for evaluating the information and communication competence of teachers and the effectiveness of the information and educational environment, taking into account the specifics of the educational organization, have been determined and developed.

Keywords: design of an information and educational environment, information and communication competence of teachers, additional education, upbringing, digital technologies.

Введение. Настоящее время является веком информации, коммуникации и цифровых технологий, где информационное общество предъявляет социальный заказ на воспитание многогранной, творческой личности, способной ориентироваться в информационном пространстве, владеть коммуникационной культурой.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, Федеральному государственному образовательному стандарту дополнительного образования, Концепции развития единой информационно-образовательной среды № 2148-р, национальному проекту «Образование» №16, Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы, приоритетному проекту «Доступное дополнительное образование детей» №11, Концепции информационно-образовательной среды открытого образования Российской Федерации, стратегической инициативе «Новая модель системы дополнительного образования» и профессиональному стандарту «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», необходимо создать новую, эффективную информационно-образовательную среду, качественно иную подготовку педагогов, их непрерывное повышение информационно-коммуникативной компетентности, что требуется для обеспечения качества современного образования, воспитания подрастающего поколения [5, 6, 7, 8].

Изложение основного материала статьи. Проблемам формирования ИОС образовательной организации посвящены работы И.Д. Белоусовой, Ю.Г. Коротенкова, И.Н. Мочван, Е.Н. Остроумовой. Исследованию по изучению педагогического обеспечения информационно-образовательной среды средствами сетевых и мультимедиа технологий посвящены работы Е.А. Бараксановой, М.С. Прокопьева, Ю.В. Корнилова, М.А. Сорочинского.

И.Н. Мочван пишет: «информационно-образовательную среду мы понимаем как совокупность условий, реализуемых на базе информационных и коммуникационных технологий, направленных на осуществление образовательной деятельности, способствующей формированию профессионально значимых и социально важных качеств личности в условиях информатизации общества» [4]. Информационно-образовательная среда – это информационная среда, целенаправленно создающаяся для осуществления образовательного процесса [1]. Н.К. Конопатова, информационно-образовательную среду определяет как программно-технический комплекс и педагогическую систему, в информационно-образовательном пространстве, которой, происходит взаимодействие субъектов образовательного процесса [2]. Следовательно, ИОС представляется нам как, открытая, доступная, многоуровневая, многокомпонентная, постоянно совершенствуемая ресурсная, педагогическая среда-система, для повышения доступности и качества образования, субъектного взаимодействия в ней с помощью информационно-коммуникативных технологий.

Е.С. Полат выделяет следующие аспекты информатизации образования: методологический, экономический, технический, технологический, методический. Далее, рассмотрим шесть концептуальных подходов проектирования информационно-образовательной среды: средовой - определяет построение образовательного процесса в ИОС, для самореализации, самоопределения и развития личности, также проектирование, оценивание ИОС, образовательного процесса, учитывая специфику образовательной организации для определения типа формирующей личности; системный - рассматривает ИОС как сложную многоуровневую, многокомпонентную систему, учитывающую связь субъектов образовательного процесса со средой и обеспечивающую развитие системного, критического мышления обучающихся; деятельностный - ставит личность обучающегося в центре ИОС, как активного участника образовательного процесса, поиска информации, саморазвития и профессионального самоопределения; компетентностный - рассматривает ИОС как условие приобретения обучающимися компетенций на основе их личностного опыта, информационно-коммуникативного взаимоотношения; синергетический - рассматривает проектирование ИОС в целях управления процессом формирования личности, ее профессионального самоопределения и саморазвития; информационный - определяет эффективное применение в педагогическом процессе ИКТ, сетевое взаимодействие субъектов образовательного процесса, что позволяет совершенствовать и создать единую ИОС. Определено (Ю.Г. Коротенков, Е.А. Мясоедова, Г.А. Будникова, С.В. Журавлева, Н.К. Конопатова) восемь компонентов ИОС: организационный, программный, методический, кадровый, ресурсный, учебный, научно-исследовательский, контроль и оценка результатов обучения. В рамках исследования по проектированию ИОС, необходимо опираться на следующие педагогические условия учитывающие специфику образовательной организации: педагогические - определяют модель развития, обеспечение методических, ресурсных, программных условий. Включают приведение в соответствие нормативно-правовой базы, заключение долгосрочного договора, сетевого взаимоотношения со школами. Методические - определяют художественную направленность плана учебно-воспитательной деятельности организации. Организуют мероприятия для повышения уровня ИКТ-компетентности педагогов, формирования художественного и эстетического воспитания, развития художественной одаренности ребенка, профессионального самоопределения, посредством применения ИКТ, создания ИОС. Учитывают внедрение соответствующих ИКТ, электронных образовательных ресурсов (далее – ЭОР) в дополнительную общеобразовательную программу (далее – ДООП) и составление электронного диагностического инструментария качества образования, отражающего специфику каждого преподаваемого предмета.

Программные - обеспечение работы в АРМ ПДО, применения ЭОР по направленности предмета. Применение дополнительных прикладных программ подходящих преподаваемой дисциплине. Ресурсные - привлечение и трудоустройство ИКТ-компетентных специалистов, повышение уровня ИКТ-компетентности педагогов. Применение, разработка ЭОР с учетом художественной специфики преподаваемых предметов, тем. Разработка единой базы данных. В ходе анализа, можно отметить, что при проектировании ИОС, необходимо основываться на ее концептуальные подходы, аспекты, принципы, педагогические условия с учетом специфики образовательной организации.

Нами проведено исследование, организация которой основывается на том, что в МБУ ДО «ЦЭВД» «Айылгы», ранее не проводили оценку эффективности ИОС, не все педагоги проходили курсы повышения квалификации по формированию ИКТ-компетентности и не получали оценку уровня ее сформированности. Данная исследовательская работа проведена в муниципальном бюджетном учреждении дополнительного образования «Центр эстетического воспитания детей» «Айылгы» городского округа «город Якутск», среди педагогов дополнительного образования. Всего в исследовании участвовало 22 педагога, в возрасте от 27 до 56 лет. Где были созданы две группы (экспериментальная и контрольная), каждая из которых включала по одиннадцать педагогов, реализующих ДООП художественной направленности.

На основании этого, на констатирующем этапе в экспериментальной и контрольной группах проводим диагностику, целью которой является: оценить уровень сформированности ИКТ-компетентности педагогов дополнительного образования МБУ ДО «ЦЭВД» «Айылгы» ГО «город Якутск». Для решения поставленной цели применили следующие методы исследования: педагогические – анкетирование (педагогов, обучающихся и родителей); психологические – тестирование педагогов ДО. Затем, проводим описание анализа передового опыта, SWOT-анализ ИОС, оценку эффективности ИОС данной образовательной организации.

Анкетирование направлено на определение уровня сформированности ИКТ-компетентности педагогов, умения вести учебно-воспитательный процесс с помощью ИКТ, мотивации, интереса к новым знаниям, методам. Также, проводим анкету среди обучающихся и их родителей, для определения полноты данного исследования. Для этого, был специально составлен перечень вопросов (двадцать два вопроса) с вариантами ответов и открытыми вопросами, который разработан по гугл-форме и отражен в гугл-диске.

Результат анализа анкеты педагогов на констатирующем этапе выяснил (см. таблицу 1), что формирование ИКТ-компетентности обучающихся не несет системный характер. Педагоги показали средний уровень ИКТ-компетентности. Педагоги контрольной группы, также не отличились, получив средний уровень сформированности ИКТ-компетентности. В результате анкетирования среди обучающихся ответили сто респондентов и среди родителей - пятьдесят три респондента с разных детских объединений. Анализ ответов обучающихся, показал низкий уровень ИКТ-компетентности педагогов, что видно из низких показателей критериев оценки. Респонденты (родители), педагогам дают средний уровень ИКТ-компетентности. Педагоги контрольной группы, также, получили средний уровень. После этого, провели тестирование «ИКТ-компетентность педагогического работника», для выявления достоверных знаний, умений использования ИКТ, технических средств обучения в педагогической деятельности. Для этого составили тест по выявлению базового уровня знаний, состоящий из шестнадцати вопросов с вариантами ответов, из которых они должны выбрать один правильный ответ. Анализ констатации результата тестирования педагогов «ИКТ-компетентность педагогов дополнительного образования» (см. таблицу 2). Итого, из полученных результатов видно, несмотря на положительные показатели результата анкетирования, метод тестирования выявил некоторые пробелы в знаниях и умениях применять ИКТ. Следовательно, необходимо создать благоприятные условия ИОС и повышения ИКТ-компетентности ПДО.

История «Айылгы» начинается с 1992 года, когда был создан ансамбль танца «Айылгы» при Якутской городской национальной гимназии, под руководством З.Н. Поповой. В 2003 году Центр переименован в МБУ ДО ЦЭВД «Айылгы». Образовательная организация реализует двадцать три программы художественной, спортивной, социально-педагогической направленности, всего занимается 1150 школьников. В ходе анализа передового опыта, даны предложения по дальнейшему развитию, совершенствованию педагогических условий проектирования ИОС.

Для выявления факторов внутренней и внешней ИОС образовательной организации, первичного анализа текущего состояния ИОС Центра «Айылгы» применили SWOT-анализ (метод стратегического планирования), опираясь на педагогические условия, компоненты ИОС. Проведенный анализ показал, недостаточную организацию педагогических условий проектирования ИОС. Отсюда, необходимо провести профилактические меры по устранению угроз, слабых сторон ИОС ОО и принять стратегию информатизации, повышения качества образования. Далее, для определения эффективности информационно-образовательной среды, разработали протокол ее оценки, состоящий из 13 показателей и 50 критериев. На основании этого, определили уровни (низкий, средний, высокий) эффективности информационно-образовательной среды.

Результат проведенной оценки показал, низкий уровень эффективности ИОС Центра «Айылгы» – 41 балл (41,00%). См. таблицу 3. Следовательно, в результате проведенного исследования, определив начальный уровень сформированности ИКТ-компетентности педагогов, качества ИОС, в целях повышения качества дополнительного образования, ее доступности, открытости в условиях информатизации образования, разработали проект «Совершенствование информационно-образовательной среды МБУ ДО «ЦЭВД» «Айылгы» ГО «город Якутск». Цель проекта: повысить качество образования, посредством усовершенствования ИОС МБУ ДО «ЦЭВД» «Айылгы» городского округа «город Якутск» в условиях реализации ФГОС. План мероприятий проекта направлен на организацию аналитико-диагностической, управленческой деятельности по проектированию ИОС, создание организационных, программных, методических, ресурсных условий, обеспечения образовательного процесса. Внутри проекта разработана и реализована программа по повышению уровня ИКТ-компетентности педагогов дополнительного образования.

Рассмотрим итоги контрольного этапа диагностики: результат анализа анкет (педагогов, среди обучающихся и родителей) экспериментальной группы показал наличие высокого уровня ИКТ-компетентности, что подтверждают следующие показатели, критерии ее оценки. См. таблицу 1.

**Результаты анкетирования «ИКТ-компетентность педагогов дополнительного образования»
(среди педагогов)**

Критерии	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	экспериментальная группа	контрольная группа	экспериментальная группа	контрольная группа
Понимание определения ИОС	55,00% (6)	36,00%	100% (11)	45,00%
Ознакомлен с Положением о соблюдении СанПиНа по работе с комп.техникой	45,00% (5)	36,00%	73,00% (8)	45,00%
Внедрение ИКТ в ДООП	18,00% (2)	27,00%	91,00% (10)	36,00%
Применение ИКТ	45,00% (5)	36,00%	91,00% (10)	45,00%
Применение платформы	9,00% (1)	18,00%	100% (11)	18,00%
Наличие авторских ЭОР	45,00% (5)	36,00%	82,00% (9)	36,00%
Применение ЭОР	45,00% (5)	27,00%	91,00% (10)	36,00%
Прохождение курсов ПК по ИКТ-компетентности	36,00% (4)	27,00%	82,00% (9)	45,00%
Желание повысить квалификацию, мотивация	73,00% (8)	45,00%	100% (11)	55,00%

В результате исследования, выяснили желание педагогов продолжить обучение, обогатить знания, усовершенствовать профессиональные умения и навыки. У большинства испытуемых повысилась мотивация, прослеживается понимание ими роли информационно-образовательной среды и систематичное применение ИКТ в учебном процессе. Заполнение анкеты среди обучающихся, составило сто человек в возрасте от 7 до 16 лет. Из полученных показателей, мы увидели, что у обучающихся проявился высокий интерес к проектной деятельности, создавать и продавать свои цифровые продукты, использовать ИКТ. Таким образом, респонденты (обучающиеся), оценивают средний уровень ИКТ-компетентности педагогов. Со стороны родителей ответили восемьдесят шесть респондента с разных детских объединений. Респонденты подтвердили, что педагоги проводили занятия, родительские собрания, мероприятия с применением ИКТ, оказывают поддержку обучающимся. По предложениям родителей, было видно, что многие родители стали понимать роль ИКТ в обучении, тем самым определяют высокий уровень ИКТ-компетентности педагогов. Тем самым, они подтвердили качественные изменения в ИКТ-компетентности педагогов. Затем, провели тестирование «ИКТ-компетентность ПДО», для выявления уровня сформированности ИКТ-компетентности педагогов. В результате, видим, что в экспериментальной группе низкий уровень получили три педагога – 28,00%; средний уровень показали четыре педагога – 36,00% и высокий уровень тоже (36,00%) четыре педагога. В контрольной группе, низкий уровень получили шесть педагогов – 55,00%; средний уровень показали четыре педагога – 36,00% и высокий уровень (9,00%) один педагог. Результаты см. в таблице 2.

Таблица 2

Результаты тестирования «ИКТ-компетентности ПДО»

Этапы	Уровни		средний		высокий	
	Э.Г.	К.Г.	Э.Г.	К.Г.	Э.Г.	К.Г.
Констатирующий	82,00%	73,00%	18,00%	27,00%	0%	0%
Формирующий	55,00%	64,00%	27,00%	36,00%	18,00%	0%
Контрольный	28,00%	55,00%	36,00%	36,00%	36,00%	9,00%

Данные сдвиги говорят о качественных изменениях в сознании, мотивации педагогов экспериментальной группы, о повышении уровня ИКТ-компетентности, культуры педагогов, о повышении качества педагогической деятельности в ИОС. Об этом свидетельствует наличие высокого уровня ИКТ-компетентности у четырех педагогов, повышение показателя среднего уровня за счет снижения показателя низкого уровня. В последующем, провели оценку эффективности ИОС ЦЭВД «Айылгы», результат показал высокий уровень (96 балла – 96,00%) качества ИОС. Отсюда, мы видим позитивную динамику уровня эффективности ИОС ОО. См. табл. 3.

Таблица 3

Показатель эффективности ИОС в %

Этапы	Констатирующий	Формирующий	Контрольный
Показатель в % соотношении	41,00%	72,00%	96,00%

Выводы. Таким образом, прослеживается позитивная динамика роста высокого и среднего уровней показателя критериев диагностики, что подтверждает обоснованность педагогических условий, цельность компонентов, постепенное, значительное повышение качества ИОС Центра «Айылгы».

Следовательно, при проектировании ИОС необходимо основываться на ее концептуальные аспекты, подходы и организационные, методические, программные, ресурсные педагогические условия с учетом специфики образовательной организации. Также, нужно учитывать современные аспекты и подходы формирования ИКТ-компетентности педагогов, опираться на передовой опыт образовательной организации, знать запросы общества, что дает положительный эффект в создании единой ИОС, повышении качества образования и уровня жизни современного общества. Проектирование информационно-образовательной среды основывалось на средовой, системный, деятельностный, компетентностный, информационный, синергетический подходы. Опора на организационные, методические, программные, ресурсные условия, учитывающие создание, применение определенного методического обеспечения, характерного для образовательной организации художественной направленности, также обуславливает эффективность ее информационно-образовательной среды. Более того, эффективность среды доказана полученными положительными результатами исследования, достоверность которых выявили благодаря разработанности диагностического инструментария, где определены критерии и уровни оценки самой среды, а также сформированности информационно-коммуникативной компетентности педагогов дополнительного образования. Таким образом, необходимо понимать, что эффективность ИОС зависит от непрерывного повышения информационно-коммуникативной компетентности педагогов, которое способствует постоянному совершенствованию данной среды.

Литература:

1. Бараксанова П.О. Информатизация образовательной среды в среднем профессиональном образовании Республики Саха (Якутия) // «Образовательный вестник» «Сознание» - 2019. - №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatizatsiya-obrazovatelnoy-sredy-v-srednem-professionalnom-obrazovanii-respubliki-saha-yakutiya> (дата обращения: 02.02.2020).
2. Конопатова Н.К. Информационно-образовательная среда как важнейшее условие достижения нового качества образования // Электрон. б-ки. 2013. – URL: http://www.adm-edu.spb.ru/sites/default/files/sovremennaya_obrazovatel'naya_sreda.pdf (дата обращения: 04.01.20).
3. Корнилов Ю.В. Педагогическое обеспечение информационно-образовательной среды средствами сетевых и мультимедиа технологий // Электрон. б-ки. 2009. <https://elibrary.ru/item.asp?id=16193924> (дата обращения: 30.04.2019).
4. Мочван И.Н. Информационно-образовательная среда образовательного учреждения // Электрон. б-ки. 2015. <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionno-obrazovatel'naya-sreda-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya/viewer> (дата обращения: 04.01.20).
5. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» № 298н от 05.05.2018 <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.003.pdf> (дата обращения: 30.04.2019).
6. Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы» от 9 мая 2017г. – URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения 04.01.2020).
7. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Общего Образования — Среднее (полное) общее образование. Утвержден приказом Минобрнауки России 17 мая 2012 г. URL: <http://www.xn--80achddrlnpe7bi.xn--p1ai/index.php/fgosob.html> (дата обращения: 02.02.2020).
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – 0-13 Москва: Проспект, 2015. – 160 с.

Педагогика

УДК 37

кандидат педагогических наук,

доцент Степанова Людмила Валерьевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

магистрант «Корпоративное электронное обучение»

(М-КЭО-19) Степанов Даниил Александрович

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);

учитель начальных классов Доржиева Наталья Ильинична

Муниципальное образовательное бюджетное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 17» (г. Якутск)

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассмотрено дистанционное обучение, общедидактические и дополнительные принципы на которых оно основывается, перечислены функции системы дистанционного обучения. Представлены основные компоненты характеризующие качество дистанционного обучения в вузе и его элементы. Проведена оценка качества дистанционного обучения в Федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова». Даны результаты опросов и анкетирования преподавателей и студентов по оценке качества дистанционного обучения с педагогического и инженерно-технического институтов, института естественных наук, математики и информатики и зарубежной филологии и регионоведения.

Ключевые слова: оценка качества обучения, технология, дистанционное обучение, видеоконференция, видео-лекция, учебный материал, учебный процесс, вуз.

Annotation. The article discusses distance learning, general didactic and additional principles on which it is based, lists the functions of the distance learning system. The main components characterizing the quality of distance learning at the university and its elements are presented. The assessment of the quality of distance learning at the

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov". The assessment of the quality of distance learning at the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov". The results of surveys and questionnaires of teachers and students to assess the quality of distance learning from pedagogical and engineering institutes, the institute of natural sciences, mathematics and informatics and foreign philology and regional studies are given.

Keywords: assessment of the quality of education, technology, distance learning, videoconference, video lecture, educational material, educational process, university.

Введение. В эпоху информационных технологий актуальность дистанционного обучения находится в пике своей востребованности. Объединение возможностей телекоммуникаций, преимуществ дистанционного обучения и всемирной паутины позволили изобрести данную технологию обучения. С помощью дистанционного обучения созданы системы массового непрерывного образования, которые работают независимо от временных и пространственных поясов. Дистанционное обучение на сегодняшний день является популярной системой непрерывного образования, особенно для обновления, модернизации, улучшения профессиональных знаний в чем последние постоянно нуждаются.

Изложение основного материала статьи. Система дистанционного обучения основывается на общедидактических принципах: общедоступность; мотивация положительного отношения обучающихся к учебе; коллективная работа с индивидуальным подходом в обучении; самостоятельность обучающихся при руководящей роли преподавателя; системность в обучении.

Отдельно нужно выделить дополнительные принципы к дистанционному обучению, таких как принцип целесообразности применения новых информационных технологий. Они действуют на цели, методы и на организационный аспект, что позволяет закрыть актуальные задачи с точки зрения педагогики. Это может быть интеллектуальное развитие обучающегося, творческие навыки и его потенциал, абстрактное и аналитическое мышление человека [1, 2].

Функция системы это характеристика, которая направлена на развитие и поддержку системы. Перечислим главные функции системы дистанционного обучения: гуманистическая, нормативная, гносеологическая, проектировочная и рефлексивная.

1. Гуманистическая часть сосредоточена на позитивной концепции педагогического процесса «Я-профессиональное» преподавателя, «Я-самость» обучающегося.

2. Нормативная функция как и в самом названии поддерживает неприкосновенность педагогических норм, которая в свою очередь следует ценности в образовательной деятельности.

3. Гносеологическая функция направлена на принятие учебного процесса как объекта исследования. Создание новых способов решения психолого-педагогических задач.

4. Проектировочная функция определяется в технологическом обеспечении учебного процесса.

5. Рефлексивная функция организывает в коллективе осмысление своих действий, в процессе которого осуществляется оценка своих навыков, пробелов в знаниях и возможных альтернативных решений пройденной ситуации.

Учитывая мнения различных ученых в области педагогики можно разделить на тех кто считает, что дистанционное образование определяется как процесс или система, другие склонны к тому, что дистанционное образование – это новейшая форма обучения. Рассмотрим некоторые из них:

- Е. Балафанов и Ж. Караев характеризуют дистанционное обучение как новейшую форму обучения, имеющую свою специфику изложения образовательного процесса;

- В. Утенков, А. Александров и др. напрямую связывают традиционное заочное обучение с дистанционным обучением и представляют ее современной формой заочного обучения;

- мнения В. Прокофьева и В. Дмитриева переплетаются с определением связанной с объединением очной и заочной формы обучения в пределах достигаемого;

- О. Околелов характеризовал данный термин как педагогическую образовательную программу, в которой основа учебного процесса сопровождается с информационными технологиями, средств связи и Интернета [6].

Из вышеперечисленных версий мы будем придерживаться определения Околелова О.П., который определяет дистанционное обучение как определенный вид дидактики, основой которого являются современные технологии.

Дистанционное обучение может решать следующие задачи: подготовка и профессиональная переподготовка кадров; подготовка к экзаменам по отдельным дисциплинам по всем направлениям образования; учебные курсы по профориентации для всех возрастных групп населения; базовые курсы программы среднего и высшего образования для тех, кто не имеет возможность посещать занятия; дополнительное образование.

В сфере образования под качеством обучения, т.е. под удовлетворением требований заказчика, подразумевается соответствие знаний и умений выпускников учебного заведения требованиям, предъявляемым со стороны рынка труда. Общество через спрос на выпускников на рынке труда доводит до высшей школы свои потребности и контролирует уровень подготовки специалистов. С точки зрения подходов к оценке и контролю качества остаются две модели управления качеством. Первая модель основана на непосредственном контроле знаний обучаемых. Вторая модель управления качеством образования основана на контроле не только знаний обучаемых, но и процессов обучения, их организации и применяемых средств [5].

Оценка качества дистанционного образования во многих отношениях должна быть близкой к оценке качества обычного очного или заочного образования. Так, качество образования, как комплекса знаний и умений, должно отвечать одним и тем же требованиям, вне зависимости от формы обучения. В сфере образования возможно управление качеством обучения на основе как оценки знаний и умений выпускников путем тестирования и опросов, так и оценки показателей организации, процесса и средств обучения [5].

Качество обучения зависит от особенностей компонентов процесса обучения. Компонентами системы являются обучаемый, преподаватель, учебные материалы (репозиторий), система доставки материалов обучаемому, система оценивания результатов учебы, модель обучаемого (его профиль). По Кузнецовой И.А. преподаватель или система администрирования управляет выбором учебных материалов из репозитория на

основе информации о профиле обучаемого. Выбранные учебные материалы передаются обучаемому, а сведения о тестирующей части доставляются также компоненту «оценивание» через компонент «доставка». Обучаемый выполняет учебные процедуры, воздействуя на компонент «оценивание», который, в свою очередь, может изменять данные в профиле обучаемого. В процессе изучения материала обучаемый может обмениваться информацией непосредственно с преподавателем (см. таблицу 1) [5].

Таблица 1

Компоненты процесса обучения

Информация	←	Обучающийся	→	Действия обучающегося
↑		↓		↓
Доставка	← Ссылки →	Преподаватель	← Оценки	← Оценивание
Учебные материалы ↑		↓		↓ Результаты работы
Репозиторий ↑	← Метаданные	↔	Профиль обучающегося	↔ БД обучающихся

На констатирующем этапе нами был проведен опрос с целью выяснения актуальной формы прохождения курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки среди преподавателей педагогического и инженерно-технического институтов, института естественных наук, математики и информатики и зарубежной филологии и регионоведения. В нем участвовало 100 преподавателей. Результат выбора представлен в таблице 2.

Таблица 2

Выбор формы обучения

№	Подразделение	Форма обучения			
		очная	дистанционная		
			Видео, аудио, компьютерные конференции	Видео-лекции	занятия в чате; веб-уроки; радиосвязь; ТВ каналы
1	Педагогический институт	3	8	8	6
2	Институт математики и информатики	5	10	6	4
3	Институт зарубежной филологии и регионоведения	7	6	6	6
4	Инженерно-технический институт	7	5	6	7
5	Институт естественных наук	4	6	8	7

Преподаватели достаточно знакомы с процедурой участия в видеоконференциях (обменом видеоизображением, которое сопровождает звук); аудиоконференциях (обменом звуковой информацией на цифровых и аналоговых средствах связи) и компьютерных телеконференциях. Большинство повышают квалификацию дистанционно, не отрываясь от своей работы или иных нужд.

Дистанционное обучение близко к некоторым организационным моментам заочной формы обучения в вузе. При грамотной расстановке рабочей учебной программы дистанционное обучение становится наиболее экономным вариантом получения образования, что важно не только для студентов, но и в целом аудитории слушателей иных образовательных программ, таких как курсы повышения квалификации, семинары и др.

Традиционная форма заочного обучения имеет свои минусы для студентов, прежде всего необходимость очного присутствия на периоды сессий, определенных практик и иные проблемы связанные с переездом обучаемого на место обучения, в том числе финансовые. Эти проблемы могут быть решены благодаря дистанционной системе обучения. Не обойтись без применения новых технологий для учебной деятельности. Именно эти технологии делают дистанционное образование общедоступным [3, 4, 7, 8].

Для выявления наиболее популярной технологии обучения для любой формы образования в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова нами проведен опрос, в результате которого выявили три основные технологии:

- использование образовательных центров, когда преподаватель работает непосредственно с образовательным центром, которая в свою очередь присоединена к Интернету; студенты взаимодействуют с центром для получения заданий (метод посредничества);
- асинхронный способ, в котором студенты лично получают задания, записанные во временных носителях информации (CD, компакт-диски, видеокассеты и иные современные расширения для передачи информации);
- современный формат, связанный с первоначальным способом дистанционного обучения, но с самостоятельным использованием специализированных услуг в сети Интернет (например система Moodle).

А также выявлено, что наиболее оправдано использование смешанных (комбинированных) дистанционных технологий.

Для оценки качества дистанционного обучения в СВФУ нами проведены опросы и анкетирования среди преподавателей и студентов с целью определения уровня основных его элементов по каждому компоненту.

По первому компоненту «преподаватель» в СВФУ представлены все три категории преподавателей: авторы учебных материалов, преподаватели-консультанты, преподаватели-лекторы.

Анализ учебных материалов, находящихся в депозитории показывает, что существует четкое соблюдение контроля их качества (учебники и учебные пособия рекомендованные УМО РФ, рецензирование квалифицированных специалистов соответствующего направления, надлежащее содержание материала, удобство в дистанционном применении и др.), что в свою очередь, оказывает положительное влияние на качество обучения.

Контроль качества средств доставки сводится к контролю количественных и качественных характеристик материально-технического обеспечения учебного процесса. В случае дистанционного обучения - это характеристики компьютеров и сетевого оборудования. В результате опроса 100 преподавателей и 100 студентов, выяснили что более 90% применяют различные элементы дистанционного обучения. Опрос показал 75% участия преподавателей в социальных сетях, с оговоркой, что практически все умеют ими пользоваться, но по разным причинам приостановили участие. И 89% применения Moodle и 91% применения Zoom, в связи с независящими от самих характеристик компьютеров и сетевого оборудования, таких как отсутствие электричества, плохой интернет связи (из-за погодных условий), ремонтных работ и др. Также результаты данного опроса и «оценивание» в системе Moodle (WhatsApp, электронная почта) свидетельствуют о следующих характеристиках определяющих качество обучения: 100%-ной обратной связи «студент-преподаватель»; высокой степени доступности преподавателей; наличии удобных технологий общения преподаватель-студент, студент-студент; не только проведения контрольных мероприятий, но их объективности (экзаменационных и зачетных сессий, защит проектов); наличием учебных программ, соответствующих стандартам профессионального образования, современному состоянию предметной области и дидактическим требованиям (см. таблицу 3).

Таблица 3

Применение элементов дистанционного обучения

№	Респонденты	Zoom	Соц. сети	Moodle	Эл. почта
1	ППС	100%	76%	100%	100%
2	Студенты	91%	100%	89%	90%

Выводы. Таким образом, нами проведена оценка качества дистанционного обучения в вузе с учетом основных его компонентов. Дистанционное обучение в федеральном государственном автономном образовательном учреждении «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» характеризуется показателями качества, такими как содержание образования, направленное на гарантированную подготовку квалифицированных специалистов; внедрения новейших технологий обучения в учебные планы, образовательные программы, методическое и организационное обеспечение.

Литература:

1. Богдановская И.М. Информационные технологии в педагогике и психологии [Электронный ресурс], 2014. <https://books.google.ru>
2. Бондарева С.Г., Завалко Н.А. Состояние, тенденции и этапы развития дистанционного образования в мировой и отечественной теории и практике [Электронный ресурс]. [https://ido.tsu.ru/other_res/pdf/1\(5\)Bondareva_Zavalko](https://ido.tsu.ru/other_res/pdf/1(5)Bondareva_Zavalko)
3. Григораш О.В. Дистанционное обучение в системе высшего образования: преимущества, недостатки и перспективы / Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета [Электронный ресурс], 2014. <https://cyberleninka.ru/article/n/distsionnoe-obuchenie-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya-preimuschestva-nedostatki-i-perspektivy>
4. Громкова М.Т. Организационно-педагогические условия повышения эффективности заочного обучения, 2012.
5. Кузнецова И.А. Оценка качества систем дистанционного обучения / Вестник евразийской науки [Электронный ресурс], 2011. <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-kachestva-sistem-distsionnogo-obucheniya>
6. Околелов О.П. Дидактика дистанционного образования. Directmedia, 2013. – 98 с.
7. Прокопьев М.С. Использование интерактивной технологии в модульно-рейтинговой системе обучения / Преподаватель XXI век [Электронный ресурс], 2012. <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-interaktivnoy-tehnologii-v-modulno-reytingovoy-sisteme-obucheniya/viewer>
8. Фёдорова Г.А. Профессиональная подготовка учителей к реализации дистанционных образовательных технологий в современной школе [Электронный ресурс], 2015. <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-uchiteley-k-realizatsii-distsionnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy-v-sovremennoy-shkole-2>

УДК 378.796

профессор кафедры физической подготовки и спорта, кандидат педагогических наук, доцент, полковник полиции Тапунов Юрий Николаевич

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

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии,

кандидат психологических наук, подполковник полиции Осипова Анна Сергеевна

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

ФЕНОМЕН СТРЕССА В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ ОБУЧЕНИЯ: ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ

Аннотация. В статье приведены история возникновения дистанционного формата обучения, описаны детерминанты стрессоров, связанных с внедрением данной формы в период самоизоляции, приведены рекомендации для родителей по снижению уровня стресса и фрустрированности, вызванных пандемией и неготовностью образовательной среды к испытаниям подобного рода.

Ключевые слова: дистанционный формат обучения, стресс, пандемия, психолого-педагогические рекомендации.

Annotation. The article describes the history of the emergence of distance learning, describes the determinants of stressors associated with the introduction of this form during the period of self-isolation, provides recommendations for parents to reduce the level of stress and frustration caused by a pandemic and the unpreparedness of the educational environment for tests of this kind.

Keywords: distance learning, stress, pandemic, psychological and pedagogical recommendations.

Введение. Дистанционное обучение не оправдало ожиданий родительского сообщества. Дистанционное обучение – вынужденная мера, которая была внедрена без согласования с родителями, из-за пандемии. Сам по себе общий фон сейчас очень тревожный. Нет определенности, понимания, что будет завтра, какой будет жизнь. Из-под ног выбита почва, рушатся привычные, поддерживающие вещи. Это уже само по себе большой стресс. Сейчас огромное количество напуганных взрослых, которых заперли дома. И к обычным родительским обязанностям добавилась непривычная необходимость быть своим детям учителями, а учителем быть сложно, это работа, этому учат, родителей этому не учили. Да, конечно, помочь ребенку с уроками для многих (но не для всех) – привычное дело. Но помочь раз в неделю и взять на себя контроль за процессом обучения – очень разные вещи. Родителям нужно сегодня отследить огромный объем информации от педагогов, нужно проконтролировать, сделано ли задание, объяснить, как его делать, предоставить ребенку техническую базу для этого, отправить педагогам по почте фотографии домашних работ, принять от учителя обратную связь, передать ее ребенку. А если в семье детей несколько?

Изложение основного материала статьи. Психосоциальные аспекты онлайн-образования могут служить мощным ресурсом для разъяснения проблемных вопросов, связанных с тем, как родители могут поддерживать обучение своего ребенка. Специально для родителей, которые заинтересованы в понимании эффективных принципов перевода своих детей в интерактивный режим обучения с использованием различных аспектов психосоциальной линзы, существует большое количество интересных и практико-ориентированных данных исследований. Психосоциальный компонент указывает на взаимодействие между средой, культурой и социальным влиянием на психологические (мышление, чувства и поведение) результаты. В контексте перехода к онлайн-обучению (электронному обучению) важно выделить некоторые ключевые факторы, которые родителям, необходимо учитывать в этот период. Рассмотрение психологических факторов: когнитивной деятельности и поведения в процессе обучения – это важный момент, требующий глубокого и всестороннего изучения.

Основная задача в области психологии - изучать, объяснять и изменять поведение человека. Десятилетия научных исследований в этой области предложили полезные объяснения того, как дети думают, чувствуют и ведут себя в различных условиях. Современное состояние, о котором все говорят, - это неопределенность, связанная с распространением COVID-19. Установлено, что эта неопределенность тесно связана с тревогой, так что более высокий уровень неопределенности способствует более высокому уровню тревоги.

Одна из самых заметных эмоций, которые ребенок, вероятно, будет проявлять в это время, - это тревога. Это может возникнуть по ряду причин, среди которых заметным фактором является переход от личного общения к онлайн-обучению. Это не означает, что у них разовьется тревожное расстройство. Фактически, чувство некоторого уровня беспокойства вполне нормально и часто возникает, когда происходит столкновение с новыми ситуациями. Беспокойство и страхи, которые часто сопровождают эмоцию тревоги, позволяют выживать, а иногда и процветать. Но, согласно закону Йеркса-Додсона, есть момент, когда слишком много или слишком мало беспокойства вредно. Итак, что могут сделать родители, чтобы не позволить своему ребенку беспокоиться об онлайн-обучении, превратившись из полезного в вредное?

Моделирование, также известное как обучение с наблюдением, - это метод в психологии, который используется для изменения или модификации текущего поведения. В самом деле, дети будут смотреть на эталонные поведенческие паттерны взрослого, решая, как смотреть на мир и какое поведение выполнять. Например, общеизвестно, что моделирование важно для поощрения правильного поведения при мытье рук, что детям нужно, чтобы наблюдали за ними в течение как минимум 20 секунд. Это можно делать как совместное занятие в течение дня.

В других случаях дети будут смотреть на взрослых, чтобы определить, как относиться к онлайн-обучению, в том числе беспокоиться или нет. Отличный способ уменьшить беспокойство, связанное с онлайн-обучением, - это сначала провести открытое, соответствующее возрасту обсуждение успешных моделей онлайн-обучения. Положительно говоря об онлайн-обучении, можно моделировать принятие и потенциальные выгоды, связанные с этим новым способом предоставления образования.

Из ряда психолого-педагогических исследований общеизвестно, что при наблюдении дети будут чувствовать большее беспокойство, если родители постоянно проявляют признаки беспокойства. Нужно помнить о том, что это вполне понятно, если взрослые, действительно, беспокоятся об обучении своих детей. Фактически, весьма вероятно, что в это время у взрослых, как правило, может быть много приоритетов, в том числе работа из дома, обучение детей дома и, возможно, забота о пожилых членах семьи.

Но, помимо ресурсов по уходу за собой, нужно помнить, что уровень беспокойства можно снизить, получив доступ к полезным учебным материалам как для себя, так и для ребенка) и другим учебным материалам, установленным специальными службами. Например, многие отделы образования предоставили родителям доступ к учебным материалам на каждый год. В других случаях опытные учителя и организации образовательных технологий также делились полезными ресурсами и группами. Они предоставили бесплатные материалы, которые можно скачать, чтобы направлять процесс обучения и пересмотра.

Исследование должно быть открытым и увлекательным, а перерывы, а также поощрение неструктурированной игры могут быть полезны для улучшения обучения. Таким образом, нужно стремиться к тому, чтобы ребенок продолжал учиться на протяжении всего сложного периода карантина или самоизоляции. Все это феноменология стресса.

Например, широкое освещение пандемии в средствах массовой информации увеличивает беспокойство. Таким образом, хотя COVID-19 представляет собой прекрасную возможность рассказать детям о мировых делах и здоровье, чем больше взрослые смогут сформировать привычек и границ электронной безопасности вокруг них, тем лучше. Существует множество рекомендаций о том, как контролировать безопасность детей в Интернете, в том числе о том, как разговаривать с ними, устанавливать родительский контроль и выявлять такие проблемы, как киберзапугивание и непристойное общение.

Несмотря на эти руководящие принципы электронной безопасности, дети по-прежнему должны иметь определенный уровень ответственности за свое обучение, иначе известный как автономия или самоопределение. На самом деле, исследование говорит нам, что дети, которым предоставлена автономия, развивают большее чувство собственного достоинства и демонстрируют лучшее обучающее поведение. По мере того как дети обретают независимость, они сами начинают процесс навигации и изучения окружающей среды. Они начинают лучше понимать причины и следствия, в том числе то, как их выбор приводит к различным результатам.

Итак, чтобы способствовать этой автономии, нужно сотрудничать со своим ребенком, чтобы с самого начала установить цели обучения и ожидания. Затем в сотрудничестве с ребенком можно принимать решения о правилах пребывания в сети, о том, какой учебный материал он хотел бы использовать, и о различных способах оценки своего прогресса в обучении в соответствии с целями и ожиданиями, которые вместе с ним разработаны. Таким образом, взрослые позволяют своим детям приобретать навыки установления хороших границ, а также хорошие навыки метапознания, в ходе которых они размышляют над своими мыслями и стратегиями решения проблем. В этом контексте это будет означать, что дети получают возможность по-настоящему подумать о своем собственном процессе обучения и о том, как они могут улучшить свое обучение.

Эксперты в этой области говорят нам, что студенты, которые чувствуют себя автономными и развивают свои метакогнитивные навыки очень рано во время обучения, имеют высокую мотивацию участвовать в своем образовательном путешествии, и это было обнаружено как в традиционном, так и в онлайн-контексте обучения. Мотивация бывает двух форм: внутренней и внешней. Внутренняя мотивация описывает поведение, управляемое внутренним вознаграждением. Другими словами, мотивация к поведению, например, к обучению, исходит изнутри человека, потому что оно приносит личное вознаграждение. Напротив, внешняя мотивация описывает поведение, которое обусловлено внешним вознаграждением, в том числе получением золотой звезды, комплиментами и деньгами, или стремлением избежать наказания, например, задержания или заключения в тайм-аут.

В процессе обучения есть место для обоих типов мотивации, способствующих более высокому уровню взаимодействия. Хотя существует множество факторов, способствующих развитию мотивации, исследования теорий мотивации самоопределения подчеркивают роль автономии и компетентности, как обсуждалось выше. В дополнение к этому, теории мотивации также говорят о важности родства и связи в стимулировании мотивации.

Авраам Маслоу, известный психолог, много лет изучавший мотивацию, объяснил, что существует 5 различных иерархий или уровней, которые нужно испытать людям, чтобы почувствовать себя удовлетворенными. На своем третьем уровне он объясняет, что для того, чтобы преуспевать как в учебе, так и в жизни, нам нужно обрести любовь и принадлежность, которые мы получаем благодаря социальным отношениям. Предыдущие исследования показали сильную взаимосвязь между родством (социальной связью) и результатами обучения, при этом более высокая социальная связь приводит к лучшим результатам обучения.

Хотя правительство обязывает нас практиковать социальное дистанцирование, вы можете помочь своему ребенку оставаться социальным, но только другими, более творческими способами. Это включает в себя использование современных инструментов, таких как FaceTime или Skype, чтобы оставаться на связи с друзьями и членами семьи.

Также можно побудить своего ребенка принять участие в информационном проекте виртуального сообщества, таком как «Пандемия доброты», который направлен на празднование и уважение к пожилым людям. Идея заключается в том, что молодых людей приглашают написать письмо о пожилом человеке, которым они восхищаются, а затем этого пожилого человека приглашают дать ответ. Общая цель - снизить тревожность, а также чувство изоляции у пожилых людей, а также обеспечить воспитание у молодых людей хороших гражданственности и социальных навыков.

Также вероятно, что может возникнуть ситуация, когда обучающиеся не готовы в цифровой форме предложить, как последовательный опыт онлайн-обучения, так и чувство взаимосвязи онлайн в течение этого периода. Это может быть связано с тем, что кто-то живет в более удаленных или сельских районах, где плохое подключение к Интернету. В других случаях может оказаться, что нет доступа к соответствующим устройствам для подключения к онлайн-возможностям. Если это актуально, то можно вместе со школой ребенка изучить возможности получения услуг, предоставляющих базовое телекоммуникационное

оборудование и варианты подключения с низкой пропускной способностью и технологией. Кроме того, могут быть полезны ресурсы по совершенствованию навыков цифровой грамотности.

Эволюция дистанционного образования прошла долгий путь, начиная с соответствия и использования почтового посылочного поста, радио, затем телевидения и, наконец, онлайн-образования. Несмотря на растущий объем исследований в области онлайн-образования, эволюция этой области не позволяет получить более ранние результаты и создает новые области для исследований. Необходимо изучить и понять прогресс и достижения в области образовательных технологий и разнообразие методов, используемых для предоставления знаний, чтобы повысить качество образования, которое мы предоставляем сегодня.

Заочное образование является одной из форм дистанционного обучения, учитывая, что учитель и учащиеся физически разделены. Он определяется как "метод обеспечения образования иногородних студентов, в первую очередь взрослых, которые получают уроки через почту, или какое-либо другое устройство, и, по окончании, возвращают их для анализа, критики и оценки" (Encyclopedia Britannica, 2012). Например, в США самое раннее известное упоминание о заочном образовании было 20 марта 1728 года, когда Калеб Филлипс разместил объявление в "Bos-ton Gazette", предлагая стенографические уроки для любого "Человека в стране, желающего научиться этому искусству, может иметь несколько уроков, отправляемых им еженедельно, быть таким же совершенным, как и те, которые живут в Бостоне" (Phillips, 1728). Многие утверждают, что, поскольку запись о двусторонней связи отсутствует, это не может быть формально признано дистанционным образованием (Verduin & Clark, 1991). Тем не менее, предпосылка и намерение очевидны в рекламе - преподавать стенографию через Почтовую службу. Исаак Питман, признанный пионером дистанционного образования, начал преподавать стенографию по переписке в 1840 году в Бате, Англия (Verduin & Clark, 1991). Питман рассылал открытки студентам и давал им указание переписывать отрывки из Библии в стенограмму и возвращать их по почте для исправления (Вердуин & Кларк, 1991). Всего через три года, в 1843 году, было основано Фонографическое заочное общество, предшественник заочного колледжа сэра Исаака Питмана. Тридцать лет спустя, в 1873 году, Анна Элиот Тикнор основала в Бостоне, штат Массачусетс, Общество поощрения исследований на дому, в основу которого была положена модель школы корреспонденции. Менее чем через год Иллинойский Уэслианский колледж стал первым академическим учреждением, предложившим дипломные программы "заочно" (Emmerson, 2004, стр. 2). К 1870-м годам был заложен фундамент заочного образования, и оно оказалось на грани взлёта [1].

Движение Чаутауква 1870-х годов отвечает за начало и принятие заочного образования для взрослых (Harting & Erthal, 2005). В 1874 году Льюис Миллер и Джон Хейл Винсент возвестили о движении в штате Нью-Йорк как о программе подготовки учителей воскресной школы в течение лета. Постепенно программа расширилась, включив в себя общее образование и искусство, с дополняющими чтениями и исследованиями, которые должны завершаться дома и через переписку. Несколько "chautauquas" развивались по всей стране как ассамблеи и семинары обучения. Хотя они известны своими летними посиделками, они предлагали четырехлетние программы чтения через переписку, и участники зарабатывали сертификаты об учебе. В 1878 году Джон Хейл Винсент учредил литературно-научный кружок "Chautauqua" в городе Чаутауква, штат Нью-Йорк, первую в стране программу обучения взрослых и заочную школу ("Cincinnati Daily Gazette", 1878; Скотт, 1999). Университет Чаутауква, образованный в 1883 году.

В том же году Уильям Харпер Рейни, используя модель университета Чаутауква, предложил заочные курсы на уровне колледжа в Чикагском университете (Scott, 1999). Заочное отделение в Чикагском университете было довольно засекреченным с точки зрения зачисления, приняв 3000 студентов на 350 курсах со 125 инструкторами (Rumble, 1986).

Потребность в заочном образовании продолжала набирать силу. Университеты и колледжи начали экспериментировать на онлайн-курсах в начале-середине 1990-х годов. Однако быстрый рост онлайн-образования в традиционных некоммерческих учреждениях начался не раньше 1998 года (Arenson, 1998). В октябре 1998 года Нью-Йоркский университет (NYU), уже работающий в одной из крупнейших школ непрерывного образования в стране, стал первым крупным некоммерческим университетом, который создал коммерческую дочернюю компанию онлайн-образования, NYU Online. Университет западных губернаторов, основанный и поддерживаемый девятнадцатью губернаторами штатов, был основан той же осенью, чтобы сделать образование более доступным (Western Governors University, 2015). Калифорнийский виртуальный университет, консорциум из почти 100 университетов и колледжей в Калифорнии с почти 1600 онлайн-курсами, открылся в ноябре 1998 года (Arenson, 1998). Несколько других учреждений открыли коммерческие дочерние компании примерно в то же время, но многие, к сожалению, не выжили. Многочисленные факторы повлияли на распад этих онлайн-учреждений, но наиболее значимыми были отсутствие понимания онлайн-педагогике и стилей онлайн-обучения, а также отсутствие участия преподавателей в онлайн-образовании (Marcus, 2004). Онлайн-образование является другим средством преподавания и обучения и поэтому требует другой педагогике (Bernard et al., 2004). Кроме того, преподавательский состав был и остается неотъемлемой частью успеха любого университета, и многие преподаватели традиционных университетов не принимали онлайн-образование из-за опасений относительно качества образования, предоставляемого с помощью этого средства (Shelton & Saltsman, 2005). Поскольку многие традиционные университеты вышли на онлайн-рынок, они сделали это без полной поддержки преподавателей, в конечном счете, содействуя устойчивости их онлайн-программ (Carlson & Carnevale, 2001). Как заявил Бейтс (2000), "президенты могут мечтать о видениях, а вице-президенты могут разрабатывать планы, а деканы и руководители департаментов могут пытаться их реализовать, но без поддержки преподавателей ничего не изменится" [1].

Еще одним фактором, который привел к закрытию многих учебных заведений, предоставляющих онлайн-образование, является неспособность преподавателей признать наличие различий между преподаванием и обучением в онлайн режиме и личной обстановкой (Arenson, 1998). Многие профессора просто предоставили онлайн-студентам лекции из традиционного класса, предполагая, что этого будет достаточно. Тем не менее, исследования показали, что хорошо разработанный, документированный и структурированный онлайн-курс, который облегчает активное взаимодействие со студентами, имеет важное значение для успеха (Dykman & Davis, 2008; Gaytan & McEwen, 2007; Паломник & Холт, 2008). Карлсон и Карневейл (Carnevale, 2001) утверждают, что онлайн-педагогика является не единственной причиной первоначального провала, а скорее отсутствие институциональной поддержки факультета и отсутствие руководства с пониманием онлайн-образования также были виноваты. Согласно Шелтону и Сальтсману

(2005), наиболее распространёнными жалобами преподавателей относительно онлайн-образования являются (1) отсутствие понимания этого метода преподавания; (2) отсутствие институциональной поддержки; и (3) опасаются, что качество образования в онлайн-среде страдает.

Это историческая справка, а современные реалии также наполнены феноменологией стрессоров. При переходе школ на дистанционное обучение учителя столкнулись с определёнными трудностями. Некоторые педагоги жалуются на то, что им непривычно вести уроки, не имея зрительного контакта со студентами и школьниками. Кроме того, возникли проблемы с неустойчивым соединением с интернетом. В результате школы не могут обеспечить комфортные условия для образовательного процесса.

Ранее стало известно о том, что Министерство просвещения России планирует запустить обучающий канал. Идея возникла в рамках решения вопроса о внедрении дистанционного формата обучения школьников в условиях самоизоляции. Оказалось, что дети банально не умеют учиться. А значит, заставлять – уже не только неправильно, но и бесполезно. Нужно выстроить процесс обучения дома правильно. Дети не могут садиться и делать, а также проверять и повторять (одним словом, не в состоянии организовывать учебный процесс). Многие даже не понимают прочитанный в учебнике текст, а задания, которые там написаны, ставят в тупик. Это при том, что многие родители и педагоги обвиняют современные учебники в бедном содержании и излишней простоте. Неумение учиться связано с 3 причинами: у детей не развиты психические процессы (память, внимание, логика) [2]. Когда нет профессионального преподавателя, который удерживает и переключает внимание каждые несколько минут, детям трудно читать, понимать текст и вообще самостоятельно работать; у детей есть пробелы в предыдущем материале (а новые знания почти всегда базируются на терминологии, фактологии уже пройденного материала); у детей нет никаких алгоритмов и технологий самообучения (здесь они абсолютно не виноваты, просто их никто и никогда этому не обучал, а стоило бы).

Столкнувшись со всем этим лицом к лицу, многие родители восприняли карантин как болезнь, которая обязывает ребенка наверстать все. Но усиленно “нагонять” школьную программу смысла не имеет, потому что отстанет весь класс. Дистанционное обучение зачастую ограничивается просто ссылками на электронные уроки по новой теме, не контролируя их выполнения [3].

Выводы. Большинство детей и так не покидает просторы своих гаджетов, поэтому предоставлять им неограниченный доступ, неразумно. В крайности впадать тоже не надо – конфискация гаджетов будет воспринята объявлением войны, и дальнейшие переговоры на тему обучения обречены на провал.

Но поскольку освобождается много школьного времени, можно заключить с ребенком договор. Его общая идея: “Ты делаешь что-то и за это получаешь что-то”. Нужно помнить: ребенок не обязан учиться и нагонять школьную программу. Например, если дети хотя бы коммуницировать в своих гаджетах больше, чем обычно, можно предложить им позаниматься 15 минут и получить 30 минут игры в приставку. Выполнять обещанное – непреложный закон. Договор должен быть выгодным для обеих сторон. Ребенок отнесется к нему более серьезно, если вы зафиксируете договоренности письменно.

Не нужно заставлять ребенка учиться. Весь этот процесс, которого не было до карантина, вызывает у родителя массу напряжения, сопротивления, злости, отчаяния. А еще страха, стыда и прочих вещей, которые в нашем обществе «принято» чувствовать в контакте с учителями. А параллельно родителям нужно еще работать, готовить, стирать, справляться с собственными эмоциональными нагрузками. Очень важно помнить, что нагруженный эмоционально человек, стрессующий человек с очень высокой вероятностью будет искать способ снять это напряжение. Психике нужна система очистки, иначе она перегреется. На кого чаще всего сливает напряжение уставший взрослый? На ребенка. Увы, нынешняя ситуация – это стресс для всех. Уязвимы и взрослые, и дети. Поэтому важно сейчас не воевать с детьми, а сотрудничать с ними. Сделать дистанционное обучение общим делом и друг друга поддерживать, помогать и жалеть. Человеку в стрессе важна поддержка. Это самое действенное лекарство.

Литература:

1. Hope Kentnor. Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States. University of Denver. Digital Commons @ DU
2. Мережко Е.А. К проблеме дополнительного дистанционного обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе // КПЖ. 2018. №2 (127). URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 15.06.2020).
3. Верхотин Д.Г. Дистанционное обучение в системе Moodle как средство обучения школьников // Вестник науки и образования. 2019. №2-2 (56). URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 05.08.2020).

Педагогика

УДК 378.14

аспирант кафедры педагогики Татарин Фёдор Фёдорович

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

директор

Юношеская гимназия Усть-Алданского улуса (г. Якутск)

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ЮНОШЕЙ В СЕЛЬСКОЙ ГИМНАЗИИ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена организацией образовательного процесса в сельской юношеской гимназии Республики Саха (Якутия) (РС(Я)) с учетом специфики этнокультурного воспитания юношей. Проанализированы и обобщены позиции Мюрюнской юношеской гимназии имени В.В. Алексеева, её образовательная и воспитательная деятельность, обращенная на создание условий для формирования физически здоровой, творчески мыслящей, интеллектуально развитой личности, ориентированной на высокие нравственные ценности.

Ключевые слова: сельская юношеская гимназия, этнокультурные особенности, воспитание, традиции.

Annotation. The relevance of the research is due to the organization of the educational process in the rural youth gymnasium of the Republic of Sakha (Yakutia) (RS(Ya)), taking into account the specifics of ethno-cultural

education of young men. The article analyzes and summarizes the positions of the Myuryun youth gymnasium named after V.V. Alekseev, its educational and educational activities aimed at creating conditions for the formation of a spiritually rich, physically healthy, creatively thinking, intellectually developed person focused on high moral values.

Keywords: rural Junior high school, the ethno-cultural peculiarities, upbringing, traditions.

Введение. Этнокультурные особенности воспитания юношей в Мюрюнской юношеской гимназии Республики Саха (Якутия) связаны с природно-климатическими условиями Якутии, с традиционной экономикой и системой выживания, с материальной и духовной культурой, которая влияет на этническую принадлежность, самосознание, биофизические характеристики организма северянина, что заключается в адаптации к выживанию в сложных условиях.

С другой стороны, следует отметить, что образовательная сфера региона ставит перед собой задачу воспитания широко высокообразованного гражданина своего общества в богатых традициях материальной и духовной культуры народов своего региона, направлено на формирование духовных ценностей [2].

В данном случае формирование цели нашего исследования исходит из целесообразности воспитания юношей в региональной системе школьного образования с учетом особенности территории, природы, социального обустройства и национальной культуры.

Основное содержание юношеского образования составляет ключевое понятие культуры как целостной системы. Воспитание юноши в якутской семье традиционно протекало на опыте старшего поколения. Его воспитывали как кормильца, хозяина семьи, продолжателя рода. От него зависело благополучие семьи, более того сам факт существования семьи, рода, народа в целом. Гимназия придерживается мудрости народа саха: «Тимир хатарыллан тимир буолар, уол оҕо эриллэн эр киһи буолар» (Железо, закаляясь, становится твердым, юноша, проходя испытания, становится мужчиной) [2].

Поставленная педагогическая задача связана с реализацией в современной образовательной среде воспитанию юношей с учетом этнокультурной жизни региона. В этой связи вполне обоснованным является выбор темы исследования, которая направлена на рассмотрение значимости этнокультурного наследия народа саха для осуществления воспитательной работы в Мюрюнской юношеской гимназии имени В.В. Алексеева.

Изложение основного материала статьи. Специфика образовательных организаций с резко сформулированными климатическими или территориальными особенностями обязует необходимость учета региональных особенностей к организации образовательного и воспитательного процесса. Виктора Федоровича Афанасьева-Алданского в своей монографии, опубликованной в 1979 году «Этнопедагогика нерусских народов Сибири и Дальнего Востока» как раз выявляет потенциал народной педагогики и отмечает, что накопленный веками народные традиции, несомненно, должен передаваться из поколения в поколение. Использование этнопедагогического подхода воспитательной работе предполагают передачу молодому поколению социального опыта, норм поведения, общественных традиций народа [1].

Этнопедагогический феномен «Кут-сюр», отраженный в работах И. С. Портнягина, в котором изучаются аспекты воспитания в учении айбы и школы «Кут-сюр», имеет большое значение в региональной образовательной среде. Преподавание в школах айбы и кут-сюр предполагает передачу социального опыта, норм поведения, социальных традиций от людей к молодому поколению. Педагогические идеи кут-сюр выражаются в устном народном искусстве, традициях, обычаях, ритуалах, играх - во всех ценностях духовной культуры народа. Это коллекция педагогических идей и образовательного опыта включает в себя формирование морально-этических представлений о трудолюбии, единстве и гармонии в семье, патриотизме, человеческих отношениях между членами семьи, народа, нации [6].

В результате общения с окружающей средой у ребенка развивается наблюдение, появляются определенные представления о природе. В условиях суровой природы тундры и тайги люди развили такие качества, как экономичность, точность, настойчивость, изобретательность, всякое безделье и расточительность были обречены. Старшее поколение развило нравственные идеалы у детей посредством постоянных упражнений, где основными и наиболее важными качествами были уважение и любовь к родителям, а через них - к другим.

Важными моральными качествами личности являются: гостеприимство, доброта, честность, послушание, трудолюбие, самообладание, уважение к старшим. Все качества были привиты детям и переданы им с раннего возраста. Великая школа нравственности в семьях северян - это их честность и справедливость: охотники и рыбаки обязательно делают добычу поровну, помогают семьям, которые не могут прокормить себя [3].

Опубликованной в 2017 г. коллективной монографии педагогов и учителей школ Якутии «Этнопедагогика любви и национальное спасение – Ethnic pedagogy of love and national salvation», населенное на сохранение и развитие этнической идентичности, культурного и языкового разнообразия образовательного процесса отражена методология этнокультурного образования и воспитания как педагогики спасения уникальных этнических культур и предлагает инновационные технологии межкультурного диалога в педагогической среде [7].

Как отмечает У.А. Винокурова опубликованной вышеуказанной монографии научной статье «Indigenous Methodology – в этнопедагогике», что «этнопедагогика как наука имеет различные аксиологические направления. Г.Н. Волков придал ей гуманистический смысл, соответствующий ценностям ЮНЕСКО. В настоящее время наблюдается структурирование этнопедагогических направлений. Анализ этнопедагогических теорий и практик на российском образовательном пространстве позволяет выделить семь направлений этнопедагогике как науки: экологическое, этнокультурное, социокультурное, физическое, трудовое, творческое и духовное воспитание» [4, с. 25].

Следует отметить, что авторами теории этнопедагогике внесено понятие «национально-региональный компонент», которое принято в Законе РФ «Об образовании» [5].

Образование в современных условиях рассматривается в качестве многомерного и многогранного монопроцесса становления личности, в развития ключевых способностей, как критическое мышление, умение решать проблемы, сетевое сотрудничество, гибкость и адаптивность, инициативность и предпринимательство. Учение происходит непрерывно, общедоступно, в условиях адаптации системы образования и персонализации.

Сегодня, в связи с переходом на компетентно – ориентированное образование, перед педагогами встала задача поиска инновационных технологий и методик, способствующих качественному усвоению материала, формированию ключевых предметных компетенций.

Несмотря на вышеуказанные особенности, которые необходимо учитывать при построении систем оценки, общим требованием является обеспечение требований федеральных государственных образовательных стандартов определенного уровня, обеспечивающих единство российского образовательного пространства.

В международной практике сложился подход, в котором ключевые компетенции выпускника общеобразовательной организации декларируются на уровне страны и имеют статус национальных компетенций. В Российской Федерации ключевые компетенции закладываются в соответствующих федеральных государственных образовательных стандартах, и основным требованием введения региональных компетенций является их дополнительный характер. В частности, в Республике Саха (Якутия) для успешной социализации выпускник школы должен обладать следующими ключевыми компетенциями:

- усвоение основных ценностей национальной культуры и проявление воли использовать их в своем личном и общем культурном развитии;
- умение анализировать и оценивать исторические события и процессы в развитии своей республики на фоне исторического развития России;
- активное использование родного языка и национального языка на уровне, который предлагает активную жизненную позицию и возможности для дальнейшего развития личности;
- работа с информацией в глобальных компьютерных сетях и локальных информационных системах в условиях сильной территориальной разобщенности учреждений республики;
- сохранение этических ценностей, характеристик образа жизни и здорового образа жизни в природных условиях региона.

Следует отметить, что раздельное обучение мальчиков в Якутии возникло по инициативе практиков образования. В условиях отсутствия научно-теоретической основы образование юношей осуществляется благодаря энтузиазму, активности и работоспособности творчески мыслящего педагогического коллектива. Такой коллектив был создан Валентином Ивановичем Филипповым, основоположником и первым директором такого уникального образовательного учреждения, как юношеская гимназия. Совместно с Т.Е. Дуткиной, учителем энтузиастом, ставшей заместителем директора по научно-методической работе, был сформирован замечательный педагогический коллектив, объединенный единой идеей организации образовательного учреждения нового типа. Научными руководителями работали доктора педагогических наук Е.П. Жирков, Р.Е. Тимофеева, доктор психологических наук А.П. Оконешикова. Так была открыта первая и пока единственная в Республике Саха (Якутия) уникальная школа, где обучаются одни мальчики, - Мюрюнская юношеская гимназия имени В.В. Алексеева.

Показателем творческой работы педагогического коллектива можно считать то, что гимназию в течение 25 лет успешно окончили 428 выпускников из 12 улусов республики и г. Якутска, Нерюнгри, Калининграда, Москвы. Из них 24 золотых, 33 серебряных медалистов. 343 выпускников (80,6%) поступили в технические ВУЗы, 59 (13%) – в гуманитарное, 26 (6,1%) – в естественное направление. Отрадно отметить, что выпускники гимназии продолжают учебу в аспирантурах Москвы, СВФУ имени М.К. Аммосова; работают научными сотрудниками в Научно-исследовательских институтах, Арктическом Инновационном Центре, Институте космических исследований и аэронавтики им. Ю.Г. Шафера СОРАН, СВФУ; являются обладателями Грантов Президента РФ В.В. Путина по научно-проектной деятельности.

Выводы. На протяжении всей истории человечества у всех народов мира главная общественно-политическая роль отводилась мужчинам. Именно от них зависит: быть или не быть народу. Так, якутская мудрость гласит «Мужчина – движущая сила жизни». Природа изначально одарила мужскую половину человечества тягой к новаторству, освоению новых пространств, поисковой деятельности, исследованию неизвестных областей, дала большую сообразительность и изобретательность, склонность к эвристическим решениям. А драйвером научно-технического прогресса преимущественно выступали технические и естественные науки.

Гимназия станет стартовой площадкой и местом создания креатосферы; предоставит юношам новый образ мышления; даст возможность осознанного выбора будущей профессии; научит работать в мультикультурной среде через организацию практико-ориентированной, творческой деятельности. Выпускники гимназии станут основой креатосферы и катализатором экономического развития страны. Открытие гимназии диктовалось социально-экономическими, научно-техническими, духовно-нравственными вызовами которые стояли перед улусом, республикой. Стояла задача организации нового образовательного пространства.

Литература:

1. Афанасьев В.Ф. Этнопедагогика нерусских народов Сибири и Дальнего Востока. – Якутск: Кн. Изд-во, 1979. 182 с.
2. Бараханова Е.А. Татаринцев Ф.Ф. Воспитание юношей в сельской гимназии на основе гендерного подхода // Образовательный вестник Сознание. 2019. Т. 21. №9. С. 5-10.
3. Бараханова В.П., Бараханова Е.А., Голокова В.С., Кронников Н.Д. Этнопедагогические аспекты развития интеллектуальных игр в Республике Саха (Якутия) // Теория и практика физической культуры. 2017. № 7. С. 100-101.
4. Винокурова, У.А. Indigenous Methodology – в этнопедагогике. // Этнопедагогика любви и национальное спасение – Ethnic pedagogy of love and national salvation: монография / М-во образования и науки Респ. Саха (Якутия); под общ. ред. У.А. Винокуровой, д. социал. н. – Якутск: «Медиа-холдинг Якутия». 2017. – С. 25.
5. Закон РФ «Об образовании» в редакции Федерального закона от 12.01.1996 г. - № 12, с - ФЗ // Официал. док. в образовании. - 2000. - №14. - С. 2-59.
6. Портнягин И.С. Этнопедагогика «Кут-сур». М.: Academia, 1999. 164 с.
7. Этнопедагогика любви и национальное спасение – Ethnic pedagogy of love and national salvation: монография / М-во образования и науки Респ. Саха (Якутия); под общ. ред. У.А. Винокуровой, д. социал. н. – Якутск: «Медиа-холдинг Якутия». 2017. – 480 с.

УДК 37.047; 376

кандидат педагогических наук, доцент Тимченко Екатерина Сергеевна

Академия психологии и педагогики федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);

магистрант Плевако Ирина Петровна

Академия психологии и педагогики федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЦ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКИХ ДОМОВ-ИНТЕРНАТОВ

Аннотация. Статья посвящена исследованию содержания и роли особенностей профессиональной ориентации лиц с расстройствами аутистического спектра в условиях детских домов-интернатов. Автором рассмотрены позиции специалистов в отношении психофизиологических способностей детей данной категории. Также обоснована цель индивидуализации профориентации на основании интегративных методик, которые могут использоваться в ходе процессов воспитания, обучения и адаптации в детских домах-интернатах для лиц с РАС.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, дети, детский дом, интернат, профессиональная ориентация, специфика.

Annotation. The article is devoted to the study of the content and role of the features of vocational guidance for persons with autism spectrum disorders in the conditions of orphanages. The author considers the positions of specialists in relation to the psychophysiological abilities of children in this category. It also substantiates the goal of individualization of career guidance on the basis of integrative techniques that can be used in the process of education, training and adaptation in orphanages for people with ASD.

Keywords: autism spectrum disorders, children, orphanage, boarding school, vocational guidance, specifics.

Введение. Аутизм, который в 40-х годах XX века был описан как отдельная нозологическая единица, до сих пор выступает как противоречивый диагноз, в частности, относительно его этиологии. Этот общее расстройство развития прослеживается в четырех-пяти случаях на 10 тыс. (0,04 - 0,05%). По данным зарубежных исследований, во всем мире расстройства аутистического спектра (РАС) занимают четвертое место по показателю частоты повторений среди различных хронических нервно-психических патологий человека «после умственной отсталости, эпилепсии и детского церебрального паралича» [4, с. 28].

В настоящее время Россия находится в самом начале пути к построению модели получения образования, оказания помощи и социальной адаптации лиц с расстройствами аутистического спектра к реалиям жизни. При этом наблюдается относительно небольшое количество исследований специалистов, касающихся специфики профессиональной ориентации лиц с диагнозом РАС, пребывающих в детских домах-интернатах. Выпускники этих учреждений особенно нуждаются в дополнительной помощи и поддержке, которые помогут им адаптироваться в социуме после того, как окончится срок их пребывания в специальных условиях детского дома-интерната. Овладение навыками профессиональной деятельности и профессиональная ориентация для лиц с расстройствами аутистического спектра являются важными условиями, необходимыми для успешной социальной адаптации. Таким образом, мы считаем необходимым рассмотреть и проанализировать современные теоретико-практические наработки специалистов в контексте выделения особенностей профессиональной ориентации лиц с диагнозом РАС, пребывающих в детских домах-интернатах.

Изложение основного материала статьи. С целью поддержки текущего уровня и остановки прогресса РАС у личностей разного возраста применяются как медикаментозная терапия, так и психолого-педагогическая коррекция. Несмотря на определенный положительный эффект медикаментозной терапии, ведущей формой работы с аутистами является психолого-педагогическая коррекция. Коррекционная работа с лицами с РАС включает выявление и развитие их творческих способностей, развитие речи и коммуникативных навыков, а также систематическую работу с родителями, опекунами, педагогами и социальными работниками.

Рассматривая специфику сопровождения лиц с РАС следует отметить, что их развитие в большинстве случаев сопровождается наличием интеллектуальных нарушений. При этом они имеют ряд характерных качественных симптомов и отличий. Так, по данным исследований, имея равный коэффициент развития интеллекта, ребенок с аутизмом и ребенок с умственной отсталостью будут демонстрировать разные интеллектуальные характеристики: в отдельных сферах дети с аутизмом могут проявлять большую сообразительность и заинтересованность, показывать хорошие и даже отличные результаты (например, в математике, географии и т.п.), но в то же время уровень их социального развития будет чрезвычайно низким. Важно отметить, что умственное развитие детей с аутизмом необходимо исследовать с помощью большого количества методик, так как именно дает возможность определить ресурсы дальнейшего развития и социализации. А.Б. Аكوпова отмечает, что «показатели умственного развития детей-аутистов по отдельным тестам будут отличаться друг от друга. Так, например, дети с синдромом Аспергера, имеют высокий уровень IQ, высказываются предложениями (даже могут быть чрезмерно разговорчивыми) и очень активны» [1, с. 32]. Выделяется и явная взаимосвязь между уровнем интеллектуального развития детей с аутизмом и их способностью к вербальной и невербальной формам коммуникации. Способность к вербальной коммуникации и ее достаточная сформированность характерна для детей с аутизмом, обладающих хорошими показателями умственного развития. Поэтому естественно, что подобное многообразие, разные уровни способностей обуславливают потребность лиц с расстройствами аутистического спектра в дифференцированном руководстве и обучении, а также в специальных условиях адаптации к внешней среде, в частности – профессиональной ориентации.

Особое значение имеет исследование специфики профориентации лиц с РАС в условиях их пребывания в детских домах (интернатах) в связи с тем, что соответствующие занятия, работа родителей и опекунов с

такими детьми проводится индивидуализировано, тогда как воспитателями, педагогами, психологами и социальными работниками осуществляется воздействие на детей в данных учреждениях преимущественно в групповой работе, в коллективе.

Проблема обучения лиц с РАС, а также в целом детей с особыми потребностями, в России стоит особенно остро. При том, что в стране функционирует одна из лучших и наиболее структурированных систем специального образования в мире, достаточно большое количество детей с особыми образовательными потребностями лишена возможности полноценно удовлетворить свои потребности в рамках комплексной профориентации. Ведь большинство из них, находясь дома или в интернате, не имеют возможности получить в должной мере тот уровень образования, знаний, умений и навыков, которые бы обеспечили в дальнейшем максимальную реализацию потенциала ребенка, его природные способности как в профессии, так и в жизни [2, с. 33]. Особенно важно то, что они оказываются неподготовленными к самореализации в социуме: требуют постоянного бытового сопровождения, недостаточно владеют навыками самообслуживания, не знакомы с социальными взаимосвязями, не могут конкурировать на рынке труда, даже при условии получения высшего образования.

Следовательно, в условиях образовательно-воспитательного процесса в детских домах-интернатах должна быть создана разветвленная сеть спецификации данных учреждений, обеспечивающей обучение, воспитание, комплекс коррекционно-реабилитационных, лечебно-оздоровительных мероприятий детей с нарушениями развития по типу аутизма. Инклюзивность современной системы образования России актуализирует поиск стратегий взаимодействия систем специального и общего образования. Н.А. Шайденко, С.Н. Кипурова и С.Н. Кутепов отмечают, что «при всех достоинствах специальных комплексов профориентации в интернатах они отличаются тем основным недостатком, что, отчасти, «замыкают», ограничивают своего воспитанника в узком кругу коллектива детского дома, что создает отрезанный и замкнутый мир, в котором все ориентировано и приспособлено к дефекту ребенка (проявления РАС), фиксирует его внимание на недостатках и не вводит в условия существующего социума» [3, с. 29].

Мы полагаем, что основной задачей профориентации детей с расстройствами аутистического спектра в условиях детских домов должно стать не только формирование определенных навыков трудовой деятельности (хотя и это тоже очень важно), но, в первую очередь, стимулирование детей с РАС к «выходу» из собственного изолированного мира, ориентирование на проявление и заинтересованность в раскрытии собственных способностей и потребностей в выборе профессии. Ключевым направлением в деятельности специализированных учреждений в создании концепции профессиональной ориентации для лиц с РАС должны стать методология интеграции.

Интеграция в общество и профессиональную сферу деятельности в условиях специальных учреждений предполагает целостное включение ребенка с недостатками психофизического развития по типу РАС в среду здоровых людей в процессе обучения, воспитания, труда, проведения свободного времени. Такая форма предоставления основ профориентации и комплекса адаптации обеспечивает возможность учащимся с РАС овладеть программой массовой или специальной школы, в которой предоставляются устоявшиеся образовательные и профориентационные услуги [6, с. 261].

Как коллективная (преобладающая) форма образовательной интеграции лиц с РАС в интернатах могут функционировать специальные классы (группы), в которых дети получают образовательный уровень специальной школы-интерната в соответствии с типом общеобразовательного учреждения. Интегрированное обучение детей с РАС может осуществляться по моделям (формам) полной интеграции, комбинированной, частичной и временной.

Полная интеграция как форма обучения, рекомендована детям, соответствующим по показателям уровня психофизического развития возрастной норме, психологически готовым к обучению совместно с нормотипичными сверстниками. Комбинированная интеграция предусмотрена для детей с РАС, у которых психофизическое развитие приближено к возрастной норме, но их обучение в условиях массового заведения обязательно должно сопровождаться коррекционной помощью соответствующих специалистов, в том числе учителя-дефектолога специального класса. Частичная интеграция предполагает нахождение ребенка с РАС среди своих здоровых сверстников в учебном заведении в течение определенного времени (чаще во второй половине дня). Временная интеграция, более известная за рубежом как практика мейнстриминга, предполагает, что все обучающиеся специального класса (учреждения интернатного типа), вне зависимости от состояния психофизического развития, объединяются несколько раз в месяц для проведения совместных мероприятий [5, с. 422].

Типичной характеристикой концепции профориентации является то, что профессиональное определение в условиях детского дома-интерната не претендует на окончательное решение вопроса о пригодности лица с РАС к определенной профессии - оно только уменьшает вероятность ошибок в профессиональном самоопределении. Это объясняется не столько показателем совершенства и обоснованностью примененной методики, сколько тем, что каждый ребенок данной категории имеет различные ресурсы и возможности развития. Своеобразие решения данной проблемы в исследуемых заведениях заключается еще и в том, что объект профессионального определения - воспитанник, основная трудовая деятельность которого - учебная. В конкретном виде профессиональной деятельности, в котором могли бы развиваться и проявить себя профессиональные способности, он еще не участвует. Речь идет о личности, которая еще не обладает профессиональными навыками. Решение этого вопроса связано с изучением качества протекания психических процессов лиц с РАС (восприятия, внимания, мышления, речи, памяти, психомоторики, эмоционально-волевой сферы и др.), обеспечивающих овладение как общеучебных, так и профессиональными знаниями, умениями, навыками, способностями.

Под способностями являются высшим этапом развития психических процессов, переходя в процессе развития в психическое свойство. Поэтому оценку профессиональных возможностей личности в допрофессиональный период развития в детском доме-интернате следует осуществлять на основе изучения общих способностей, которые являются фундаментом для последующего развития профессиональных способностей лиц с расстройствами аутистического спектра. Особенности психофизического развития данной категории обучающихся делают затруднительным «свободный» выбор профессии, что может себе позволить ученик массовой школы, не имеющий специфических нарушений поведения и развития. Разрабатываемые специальные программы профориентации проектируются с учетом объективной необходимости осуществления особого подхода и тщательного отбора профессий и специальностей,

«доступных» для овладения особым обучающимся. Причем, недостаточный интерес воспитанника к рекомендованному профилю трудового обучения не является абсолютным противопоказанием при наличии показателей, свидетельствующих о пригодности его к тому или иному виду трудовой деятельности.

Изучение специфики профориентационной работы с лицами с РАС в условиях воспитания в детском доме-интернате для последующего включения их в группы профессионально трудового обучения предполагает зависимость эффективности этой работы от квалификации воспитателей, учителя трудового обучения, психолога, врача психоневролога, то есть судьба ребенка полноценно зависит от компетентности указанных специалистов. Поэтому важной задачей указанных специалистов в исследуемой категории учреждений является разработка психолого-педагогических условий для обеспечения адекватного профессионального определения учащихся с нарушением умственного развития по типу РАС в соответствии с требованиями существующих рабочих профессий (профессиограмм). Только такой взвешенный подход к изучению способностей и потребностей ребенка обеспечит наиболее оптимальный подход к его профессиональному определению.

Выводы. Исходя из результатов аналитического обзора теоретико-практических исследований зарубежных и отечественных специалистов, можно констатировать, что эффективность управления профессиональным определением и профессиональной ориентацией лиц с РАС в системе трудовой подготовки детских домов-интернатов должна обеспечиваться как организационно, так и методически, а именно: комплексом методик, обеспечивающих определение уровней сформированности профессионально важных качеств у детей; методически обоснованными коррекционно-развивающими упражнениями для развития недостаточно сформированных психофизиологических функций; действующей экспертной комиссией специализированного учреждения по профориентации.

Таким образом, особенности профориентации заключаются в комплексном определении методического обеспечения, показателей и уровней сформированности психических процессов, лежащих в основе профессиональных способностей, свойств, выяснения медицинских и педагогических данных (черты характера, интересы, склонности, оценки по дисциплинам и др.) у лиц с РАС, которые являются воспитанниками детских домов-интернатов.

Литература:

1. Акопова А.Б. Развитие социально-бытовых навыков у детей старшего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра // Матрица научного познания. - 2017. - № 10. - С. 30-36.
2. Славгородская М.В., Доровских И.И., Янькин Д.В., Лалитова О.В. Система работы по профессиональному самоопределению и профессиональной ориентации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Профильная школа. - 2018. - Т. 6. - № 1. - С. 31-36.
3. Шайденко Н.А., Кипурова С.Н., Кутепов С.Н. Специфика профессионального самоопределения воспитанников интернатных учреждений для детей-сирот // Образование личности. - 2018. - № 3. - С. 27-36.
4. Moody Ch.T., Laugeson E.A. Social Skills Training in Autism Spectrum Disorder Across the Lifespan // Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America. - 2020. - Vol. 29, Issue 2. - P. 359-371.
5. Pazuniak M., Pekrul S.R. Obsessive-Compulsive Disorder in Autism Spectrum Disorder Across the Lifespan // Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America. - 2020. - Vol. 29, Issue 2. - P. 419-432.
6. Shulman C., Amy E., Morrier M.J., Rice C.E. Diagnosis of Autism Spectrum Disorder Across the Lifespan // Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America. - 2020. - Vol. 29, Issue 22. - P. 253-273.

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук, доцент Толкова Наталья Михайловна

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);

педагог-психолог Тинякова Светлана Анатольевна

Муниципальное автономное дошкольное образовательное
учреждение Городского округа Балашиха (г.о. Балашиха),
Детский сад №2 "Непоседы" (г.о. Балашиха);

педагог-психолог, заместитель заведующего

по ВМР Мулюкина Екатерина Михайловна

Муниципальное автономное дошкольное образовательное
учреждение Городского округа Балашиха (г.о. Балашиха),
Детский сад №2 "Непоседы" (г.о. Балашиха)

ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДИК ТЕХНОЛОГИИ «МОЗАРТ» ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье раскрыта актуальность, содержание работы и эффективность применения технологии "Мозарт" в дошкольной образовательной организации для всестороннего развития личности ребенка дошкольного возраста. Описаны основные характерные элементы методики и их назначение.

Ключевые слова: личность, игра, игровая деятельность, технология "Мозарт", арт-терапия, игротерапия, игровые методики, дошкольный возраст, здоровьесбережение.

Annotation. The article reveals the relevance, content of the work and the effectiveness of the use of the technology "Mozart" in preschool educational organizations for the comprehensive development of the personality of a child of preschool age. The main characteristic elements of the method and their purpose are described.

Keywords: personality, game, game activity, technology "Mozart", art therapy, game therapy, game techniques, preschool age, health care.

Введение. Одной из важных задач дошкольных образовательных организаций является внедрение инновационных технологий в образовательный процесс. Эта деятельность должна быть систематической, целенаправленной. Необходимо создавать среду, где бы дети дошкольного возраста развивались гармонично, полноценно и все участники педагогического процесса чувствовали себя свободно и комфортно.

Педагогический коллектив постоянно находится в поиске наиболее эффективных средств и методов развития детей, формирования у них таких качеств личности как коммуникабельность, доброжелательность, самостоятельность, уверенность в своих силах и ответственность.

Эффективность игровых и арт-методов в работе по развитию детей неоднократно доказана в психологической теории и практике, поэтому нас привлекла инновационная, технология "Мозарт", она является здоровьесберегающей и синтезирует в себе арт-терапию и игротерапию, что ведет к развитию познавательной и коммуникативной сфер ребенка дошкольного возраста. "Мозарт" это оригинальный инструмент, сочетающий игру и методы арт-терапии [2, с. 33]. Это связано с тем, что в дошкольном возрасте у ребенка ведущий вид деятельности - игра, а данная технология активизирует именно игру, игровую деятельность дошкольника, тем самым увлекает ребенка, помогает раскрыть его внутренний мир, способствует его творческому развитию.

Изложение основного материала статьи. Что же такое "Мозарт"? Технология представляет собой совместную авторскую разработку художника Полины Эрнестовны Руссавской и к.п.н., доцента МПГУ Натальи Петровны Болотовой. Название технологии отражает название серии игр "Мозартика", оно включает в себя понятия "мозаика" (игра) и "искусство" (арт) [1, с. 158].

Стимульно - дидактическим материалом являются пособия, состоящие из игровых полей и фигурных карточек, соответствующих тематике игры. Каждое игровое поле и карточки соответствуют названию игрового пособия "Чудо-дерево", "Павлин", "Туманы", "Усадьба", "Дорога в космос" и другие. Карточки-фигурки имеют различную геометрическую форму, различные цветовые и образные предложения с символическими тематическими вкладками.

Стимульно-дидактический материал доступен и удобен в коррекционно-развивающем процессе, так как настольные игровые пособия оптимальны по размеру, компактны и легко переносятся. Инструментарий экологичен в процессе эксплуатации, так как сделан из дерева и долговечен при интенсивном использовании [3, с. 59].

Изображения на карточках-фигурках и их цветовое решение оказывают глубокое психолого-педагогическое воздействие на ребенка дошкольного возраста. Дети не только осваивают предметы и явления внешнего мира на вербальном уровне, но и с помощью языка искусства.

В каждой игре "Мозарт" есть два типа игровых элементов - это игровое поле и фигурки помогающие проявить фантазию. Игровое поле представляет собой основу, отражающую базовые представления. Фигурки же, являются средством творческого выражения.

Стимульно-дидактические пособия технологии "Мозарт" прошли экспертную оценку государственные и негосударственных экспертиз и имеет патент как "Ментальная игра для преодоления стрессовых ситуаций, а так же для личностного развития преимущественно детей".

Технология "Мозарт" направлена на развитие ребенка дошкольного возраста с учетом его возрастных и психо-физических возможностей и потребностей.

Задачи, решаемые с помощью технологии "Мозарт":

1. Развивающая – сформировать условия для оптимального процесса интеллектуального, культурно-эстетического, духовного развития ребенка, формирования навыков социальной адаптации.

Для решения развивающей задачи разработана методика "Мозарт – развитие", в которую входят игровые пособия "Чудо дерево" и "Павлин". Данное направление технологии направлено формирование у ребенка на развитие самостоятельности т.е. умение действовать по своей инициативе, осознавать и принимать решение в непривычной ситуации, осуществлять элементарный самоконтроль и т.п.

2. Коррекционная – создать условия для максимальной оптимизации психического состояния ребенка, обеспечения гармоничного формирования и личностного развития.

Технология позволяет развивать ребенка увлекательно и интересно в игро-арт-пространстве, с помощью заданий и упражнений. С помощью игровых пособий развиваются когнитивные процессы ребенка (мышление, произвольное внимание, память, ощущение, восприятие, воображение), самостоятельность, формы общения и способы сотрудничества, самоконтроль и эстетический вкус.

3. Развлекательная - направлена на влечение к разнообразию. Её основная функция заключается в создании условий для комфортной атмосферы, душевного спокойствия.

Технология эффективна в работе с детьми с нарушенным развитием: задержка психического развития (ЗПР), синдром дефицита внимания (СДВГ), с различными двигательными нарушениями, ранний детский аутизм (РДА) и др. [4, с. 309].

Результат работы Натальи Петровны Болотовой, Полины Эрнестовны Руссавской, а также опыт МАДОУ "Непоседы" г.о. Балашиха показали, что у методики "Мозарт" неограниченный потенциал. Методика может применяться в индивидуальной или в групповой форме, как самостоятельно в цикле занятий, так и в сочетании с другими методами и средствами. "Мозарт" - это не просто игра, а новое игровое направление, в нем нет возрастных ограничений т.е. она подходит для детей, взрослых или семьи [1, с. 162].

Методика "Мозарт" включает в себя несколько этапов: подготовительный, игровой и этап обсуждения.

В МОДОУ "Непоседы" г.о. Балашиха и технология "Мозарт" применяется не так давно, но уже есть заметные результаты в работе с детьми по познавательному развитию и оптимизации психического состояния дошкольников.

В развивающей и коррекционной работе мы используем методику "Мозарт-развитие" и ее игровые пособия "Чудо-дерево" и "Павлин". Данные пособия применяются нами в работе с детьми от 2 лет.

Игровое пособие "Чудо-дерево" предназначено для развития у детей наблюдательности, сенсорного восприятия, связной речи, умения сравнивать и анализировать, проводить элементарные исследования с взрослым, делать выводы. Развиваются и закрепляются пространственные отношения. Пособие эффективно при коррекции психоэмоционального состояния, тревоги, агрессивного поведения.

Игровое пособие "Павлин" способствует развитию у детей дошкольного возраста познавательной активности, творческой игровой деятельности, сенсорных способностей, спектра разнообразных действий, расширения и обогащения словарного запаса, мелкой моторики, умения различать цвета, составлять целое из частей.

С помощью игровых пособий развиваются навыки взаимодействия в группе сверстников, навыки коллективной работы.

Игровая сессия с пособиями "Павлин" и "Чудо-дерево" состоит из нескольких этапов:

1. Подготовительный этап. Знакомство ребенка с дидактическим материалом и постепенное включение его в игровой процесс.

2. Игровой этап. Выполнение инструкции на игровом поле, с применением карточек-фигурок.

3. Коррекционный и развивающий этап дает ребенку новую возможность выполнить задание, создает коррекционные условия, формирует положительную самооценку.

Варианты заданий к комплекту "Павлин":

- Расскажи, каких ты знаешь птиц;
- Объясни, чем необычная птица павлин;
- Собери хвостик павлину из перьев красного (желтого и др.) цвета;
- Собери хвостик павлину из семи (пяти и др.) перьев;
- Собери хвостик павлину из маленьких (больших) перьев;
- Собери хвостик павлину из (трех ..) маленьких (больших..) перьев;
- Сочини сказку о добром павлине;
- Сочини сказку про путешествия павлина;
- Сочини сказку про "Жар-птицу"...

Варианты заданий к комплекту "Чудо-дерево":

- Определи, где находится суша, вода, пустыня, зеленая поляна;
- Выбери животных, живущих на земле (в воде и др.);
- Выбери диких животных, где они живут, чем питаются;
- Выбери домашних животных, где они живут и чем питаются;
- Назови обитателей лесов, пустыни, воды;
- Почему обитатели лесов не смогут жить в пустыне (в воде и др.);
- Выложи отдельно добрых зверей (не хищных) и наоборот;
- Сочини сказку про дружбу обитателей воды и земли;
- Сочини сказку про приключения обитателей земли и воды ...

Специальные вопросы психолога подводят ребенка к пониманию правильности или неправильности выполнения задания, к возможности исправления, доведения задания до качественного уровня.

Подгрупповой и индивидуальный способы коррекции неблагополучной эмоциональной сферы детей как с нормативным, так и с нарушенным здоровьем, позволили решить следующие задачи:

1. Снизить агрессию, тревожность и страхи у воспитанников.
2. Развить умение регулирования своих эмоций.
3. Сформировать адекватное отношение ребенка дошкольного возраста к себе и своим сверстникам.

Кроме того, данную технологию мы применяем в работе с семьями воспитывающими детей с ослабленным здоровьем, целью данной деятельности было помощь в выявлении проблем в семье и поиск путей их преодоления.

Семья, это живая система, которая стремится к своему развитию. Именно в семье происходит важное взаимодействие между всеми её членами, а также очень сильное влияние друг на друга. Нами выявлено, что для получения наилучшего результата в развитии ребенка дошкольного возраста, лучший результат приносит системная работа со всей семьей.

Правила при работе с семьей:

1. Осуществлять деятельность со всеми членами семьи т.е. в процессе участвуют все члены семьи (мама, папа, дети), при необходимости подключаются и прародители (бабушки и дедушки).
2. Установление коммуникативного контакта со всеми членами семьи.
3. Сбору информации о семье (проблемы).
4. Выявление ресурса семьи в целом и каждого её члена в отдельности.

Только при комплексном взаимодействии с семьей воспитанника можно достигнуть положительного результата.

Для работы с семьей нами применяется методика "Мозарт-семейный ресурс" - действие которой направлено на выявление проблем в семье, определение ресурсов семьи и помогает эффективно сформировать гармоничные внутрисемейные взаимоотношения, а также направлено на безболезненное выведение семьи из социально-психологической дезадаптации.

Итоговые показатели в работе с семьей, были снижение уровня конфликтности, эмоциональной нестабильности и тревожности.

В процессе деятельности, помимо игровых пособий "Мозарт" использовались дополнительные элементы арт-терапии: рисуночная, сказкотерапия, релаксационные упражнения. Совместно с педагогом-психологом дети придумывали и обыгрывали сказки, во время деятельности активно взаимодействовали и коммуницировали друг с другом.

Выводы. Наш практический опыт показал, что у технологии «Мозарт» очень большой потенциал. Это простой и эффективный способ достичь через ведущий вид деятельности дошкольников - игру, гармоничного развития личности ребенка, способ сохранить его индивидуальность.

Кроме того, данная методика может применяться на всех этапах становления детско-родительских взаимоотношений.

Литература:

1. Болотова Н.П. Психолого-педагогическая работа ДОУ с семьей, как фактор здоровья эмоциональной сферы ребенка. Сборник науч.трудов Конференция с международным участием "Современный ребенок: Какой он?" Шадринск. 2015 – 264 с.

2. Болотова, Н.П. Системный подход в психолого-педагогическом сопровождении семьи, с использованием технологии "Мозарт" / Н.П. Болотова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 7.6 (111.6). — С. 32-35. — URL: <https://moluch.ru/archive/111/27746/> (дата обращения: 17.08.2020).

3. Психокоррекционная работа с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб. - методич. пособие / В.В. Ткачева, Е.В. Устинова, Н.П. Болотова; под ред. В.В. Ткачевой. - М.: ИНФРА – М, 2017. - 191 с.

4. Толкова Н.М. Применение инновационных технологий в работе с детьми раннего возраста Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. - Сб. статей: - Ялта, РИО ГПА, 2018. Вып. 61. - Ч.3, С. 308-310.

УДК 37.012

доктор педагогических наук, профессор Хачикян Елена Ивановна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

кандидат педагогических наук, доцент Заборина Мария Алексеевна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);

студентка Жукова Полина Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

СПЕЦИФИКА ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается поликультурное пространство вуза как социально-образовательная среда, в которой проживают и обучаются студенты разной этнолингвистической и культурной принадлежности. Основной задачей вуза в этих условиях становится приобщение обучающихся к культурам, языкам через осмысление ценностей и особенностей национальных культур. Решение этой задачи возможно посредством литературного образования как системы ценностных смыслов культуры, специфика которого обусловлена вариативностью и многообразием в содержании и технологиях.

Ключевые слова: литературное образование, поликультурное пространство, образование, технологии, обучающиеся.

Annotation. The article considers the multicultural space of the University as a social and educational environment in which students of different ethnolinguistic and cultural backgrounds live and study. The main task of the University in these conditions is to introduce students to cultures and languages through understanding the values and characteristics of national cultures. The solution of this problem is possible through literary education as a system of cultural values, the specificity of which is due to the variability and diversity in content and technologies.

Keywords: literary education, multicultural space, education, technology, students.

Введение. Современное общество ставит перед системой образования задачи по созданию условий воспитания и развития обучающихся, которые обеспечат им готовность жить и успешно взаимодействовать в мире гуманитарных ценностей, в духе единства и культурного согласия. Решение этих задач способствует формированию свободной личности, способной существовать в современной поликультурной среде, осознающей свою культурную идентичность, обладающей умениями мирного сосуществования с людьми других культур.

Национальная доктрина образования в Российской Федерации определяет одну из основных задач образования - воспитание высоко нравственной личности, проявляющей национальную и религиозную толерантность, уважающей языки, традиции и культуру других народов. Вышеозначенное является показателем того, что решение задач поликультурного образования возможно только с позиций духовно-нравственного воспитания детей и молодежи в современном мире [5].

Современное образование становится пространством жизни в целом, что открывает новые возможности для саморазвития. Это приводит к созданию поликультурного пространства как единство пространственных и временных параметров, выражающих определенный культурный или художественный смысл.

Поликультурное образовательное пространство снимает противоречия между системами и нормами образования доминирующих наций и этнических меньшинств, обеспечивает безболезненное вхождение мигрантов в инородную культурную среду, позволяет усваивать новые культурные ценности при сохранении прежних, национальных, закладывает в личность гражданские начала, формирует у нее умение жить в гармонии с другими народами и нациями [8].

Поликультурное пространство должно базироваться на типе отношений, которые находят свое отражение в международных документах ЮНЕСКО таких как, «Декларация Мехико по политике в области культуры» и Всеобщая декларация о культурном разнообразии, принятые 6 августа 1982 г. и 2 ноября 2001 г. соответственно. Декларации утверждают, что лучшим залогом мира на земле и безопасности является проявление уважения к разным культурам. Обогащение культур мира происходит благодаря диалогу с традициями и ценностями других народов. Следовательно, диалог является основным принципом жизнедеятельности культур и показывает насущную потребность одной культуры в другой.

Русский философ, культуролог М. М. Бахтин писал, что только диалог культур позволяет человечеству открыть для себя новые стороны и смысловые глубины чужой культуры, обогащаясь и сохраняя при этом идеи взаимодействия и единства многообразия культур [6].

Российская Федерация - многонациональная страна, в ней живут более ста народов. Образовательные учреждения, в том числе и вузы, всегда отличались поликультурным пространством. Воспитательный процесс, являясь важнейшей частью образования высшей школы, должен осуществляться с учетом этой особенности нашего государства. Тем не менее, проблема низкой культуры межнациональных отношений среди некоторой части обучающихся продолжает сохраняться, что препятствует конструктивности межкультурного диалога, влияет на проявление толерантности в межнациональных отношениях. Причинами подобной ситуации являются: наличие деструктивных элементов в межнациональных взаимодействиях, таких как, нетерпимость к чужому мнению, эгоизм, внутренняя антипатия, высокомерность, категоричность суждений, неспособность идти на взаимные уступки, существование национальных предрассудков, непонимание реальных процессов, происходящих в обществе, мире и пр.

Эти причины могут быть устранены в учебно-воспитательном процессе образовательных учреждений, где системообразующим фактором будет являться цель - формирование культуры межнациональных отношений, содействие межкультурному взаимопониманию обучающихся.

Продуктивность образовательного процесса высшей школы, обусловленная готовностью и способностью преподавателей приобщать студентов к культурам, языкам через осмысление ценностей и особенностей национальных культур, диалоговое взаимодействие, где учет поликультурности должен стать

педагогическим приоритетом, ключом к преодолению кризиса межэтнических отношений, основой обучения умению жить в мире с другими [4].

Из этого следует, что перед педагогикой высшей школы стоит задача поиска таких технологий нравственного воспитания обучающихся, которые будут соответствовать вызовам XXI века.

Изложение основного материала статьи. Одним из способов решения этой проблемы, как представляется нам, является совершенствование теории и практики литературного образования, которое может стать ориентиром в нравственном воспитании личности, в подготовке специалиста с нравственными качествами, которые востребованы в современном обществе.

Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации определяет литературу как культурный символ России, высшую форму существования российской духовности и языка. Литература, посредством воздействия на эстетические чувства, воспитывает в человеке принадлежности к культуре, народу и всему человечеству. На основе понимания особенностей литературы как вида искусства возможны плодотворное освещение и усвоение ее важнейших функций - познавательной, нравственной и воспитательной. В условиях многонационального государства так же необходимо изучение выдающихся произведений литературы народов Российской Федерации в переводах на русский язык [3].

Поликультурное пространство литературного образования организуется на основе общекультурных принципов интерпретации, диалога, сотрудничества и педагогических принципов:

- культуросообразности (поликультурности), способствующего сохранению и умножению всего многообразия культурных ценностей и норм, образцов поведения и форм деятельности;
- интегративности, обеспечивающего создание целостной социальной среды обучающегося, одной из базовых ценностей которой является формирование нравственного уклада, основанного на системе духовных идеалов многонационального народа страны;
- ценностно-смысловой направленности, проявляющейся в способности принимать человека, как высшую ценность;
- личностного развития обучающегося, в результате которого формируется система ценностных отношений студента с самим собой, с другими участниками образовательного процесса.

В настоящее время периодически возникают дискуссии о содержании литературного образования. Интерес участников обсуждения сосредоточен, прежде всего, на обязательном списке произведений, рекомендуемых для изучения обучающимся в рамках образовательных программ, при этом не анализируется структура литературного образования, как соединение формальных и неформальных практик. Здесь важно понимать, что неформальные практики литературного образования, направленные на круг интересов и потребностей обучающихся, позволяют определять литературное образование, как процесс овладения системой литературных знаний и умений, обеспечивающих осознание художественной литературы как искусства слова, формирование на этой основе читательской заинтересованности, мировосприятия и мировоззрения, поведенческих моделей и потребности в самостоятельной целенаправленной деятельности, которая обеспечивает полноценное удовлетворение личностных читательских интересов.

Особенности литературного образования определяются спецификой литературы как искусства слова, комплексным воздействием её на формирование духовного мира обучающихся, их моральных ценностей, художественного вкуса и эстетических потребностей. Следствием получения обучающимися литературного образования становятся сформированные базовые национальные ценности.

Литературное образование является важной частью процесса социализации личности, которую должна обеспечить система образования. В этом контексте возникает вопрос о том, что литературное образование высшая школа может обеспечить только студентам непосредственно обучающимся на филологическом факультете, тогда как потребность в формировании культуры межнациональных отношений востребована для всех обучающихся в вузе.

В Калужском государственном университете им. К.Э. Циолковского проблема литературного образования обучающихся находит свое решение не только в воспитательных мероприятиях, но и непосредственно в учебном процессе. Учебный план вуза предлагает студентам 1-3 курсов всех направлений подготовки университета продолжить литературное образование посредством изучения следующих дисциплин: «Язык искусства (великие книги, великое кино, музыка, живопись)», «Духовно-нравственное воспитание личности: версия русской классики». Компетенции этих дисциплин формируются в процессе овладения методами комплексного системного анализа художественных произведений с учетом национальных, этнокультурных, конфессиональных особенностей, опосредованы сформированными представлениями о духовно-нравственных основах русской литературы, что способствует должному восприятию межкультурного многообразия.

Содержание литературного образования при изучении этих дисциплин реализуется в трех основных пространствах: текста (отдельного художественного произведения), контекста (творчества писателя или литературного процесса в целом, личностного авторского пространства), сверхтекста (культурной реальности).

Литературное образование в поликультурном пространстве вуза имеет определенную специфику, обусловленную вариативностью и многообразием в содержании и технологиях, которая заключается в следующем:

- постижение обучающимися целей, задач и возможностей саморазвития, достигающееся посредством стирания границ между миром литературы и внутренним миром читателя;
- наполнение процесса преподавания литературы личностными смыслами;
- формирование у обучающихся целостной картины мира, понимания художественного текста как самобытной субкультуры, являющейся частью «большой» культуры;
- вовлечение студента в ценностно-значимую для него познавательную и преобразовательную активность.

Поликультурное пространство литературного образования можно условно разделить на два взаимозависимых технологических уровня:

1. Внутрипредметный, осуществляемый с помощью погружения обучающегося в определенную проблематику художественных произведений одного или нескольких авторов русской и зарубежной, национальной и региональной литературы. На этом уровне главным образом используются такие задания, как ответ на проблемный вопрос от имени разных героев, автора, ученика, критика и др.; рассказ о герое от

лица героя; написание дневника героя; рассмотрение литературного текста как диалога разных идей и мнений. Художественный текст - своеобразная модель жизни, он поликультурен, насыщен смыслами, наполнен образами, символами. Однако отдельный художественный текст, как поликультурное пространство, как особое преломление мира, обладает неполной смысловой нагрузкой.

Художественное произведение не может изучаться как обособленный, закрытый в себе феномен. Оно является частью движения, жизни литературы в целом. Первичное поликультурное пространство, созданное на уровне отдельного текста, расширяется за счет обращения к творчеству писателя в целом, к установлению аналогий между творчеством писателей- современников, писателей различных стран.

2. Межпредметный уровень предполагает согласование гуманитарных дисциплин, моделирующих культурную реальность.

Этому уровню соответствуют такие формы работы, как презентация в пределах одного культурного факта различных его оценок, актуализация знаний из других гуманитарных дисциплин для решения задач литературного образования, интегрированные уроки-погружения [8].

Осмысление собственно литературной проблематики происходит на более высоком уровне, поскольку поликультурные коммуникации усложняются за счет интеграции нескольких гуманитарных дисциплин.

Изучение литературы в соответствии с данной технологией проходит несколько ступеней:

- осмысление текстового контента как поликультурного образовательного пространства со множеством субкультур;

- выбор или формирование иного кода (нового поликультурного пространства, которое первоначально предстает как собственно литературное, а затем, как культурное в целом);

- «декодирование», «трансфигурация» текста через сопоставление текста и кода.

Технологии сопоставления и установления необходимо создавать не только на образцах литературы и других видов искусства той культуры, носителем которых является студент, но и на образцах мультикультурного пространства в целом, что позволяет организовать работу всего коллектива с учетом индивидуальных особенностей.

Внедрение технологий сопоставления и установления соотношения может осуществляться по следующим направлениям:

1. Представление образцов литературы и интерпретации произведения искусства в других художественных формах этой культуры, представителем которых является студент, с целью ознакомления с ней других обучающихся. Это может произойти во время изучения определенного литературного произведения, творческой биографии писателя или периода развития литературы в системе изучаемой дисциплины, а также во время внеаудиторных мероприятий.

2. Сопоставление изучаемого литературного произведения, творческой биографии писателя или периода развития литературы с образцами литературы и интерпретациями художественного произведения в других видах искусства той культуры, представителем которой является студент этой учебной группы (учебный материал можно расширить, сравнив его с образцами мультикультурного пространства в целом).

3. Сравнение изучаемого литературного произведения, творческой биографии писателя или периода развития литературы с образцами мировой литературы и интерпретации произведения искусства в других формах мультикультурного пространственного искусства в целом [7].

Реализация сравнительно-сопоставительного и концептного методов происходит в контексте всех организационных форм литературного образования студентов в многонациональной и поликультурной среде:

1. Сравнительно-сопоставительный метод основывается на выявлении и сопоставлении диалога культур в художественном тексте посредством технологии сопоставления:

- с мифами народов мира;

- сказками народов мира;

- образцами мировой литературы разных периодов развития;

- интерпретациями литературного текста в мировом искусстве разных периодов развития (изобразительное искусство, театр, кино, музыка).

2. Концептный метод литературного образования основывается на установлении соотношения полярных составляющих концептной оппозиции (например, добро – зло, правда – ложь) посредством технологии сопоставления ее значений в контексте изучаемого художественного текста и поликультурного пространства.

Согласно концепции В.П. Борисенкова, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюка, учебный процесс строится как взаимодействие различных позиций, точек зрения, способов мышления, условно говоря, различных субкультур, наделенных собственным «голосом». В связи с этим принцип поликультурности обеспечивает гетерогенную, полифоническую структуру образовательного пространства, делает его «открытым», принципиально незавершенным, смыслопорождающим, обеспечивает конструктивный диалог между различными культурными мирами. Центром поликультурного образовательного пространства вуза становится студент как персонифицированная культура [8].

Следовательно, литературное образование является поликультурным, потому как представляет собой объединение разнообразных смыслов, значений, представлений — отдельных субкультур, но существующих, в то же время, как единое целое.

Выводы. Таким образом, специфика литературного образования в поликультурном пространстве вуза обусловлена:

1. Оптимизацией содержания и структуры литературного образования, направленного на воспитание толерантности обучающихся посредством отбора художественного текста, имеющего нравственную направленность, с использованием методов поискового и личностно-ориентированного обучения и др.

2. Совершенствованием педагогических технологий изучения художественного текста (диалоги, дискуссии, коллективные формы деятельности, проблемное обучение и др.).

3. Повышением уровня профессионального мастерства преподавателей вузов, обусловленного самосовершенствованием, развитием творческого сознания, освоением современных технологий преподавания, их творческое осмысление и переработка, изучением опыта отечественных и зарубежных специалистов в проекции его на собственный опыт, повышением общекультурной эрудиции и др. [2].

Литература:

1. Асонова Е.А., Борусяк Л.Ф., Романичева Е.С. Литературное образование: мнения участников образовательных отношений. Вопросы образования / Educational Studies Moscow. Москва: Высшая школа экономики, 2020. №1. С. 159-179.
2. Бондаренко М.А. Воспитание нравственных качеств у студентов вузов (на примере отечественной литературы): автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 2006. - 24 с.
3. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71280432/>
4. Маркова Н.Г. Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза: автореферат дисс ... доктора педагогических наук: 13.00.01, Казань, 2010. – 42 с.
5. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года от 04 октября 2000 года № 751 [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>
6. Овчаренко А.Ю. Художественный текст в поликультурном образовательном пространстве. Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность, 2010. № 1. С. 83-89.
7. Факторович А.А. Педагогические технологии. М.: Юрайт, 2016 - 113 с.
8. Факторович А.А. Организация поликультурного пространства литературного образования как условие личностно-смыслового развития старшеклассников. дисс. ... канд. пед. наук. Ростов-на Дону, 2005. - 233 с.

Педагогика

УДК 378

старший преподаватель кафедры деятельности ОВД в особых условиях, подполковник полиции Шамаев Артур Мурадинович
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик);
преподаватель кафедры организации правоохранительной деятельности, майор полиции Кодзоков Беслан Валерьевич
Северо-Кавказский институт повышения квалификации сотрудников МВД (филиал) Краснодарского университета МВД России (г. Нальчик)

ЭТНОПЕДАГОГИКА НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII ВЕКА

Аннотация. Этнопедагогика народов всегда свидетельствует о его исторических ценностях, его заботе о передаче своего культурного потенциала подрастающему поколению. Хотя современные народы России во многом уже не применяют многие приемы воспитания подрастающего поколения, которые были приняты в их народе, ценность различных методик воспитания не теряет своей актуальности. Народы Северного Кавказа всегда отличались своим многообразием и особенностями воспитания своих детей. У каждого из данных народов были свои приемы и методы воспитания достойного представителя своего рода, так как сохранение чести и достоинства рода всегда считалось главной ценностью горцев. На современном этапе народы Северного Кавказа чтят свои традиции и в ходе домашнего воспитания, во многих семьях данного региона России до сих пор применяются методики воспитания издавна существовавшие в их народе.

Ключевые слова: этнопедагогика, методы воспитания, культурные ценности, семейное воспитание, физическое воспитание, трудовое воспитание.

Annotation. Ethnopedagogics of peoples always testifies to their historical values, their concern for the transfer of their cultural potential to the younger generation. Although the modern peoples of Russia in many ways no longer apply many of the methods of education of the younger generation that were adopted in their people, the value of various methods of education does not lose its relevance. The peoples of the North Caucasus have always been distinguished by their diversity and the peculiarities of their children's upbringing. Each of these peoples had their own methods and methods of educating a worthy representative of their kind, since preserving the honor and dignity of the family has always been considered the main value of the highlanders. At the present stage, the peoples of the North Caucasus honor their traditions in the course of home education, and many families in this region of Russia still apply the methods of education that have long existed in their people.

Keywords: ethnopedagogics, methods of education, cultural values, family education, physical education, labor education.

Введение. Для народов Северного Кавказа всегда было очень важно сохранить свои обычаи, традиции и народный фольклор. Для этого они разработали своеобразную народную педагогику.

Конечно, каждый этнос имел свои представления о воспитании подрастающего поколения, но в главных постулатах народной педагогики (как и в традициях) народы Северного Кавказа были едины. В связи с созданием подобной своеобразной духовной системы воспитания у народов Северного Кавказа, выделяется необходимым выделением такого понятия как «общекавказская народная педагогика», которая под воздействием исламской религии претерпела некоторую трансформацию.

Изложение основного материала статьи. Народы Северного Кавказа в достаточной мере понимали значение семейного и народного воспитания для ребенка. Они говорили, что худшая беда для семьи – это плохо воспитанные дети.

Прежде всего, большое значение горцы придавали *трудовому воспитанию*, так как в основе своей они были земледельцами и охотниками. Горцы считали, что труд является основным условием жизни, а тунеядец являлся основной фигурой для насмешек в народном фольклоре у всех народов Северного Кавказа: «Лентяю всегда кажется, что он мало кушает и много работает» (каб.), «Кто долго спит – дом не строит» (ингуш.), «Кто сидит летом в тени – зимой живот слушает» (балк.), «Лентяй руками ест, а брюхом работает» (лак.) и т.д. На примере старших, дети видели важность труда в жизни человека. Мужчины занимались скотом и землей, женщины занимались домашним хозяйством, шитьем, рукоделием и т.д.

В трудовом воспитании упор делался на выработку способности выполнять любую работу, выносливость, умение изготавливать орудия труда. При этом молодежи прививалось отрицательное отношение к людям, проводящим праздный образ жизни. Иностранцы авторы, посетившие Северный Кавказ в первую очередь отмечали, что дети горцев-мусульман не боялись выполнять любую работу и отличались большим трудолюбием [1].

Основными методами у народных педагогов Северного Кавказа являлись: разъяснение, одобрение, убеждение, упражнение, приучение, наказание и т.д. Приветствовалось как индивидуальное, так и коллективное обучение.

Приучение к труду начиналось у горцев очень рано - с 2 лет. С этого возраста дети выполняли посильную для себя работу - приносили столовые приборы, поднимали что-нибудь с пола, подавали вещи и т.д. До 6-7 лет дети были практически свободны, бегали, играли, общались, выполняя незначительную работу.

Воспитание в этот период было материнское: мальчики и девочки воспитывались вместе. С 7 лет уже начиналось раздельное обучение. Трудовое воспитание девочек начиналось раньше - им разъясняли как выполнять домашние работы, но помимо этого девочки учились шитью, плетению, вязанию, обработке шерсти, вышиванию и т.д.

Мальчиков учили уходу за скотом, приучали к сельскохозяйственным работам. В итоге к 14 годам мальчики становились полноценными помощниками отца. Они уже мастерски владели сохой, косой, серпом, топором. Подростки умели уже ухаживать за скотом: кормили, чистили, гнали на водопой, пасли, обрабатывали в горах молочные продукты. Дома мальчики выполняли все земледельческие работы, заготавливали сено и дрова, выполняли по дому всю мужскую работу, чинили и строили дома.

Возрастом совершеннолетия у горцев считалось пятнадцатилетие. К этому возрасту девочки уже самостоятельно умели вести домашнее хозяйство, а мальчики не только овладевали основными трудовыми навыками, но уже получали определенную профессию. С 15 лет молодые люди уже имели право создавать свои семьи.

Без хорошей физической подготовки невозможно было выполнять свои трудовые обязанности и иметь крепкое здоровье. И тут на передний план выходит *физическое воспитание*. Даже выбирая невесту для своего сына, родители обращали внимание не столько на ее красоту, сколько на ее умение заботиться о своей семье, выполнять женскую работу, ее здоровье и выносливость. Выбирая жениха для своей дочери, родители также обращали внимание на его физическое развитие и здоровье. Горцы-мусульмане придерживались того мнения, что лишь здоровые родители могут иметь здоровых детей.

Ребенка еще с рождения начинали закалять. П.С. Потемкин в 1784 году писал, что кабардинцы новорожденного ребенка оставляли на свежем воздухе без всякого ухода [2]. Осетины укутывали новорожденных детей и постепенно теплую одежду меняли на более легкую. Все дети чеченцев и ингушей закалялись с применением природных факторов - Солнца, воды, воздуха.

В детях воспитывали стойкость к любым лишениям и не допускали по отношению к ним проявления малейшей ласки и нежности. Горское воспитание можно было сравнить со спартанским воспитанием. Мальчики усиленно занимались физическими упражнениями, стойко переносили холод, голод и бессонницу. Горское воспитание считалось одним из лучших, и даже татарские ханы отправляли своих детей на воспитание к черкесам [3].

Если для крестьянских детей физическое воспитание было необходимо для выполнения полевых и сельскохозяйственных работ, то для княжеских детей было важно применение физических навыков в военных походах.

От княжеских отпрысков не требовали выполнения сельскохозяйственных работ, но это не значит, что их воспитание было менее насыщенным. Их с ранних лет учили обращаться с лошадью, мастерски обращаться с оружием. Также молодых феодалов учили стойко переносить все жизненные лишения и даже обучали ораторскому искусству.

С 7 лет отец учил сына ездить на лошади, метать нож, бороться на кинжалах и копьях. С 8 лет подростки-мальчики уже участвовали в конных скачках.

Хотя верховая езда являлась важным составляющим физического воспитания горца, кроме нее детей воспитывали и с помощью физических упражнений: бега, прыжков, метания, различных физических игр. Мальчики очень любили стрельбу из лука, и у каждого был свой лук со стрелами. Дети участвовали даже в постановочных сражениях.

Система физического воспитания горцев ставила своей целью укрепление здоровья ребенка, правильное физическое развитие, разработку двигательных навыков, а также воспитание его воли и характера. Не последнее место уделялось и осанке ребенка. Новорожденного укладывали в колыбель, заботясь о том, чтобы у него выработалась правильная осанка.

Благодаря сказкам, пословицам, поговоркам, народным песням у ребенка с ранних лет вырабатывали особое отношение к лошадям, желание красиво ездить верхом, джигитовать. В 5-6 лет начиналось обучение верховой езде, а в 14 лет подросток получал уже свою лошадь. Очень часто при рождении ребенка ему выбирали жеребенка от отцовской лошади и мальчик видел взросление своей лошади, ухаживал за ней с раннего возраста.

Мальчику постоянно напоминали, что он не должен показывать свою слабость, не должен плакать, обижать слабых, так как он является мужчиной.

Не менее важное место в народной педагогике горцев Северного Кавказа занимало и *нравственное воспитание*. Воспитывая в молодых людях качества война, народная педагогика уделяла и воспитанию в нем таких нравственных качеств как смелость и самопожертвование перед лицом врага. Кавказские обычаи запрещали воинам сдаваться в плен. Отправляя горца на войну, женщины отдавали им красные шнуры с пожеланием победить или умереть. Если горец оказывался в окружении, он должен был отбиваться до последнего и умереть в бою. Сдача в плен считалась большим позором. Убежавшего с поля боя изгоняли из села.

С поля боя выносили тела лишь тех, кто ранен или убит, но не в спину. Если рана была на спине, это означало, что горец позволил врагу нанести удар с тыла, что, в свою очередь свидетельствовало о его воинской слабости. Позорной была и смерть от штыка.

Например, в чеченской песне «Об Альбике и Жамарзе Мадиевых» мать говорит своему сыну: «Пусть мое молоко станет для тебя свиной кровью, если ты забудешь все, чему тебя учили, бросишь в бою друга, если проявишь трусость ...» [4].

В лезгинской сказке «Каменный мальчик», воспевается сила духа подростка, который даже при жестоких пытках не рассказал, где находится родник. Когда правитель предлагает ему деньги, мальчик отказывается, и говорит, что золота ему не надо и главное для него – сохранить и защитить родную землю [5].

С наступлением совершеннолетия молодому человеку дарили личные вещи его предков, тем самым сохраняя связь поколений и возлагая на него ответственность заботы о чести рода.

Детям прививалась и высокая нравственность трудовой деятельности: красота хорошо выполненной работы, понятие о том, что труд - это не только обязанность, но и способ духовного обогащения.

Высоко ценился горцами практический опыт. Старость они считали равнозначным мудрости и учили молодое поколение беспрекословно повиноваться старшим. Например, герой ингушской сказки «Балай и Боти» говорил, что совет от старца ценнее золота. Герои многих горских сказок в затруднительных ситуациях обращались к старшим за советом.

В нравственном воспитании особая роль отводилась воспитанию в ребенке интернационализма. Примерами чего являлись обычаи гостеприимства, куначества, побратимства. Для народов Северного Кавказа это играло особую роль, так как на сравнительно небольшой территории соседствовали представители многих этносов. Народы перенимали друг у друга практический опыт, орудия труда, обычаи и традиции. Горцы относились с уважением к своим соседям, имели среди них кунаков. Не редкими были и межнациональные браки.

Внимание уделялось и *эстетическому воспитанию*. Оно было направлено на приобщение молодежи к прекрасному, к героической истории своего народа, к красоте гор, родников, красоте флоры и фауны, к законам красоты.

Эстетическое воспитание начиналось с раннего возраста. Мать пела ребенку колыбельные, приобщая его к музыкальной культуре и художественному слову. От бабушек и дедушек ребенок слышал народные сказки, стихи, пословицы и поговорки. На торжествах дети слушали народные песни, видели всю красоту национальных танцев.

Горцы выделяли в воспитании и «космическое» - умение видеть суть за внешней оболочкой. У них было много пословиц, посвященных выработке умения сравнивать и выделять главное: «Медведь смеется над волосатостью волка», «Козел смеется над овцой, у которой при беге подбросило хвост», «Болтать герой, а в деле никто» [6].

Еще детей учили не только видеть красоту, но и создавать ее. Девочки красиво вышивали золотые узоры на одежде, мальчики учились красиво танцевать и джигитовать. И девочек и мальчиков обучали пению и игре на музыкальных инструментах.

Хотя эстетическое воспитание не являлось отдельной отраслью в мусульманской педагогике Северного Кавказа, воспитанию в детях способности видеть прекрасное были пронизаны все ее этапы.

Детей учили элементарным математическим навыкам, они должны были знать сколько требуется сена и зерна скоту, сколько холстов нужно в хозяйстве и т.д. [7].

География изучалась детьми с помощью народных сказок, в которых описывались горные пейзажи, рассказывались легенды о происхождении тех или иных мест. С помощью героического эпоса народа дети изучали историю. Ребятам давались знания в соответствии с их возрастом и интеллектуальным развитием.

Выводы. Главной целью воспитания народы Северного Кавказа считали приобщение молодого поколения к таким общечеловеческим ценностям как: добро, благородство, мужественность, способность противостояния жизненным трудностям, уважительное отношение к старшим, к женщинам, помощь ближнему и т.д. Горцы старались не наказывать детей и воздействовали на них в основном уговорами. Телесные наказания применялись очень редко [8].

У народов Северного Кавказа была создана целая система воспитания, направленная на формирование в человеке лучших качеств. Цель воспитания включала в себя трудовое, физическое, эстетическое, интеллектуальное развитие подрастающего поколения.

Литература:

1. Монпере Ф. Путешествие по Кавказу, к черкесам и абхазцам, в Колхидию, Грузию, Армению и в Крым // АБКИЕА. - Нальчик, 1974. - С. 444
2. Мамбетов Г.Х. Традиционная культура кабардинцев и балкарцев. - Нальчик, 2002. - С. 202.
3. Тебу де Мариньи Ж. Путешествие в Черкесию в 1818 году // АБКИЕА. - Нальчик, 1974. - С. 301.
4. Антология чечено-ингушской поэзии. – Грозный, 1981. – С. 24.
5. Поэзия Дагестана. Антология. – Махачкала, 1971. – С. 35.
6. Шамаев А.М. Исламское мировоззрение в развитии культуры и искусства у северокавказских народов. // История и современное мировоззрение. 2019. Т. 1. № 3. С. 44-48.
7. Шамаев А.М. Воспитательный потенциал исламской педагогики народов Северного Кавказа. // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова. 2017. № 4. С. 128-132.
8. Намитлоков Ю.К. Адыгская народная педагогика о воспитании детей: Сб. статей по педагогике и психологии Адыгейского пединститута. - Майкоп, 1957. Вып. 1. - С. 20.

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Яшкова Елена Вячеславовна

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

кандидат педагогических наук, доцент Синева Надежда Леонидовна

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

ассистент кафедры экономики и менеджмента Исламова Гузаль Илгизовна

ФГАОУ ВО Первый МГМУ имени И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский университет) (г. Москва)

ПРИМЕНЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДИК В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ПЕРСОНАЛА

Аннотация. В статье рассматривается практическое применение психологических методов адаптации новых сотрудников. Данное мероприятие предпринимается с точки зрения организации положительного психологического климата и повышения производительности труда сотрудников организации. В русле изучаемой проблемы определяется такое понятие, как «адаптивный потенциал». Авторами выделяется классификации подходов психологического воздействия и психологические методы адаптации. Рассматриваются современные психологические методы адаптации новых сотрудников. Определяются методы профилактической работы с вновь прибывшими в организацию. В целях повышения уровня адаптивности у молодых сотрудников предлагается тренинг для руководителей организаций по изучению использования современных психологических методик.

Ключевые слова: персонал, метод, адаптация, психология, профилактика, управление, организация, тренинг.

Annotation. The article discusses the practical application of psychological methods of adaptation of new employees. This event is taken from the point of view of organizing a positive psychological climate and increasing the productivity of employees of the organization. In the mainstream of the problem under study, such a concept as "adaptive potential" is defined. The authors highlight the classification of approaches to psychological impact and psychological methods of adaptation. Modern psychological methods of adaptation of new employees are considered. Methods of preventive work with newcomers to the organization are determined. In order to increase the level of adaptability among young employees, training is offered for heads of organizations to study the use of modern psychological techniques.

Keywords: personnel, method, adaptation, psychology, prevention, management, organization, training.

Введение. В современных условиях становятся актуальными вопросы психологической адаптации и психологического здоровья персонала в целом. Это происходит из-за нестабильности социальных процессов и завышенных ожиданий от личности, при условии, что необходимо как принимать ценности и устои организации, так и следовать собственным моральным принципам и убеждениям [8, 11, 13]. Другими словами, чтобы оставаться востребованным на рынке труда, необходимо находиться в равновесии.

Для поддержания равновесия, в организации важно следить за психологическим климатом организации. Правильные рабочие отношения развивают среди членов коллектива чувство товарищества и единения. С точки зрения экономических показателей, положительный психологический климат организации благотворно влияет на продуктивность труда.

Кроме этого, руководителю организации важно исследовать и понять причины тревоги и стресса нового сотрудника. На страх перед выполнением новых обязанностей может влиять личные качества (интровертность), недостаток социального адаптивного опыта, полное отсутствие опыта в прошлом или наличие негативного адаптивного опыта [5].

Изложение основного материала статьи. Вопросам сущности, значения и использования методов психологической адаптации занимались такие зарубежные и отечественные авторы, как Г. Селье, А. Маслоу, Н.А. Фомин, З. Фрейд, А. Адлер, А. Милославская [3, 6]. В русле изучаемой проблемы следует отметить такое важное понятие, как «адаптивный потенциал», представляющий собой возможности сотрудника в процессе адаптации. К ним относятся свойства и ресурсы, такие как социально-психологические характеристики, социальный статус, демографический статус, нормы и ценности. Адаптивный потенциал определяет скорость и качество адаптации нового сотрудника [7]. Все это следует учитывать при выборе психологических методов адаптации персонала.

Методы адаптации молодого сотрудника, принятого в штат, группируются в три различных подхода: оптический, армейский и партнерский.

1. *Оптический.* При данном подходе руководитель не пытается найти подход к новому сотруднику, а наоборот внимательно присматривается, решая, нужен ли данный сотрудник организации. По мнению работодателя, на вакантную должность в организации существует большая конкуренция, и сотрудники легко заменяемы. Но для нового человека это выглядит так, словно компания абсолютно не заинтересована в нем, как в профессионале. Соответственно человек не может адаптироваться к компании. В организации с таким подходом, как правило, наблюдается высокий коэффициент текучести персонала.

2. *Армейский.* При таком подходе во время периода адаптации новый сотрудник остается наедине со своими трудовыми обязанностями. Со стороны руководства и коллектива нет предложений о помощи. Зачастую создаются дополнительные искусственные барьеры, такие как отсутствие необходимых рабочих материалов, предоставление не полной или ложной информации. Это вызвано стремлением найти самого лучшего кандидата на вакансию, а не пользоваться неоплачиваемым трудом людей на испытательном сроке.

После подобного адаптационного периода, даже у того сотрудника, который смог пройти через трудности испытательного срока, наблюдается спад продуктивности и ухудшение отношений с работодателем. В организациях с таким подходом так же присутствует высокий коэффициент текучести персонала [1, 2]. Подобная методика адаптации может быть допустима, только если применяется ко всем сотрудникам компании и является частью стиля руководства.

3. *Партнерский*. Данный подход применяется для адаптации в большинстве компаний. Руководством ценится время, которое затрачивается на проверку того или иного кандидата. Так же оно стремится максимально сократить издержки, связанные с подбором, наймом и адаптацией персонала. Соответственно при таком подходе работодатель осознает, что в современных реалиях сложно найти готового профессионала. Следовательно, организация готова выращивать собственных специалистов, вкладываясь в их адаптацию и развитие. Исходя из этого, следует сделать вывод, что это наиболее зрелый и цивилизованный подход, при котором коэффициент текучести крайне мал.

Многие методики, которые использовались в бизнесе несколько лет назад, уже не вписываются в рамки современных реалий, и поэтому каждый руководитель старается подобрать самые инновационные методики.

Наибольшим интересом среди психологических методов адаптации пользуется *наставничество*. Данный метод представляет собой практическое обучение, при котором сотрудника курирует более опытный наставник. Он контролирует и помогает решить сложные рабочие вопросы. Так же наставник помогает сотруднику адаптироваться к корпоративной культуре, основным навыкам профессии, создает условия для эффективного выполнения функциональных обязанностей. Во время обучения происходит постепенная адаптация нового сотрудника, раскрытие его профессиональных и творческих возможностей, налаживание связей с коллективом и администрацией организации. У данного метода есть ряд преимуществ, таких как более легкая адаптация к технологиям и методикам производства, улучшение качества работы и уменьшение количества ошибок, избежание появления конфликтов в коллективе [12].

Так же существуют некоторые методики, которые используются в странах Европы и Северной Америки. К ним относятся:

1. *Job-shadowing*. Данный метод очень близок к наставничеству, но его отличие в том, что новый сотрудник становится так называемой тенью опытного наставника. За время обучения новичок перенимает поведенческие аспекты ведения телефонных переговоров и совещаний, наблюдает за рабочими нюансами, уточняя непонятные для него моменты. Тем самым он изнутри получает всю необходимую информацию для дальнейшей работы, закрепляет знания и получает опыт.

2. *Buddying*. При использовании этого метода создается команда из людей с похожими ценностями, взглядами и целями. Это очень важно для нового сотрудника, так как он попадает в коллектив, где его поддержат и окажут моральную помощь. В данной группе сотрудники обмениваются опытом, получают необходимые знания и умения. Благодаря команде значительно облегчается процесс адаптации, и создаются благоприятные условия для профессионального роста [4].

Кроме этого в российских компаниях все чаще начинают набирать популярность такие психологические методики адаптации персонала, как [9]:

1. *Метод неформализованного сопровождения*. Он отличается от наставничества уровнем доверенной самостоятельности нового сотрудника. Новый сотрудник знакомится со спецификой взаимоотношений в коллективе. Это потребует большого количества времени кадрового менеджера. Но данная методика увеличивает шанс на более качественную адаптацию. Важно помнить, что результаты всего процесса должны быть учтены в системе стимулирования персонала.

2. *Метод проведения мероприятий*. Данная методика используется для ознакомления нового сотрудника с коллективом компании, с целью организации более легкой интеграции. К таким мероприятиям, в небольших организациях, может относиться неформальное чаепитие, совместный бизнес-ланч или поздравление какого-либо сотрудника. В крупных организациях целесообразно проводить подобные мероприятия в рамках конкретного отдела, так как собрать весь штат компании порой просто невозможно. Перед мероприятием новый сотрудник нуждается в поддержке, ему необходимо объяснить такие нюансы как:

- дресс-код;
- правила поведения с руководством и коллективом;
- темы для беседы;
- приемлемы ли вступительные речи и тосты.

3. В некоторых компаниях принято проводить *самопрезентацию*. Важно помнить, что если такой метод адаптации персонала не свойственен организации, то не следует его вводить. В данном случае следует ориентироваться на общепринятые государственные праздники и локальные события, такие как день рождения или окончание рабочей недели, и представлять нового сотрудника на одном из этих мероприятий.

4. *Метод «корпоративный PR»*. При данном методе адаптации в компании создается справочник, включающий основные нормы, правила и ценности организации. Они зависят от сферы деятельности, специфики организации и стиля руководства и содержат в себе информацию о дресс-коде, правилах поведения на рабочем месте, распорядке дня, режимах отдыха. В таком справочнике могут быть представлены примеры правильного оборудования рабочего места, список главных ценностей компании и т.д. Данный справочник может издаваться отдельно или быть единой частью корпоративного кодекса.

5. *Метод командного тренинга*. Этот метод довольно редко используется в организациях и необходим только тогда, когда в уже сложившийся трудовой коллектив приходит специалист или руководитель и не может наладить контакты с коллегами [10]. Для поддержания ментального здоровья новых сотрудников руководителям следует обращаться за помощью к профессиональным психологам. Их главными задачами является оказание помощи в самопознании, гармонизация межличностных отношений в коллективе, коррекция проблем адаптации, представляющая собой активное психологическое воздействие, направленное на устранение симптомов и причин профессионального выгорания сотрудников.

К основным методам профилактической работы относятся:

Психологическая диагностика. Главной задачей метода является проверка адаптивных способностей нового сотрудника и других его особенностей. В качестве методов исследования используются тесты и личностные опросники, а также наблюдение и анкетирование.

Изучение личности следует вести по нескольким направлениям:

1. Анализ психологического климата в организации и условий работы.
2. Исследование системы стимулирования и мотивации персонала совместно с руководством, а также анализ целей и задач, необходимых функций и предпосылок продуктивного выполнения конкретных профессиональных действий молодым сотрудником в определенных условиях.

3. Проведение семинаров и лекций по методам взаимодействия внутри коллектива во время исполнения трудовых обязанностей.

4. Анкетный опрос позволяет изучить отношения в коллективе изнутри, методом получения обратной связи. Вопросы следует делать открытыми, чтобы собрать целостную картину.

Исходя из полученных данных, психолог может составить полное представление о системе адаптации, ее проблемах, а также составить план по корректировке. Если от нового сотрудника поступает жалоба на плохие условия труда или недоброжелательность коллектива, психолог проводит беседу с наставником сотрудника и руководителем этого подразделения. В случае если молодой сотрудник жалуется на равнодушный прием в коллективе, психолог больше доверяет мнению руководителя подразделения и наставника.

Психологическое просвещение. Основной целью является информирование сотрудников и руководителя о «профессиональном выгорании», т.е. синдроме, развивающемся на фоне хронического стресса и ведущего к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов работающего человека.

Важно проводить беседы на эту тему, так как данный синдром – одна из самых больших опасностей для сотрудников. При постоянном контакте с клиентами, поставщиками, рабочим коллективом на первых стадиях проявления синдрома приглушаются все чувства человека, нарушается острота восприятия внешнего мира. Начинают исчезать положительные эмоции, и появляется отстраненность от социума и тревожность. На второй стадии проявляются скрытые конфликты в рабочем коллективе, и скрытая агрессия развивается до явной. Подобное поведение сотрудника — это неосознаваемое им самим проявление чувства самосохранения при общении, превышающем безопасный для организма уровень. На третьей стадии появляется опасное равнодушие к миру, наблюдается практически полное отсутствие эмоций.

К симптомам профессионального выгорания относятся:

- симптом хронической усталости;
- снижение реакции на изменения внешней среды;
- слабость, физическое и эмоциональное истощение;
- повышенная раздражительность, депрессия, скука;
- появление плохих привычек;
- постоянное навязчивое чувство страха и тревожности;
- заметное изменение привычного распорядка дня, как дома, так и на работе;
- отсутствие мотивации к выполнению поручений;
- неспособность к принятию решений;
- снижение энтузиазма, безразличие к результату.

К группе риска относятся сотрудники склонные к интровертности, сотрудники с индивидуально-психологическими особенностями, а также сотрудники, деятельность которых проходит в условиях острой нестабильности и хронического страха потери рабочего места, связанных с высоким уровнем конкурентности.

Психологическое консультирование. В данном методе делается акцент на сохранении ментального здоровья нового сотрудника и преодолении кризисных ситуаций путем профессиональной консультации. Важно донести такие основополагающие вещи, как необходимость существования в гармонии с собой и окружением, ведение здорового образа жизни, получение удовольствия от работы, стремление находить смысл в каждом аспекте жизни, а также преобразование негативных убеждений и отчаяния в положительные эмоции.

К ресурсам преодоления кризисных ситуаций относятся:

1. Когнитивное преодоление. Позитивное и рациональное мышление относительно причин стрессовых ситуаций. Важно исследовать потенциал сотрудника и помочь ему найти необходимые личностные качества и внутренние ресурсы, которые он сможет задействовать при решении кризисных ситуаций.

2. Эмоциональное преодоление. Осознание и принятие собственных чувств и эмоций. Следует помочь новому сотруднику скорректировать его поведение в новом коллективе, установить контроль над переживаниями и предотвратить возможное неполное реагирование на различные ситуации.

3. Поведенческое (деятельное) преодоление. Коррекция поведения. Здесь возможна консультация по вопросам перестройки режимов деятельности новичка, его стратегий и планов, а также активация его профессиональных способностей.

4. Социально-психологическое преодоление. Коррекция жизненных ценностей и приоритетов. Необходимо показать новому сотруднику расширенное пространство социальных ролей, а также скорректировать межличностные отношения с трудовым коллективом.

В целях оптимизации адаптации молодых сотрудников необходимо направить руководителей организаций на тренинг по изучению использования современных психологических методик в процессе адаптации персонала, программа которого предположительно будет иметь следующую тематику:

1. Общие модели методик адаптации.
2. Современные психологические методики.
3. Понятие «профессиональное выгорание» и его связь с продуктивностью компании.
4. Важность сотрудничества с психологом.

Каждый руководитель сможет разобрать тот или иной подход к адаптации новых сотрудников. Кроме этого, такая встреча дает возможность углубить свои знания в вопросе понимания мотивов своих сотрудников. Следовательно, руководитель научится находить индивидуальный подход к каждому человеку в рабочем коллективе. По окончании прохождения данного тренинга руководитель организации сможет эффективно подходить к вопросам адаптации персонала и разбираться в нюансах конкретных категорий сотрудников. Так же он сможет применять изученные психологические методики в период адаптации новых сотрудников и находить индивидуальный подход.

Выводы. В заключении отметим, система адаптации персонала является неотъемлемым и необходимым элементом работы всей организации в целом. Так как развитие менеджмента не стоит на месте и постоянно совершенствуется, на данном этапе многие компании делают особый акцент на качественной психологической адаптации новых сотрудников. Следовательно, необходимо использовать инновационные психологические методики.

Литература:

1. Алавердов, А.Р. Управление человеческими ресурсами организации / А.Р. Алавердов. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Университет «Синергия», 2017. – 681 с.
2. Александров И.А. Понятие адаптации с точки зрения психологии // Молодой ученый. – 2018. – №22. – С. 283-285. – URL: <https://moluch.ru/archive/208/51057/> (дата обращения: 18.07.2020).
3. Маслоу А. Мотивация и личность – СПб: Питер, 2018. – 529 с.
4. Розова Н.М. Инновационные методы адаптации нового персонала организации, находящегося на испытательном сроке, как элемент организационного развития // Управленческий консалтинг. – 2018. – №3. – URL: https://spb.ranepa.ru/images/nauka/AC_el/10_%D0%A0%D0%BE%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf (дата обращения: 18.07.2020).
5. Саблин В.С. Психология человека. М.: Мысль, 2004. 352 с. [Электронный ресурс] – URL: <https://obuchalka.org/tag/sablin/> (дата обращения: 17.07.2020)
6. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме [Электронный ресурс] – URL: <https://www.livelib.ru/book/1001601993/about-ocherki-ob-adaptatsionnom-sindrome-gans-sele> (дата обращения 19.07.2020).
7. Симанина Е.Д. Факторы адаптации персонала [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-adaptatsii-personala> (дата обращения: 07.08.2020).
8. Синева Н.Л., Яшкова Е.В., Перова Т.В. Управление системой креативного менеджмента (менеджмента творчества персонала) как фактор формирования конкурентных преимуществ инновационной организации // Интернет-журнал Науковедение. 2014. № 5 (24). С. 115.
9. Социальная психология / А.Н. Сухов, М.Г. Гераськина, А.М. Лафуткин, А.В. Чечкова. – 7-е изд., перераб. и доп. – Москва: Юнити, 2015. – 615 с.
10. Хасанова, Г.Б. Психофизиология профессиональной деятельности: учебное пособие / Г.Б. Хасанова; Министерство образования и науки России, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет». – Казань: Казанский научно-исследовательский технологический университет (КНИТУ), 2017. – 168 с.
11. Челнокова Е.А., Набиев Р.Б. Тьюторская деятельность педагога по обеспечению успешной адаптации студентов вуза // Вестник Мининского университета. 2015 – №3 – URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/86/87> (дата обращения: 07.08.20).
12. Чернышова В.С., Лымарева О.А. Коучинг как инструмент адаптации персонала [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kouching-kak-instrument-adaptatsii-personala> (дата обращения: 01.08.2020).
13. Яшкова Е.В. Управление развитием деловой карьеры менеджера В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития. сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2015. С. 322-325.

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент **Беленкова Лариса Юрьевна**

ФГБОУИ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва);

кандидат медицинских наук, доцент **Сизаева Вероника Эрнстовна**

ФГБОУИ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» (г. Москва)

ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИВНЫХ РЕАКЦИЙ И СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье анализируется агрессивность как свойство личности, имеющее немаловажное значение в ситуации разрешения и профилактики конфликтов в юношеской среде. С целью выявить связь между агрессией и стратегией поведения в конфликтной ситуации в студенческой среде инклюзивного вуза было проведено эмпирическое исследование. Эмпирическое исследование подтвердило гипотезу исследования: между агрессивными реакциями и стратегиями поведения в конфликте имеется как прямая, так и обратная взаимосвязь.

Ключевые слова: конфликтность; агрессия; агрессивность; стратегии поведения в конфликтной ситуации, копинг-стратегии, совладающее поведение.

Annotation. The article analyzes aggressiveness as a personal quality, which is important in the situation of conflict resolution and prevention in the youth environment. An empirical study was conducted to identify the relationship between aggression and strategy of behavior in a conflict situation in the student environment of an inclusive University. An empirical study confirmed the research hypothesis: there is both a direct and inverse relationship between aggressive responses and strategies of behavior in conflict.

Keywords: conflict; aggression; aggressiveness; conflict behavior strategies; coping strategies; coping behavior.

Введение. Чтобы успешно преодолевать разрушительные последствия конфликтов, нужно научиться их избегать или обходить. При этом данную проблему будет сложнее решить, если не учитывать индивидуальные социально-психологические особенности человека. Это важно в юношеском возрасте. Ведь именно в этот возрастной период у молодых людей меняется картина мира, они взрослеют, происходит пересмотр ценностей и взглядов, активно строится профессиональное будущее, расширяются контакты и появляются новые социальные роли. И успех этих преобразований во многом будет зависеть от выстраивания социальных отношений между ровесниками, коллегами, сотрудниками университета и работодателями. В этом процессе важную роль играет умение руководить в конфликтных ситуациях и выбор определенных стратегий поведения в конфликте. Именно поэтому важно установить взаимосвязь тех или иных личностных характеристик с поведением в конфликтных ситуациях на данном возрастном этапе.

Изложение основного материала статьи. Юность – это период перехода от неуверенного, непоследовательного в своих действиях и словах подростка к уже сформировавшемуся взрослому человеку, так называемой «реальной зрелости». В юношеском возрасте возникает проблема с выбором жизненных ценностей и ориентиров. Можно с уверенностью назвать юность периодом самоопределения.

Молодежь, попадая в незнакомую среду со своими особенностями, свойствами поведения и инструментами разрешения проблем жизнедеятельности терпят резкие изменения, которые зачастую ведут к фрустрации по причине того, что старые установки не подходят под новый уклад жизни, а новые еще не найдены [3].

Самоутверждение молодежи происходит посредством грубой силы, т.к. это более устоявшаяся форма поведения. Ситуация усугубляется социальной нестабильностью, межличностными и межгрупповыми конфликтами. Эти проблемы порождают тревожные расстройства и неконтролируемую жестокость как к себе, так и к другим.

Под агрессивностью (лат. *aggressio* – нападать) понимается относительно устойчивая личностная черта, проявляющаяся в готовности субъекта к агрессивному поведению, т.е. к последовательности действий, направленных на нанесение физического или психологического ущерба, вплоть до уничтожения объекта, другого человека или группы людей [2]. Феномен агрессии исследовали А. Бандура, Басса-Дарки, Л. Берковиц, К. Лоренц, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, З. Фрейд, Э.Фромм, а также отечественные ученые – Т.Н. Курбатова, А.А. Реана, Т.Г. Румянцева [4].

Конфликт по Н.В. Гришиной представляет собой столкновение противоположных интересов, которое оппоненты своими активными действиями пытаются преодолеть. Стратегия поведения в конфликте – это ориентация человека (группы) по отношению к конфликту, установка на определенные формы поведения в ситуации конфликта [1]. Проблему копинг-стратегий исследовали множество зарубежных (Д. Амирахн, Н. Селье, Дж. Роттер, Р. Лазарус, Р. Плутчик, С. Фолкман) и отечественных авторов (Н.М. Никольская, Р.М. Грановская, С.В. Фролова, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский).

С целью выявления связи между агрессией и стратегией поведения в конфликтной ситуации проведено эмпирическое исследование. Опытной-экспериментальной базой исследования стало ФГБОУИ ВО «Московский государственный гуманитарно-экономический университет» г. Москва. В исследование приняли участие 30 студентов в возрасте от 18 до 30 лет.

Для проведения исследования выбрали следующий диагностический инструментарий: Методика «Стратегии поведения в конфликте» К. Томаса; Методика исследования агрессивного поведения Басса-Дарки; Методика «Агрессивное поведение» Е.П. Ильин и П.А. Ковалев; Методика «Поведение в стрессовой ситуации» Хобфолл. Обработка полученных данных производилась посредством математической статистики с помощью критериев Пирсона и критерия рангов коррекции Спирмена. Для обработки результатов использовали компьютерную программу STATISTIKA. 6.0.

Результаты диагностики стратегии поведения в конфликте по методике К. Томаса представлены на рисунке 1.

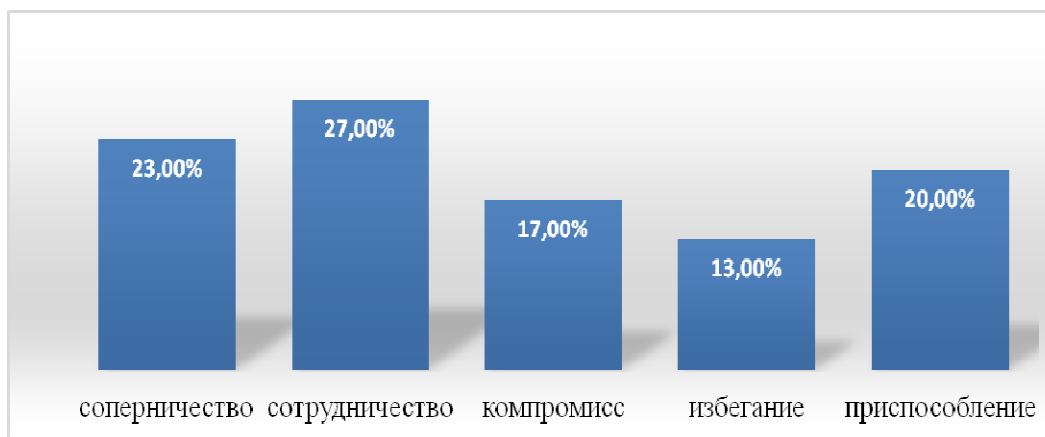


Рисунок 1. Результаты диагностики стилей поведения в конфликтной ситуации по методике К. Томаса (в %)

Как показано на рисунке 1, наибольшее количество респондентов (27%) используют в разрешении конфликтной ситуации такой тип поведения как «Сотрудничество». Использование данного типа поведения возможно только при заинтересованности обеих сторон конфликта, иначе сотрудничество просто невозможно. Вторым по популярности выступает такой тип поведения как «Соперничество» (23% испытуемых), когда действия происходят исключительно в собственных интересах. «Приспособление» обнаружено у 20% испытуемых, при котором действия конфликтующих направлены на сохранение любых взаимоотношений с оппонентом, применяется тактика сглаживания в ущерб своим интересам. Стиль «Компромисс» выявлен у 17% испытуемых, свидетельствует о том, что действия конфликтующих направлены на поиски разрешения сложной ситуации, за счет взаимопонимания и уступок. Стиль «Избегание» у 13%, что показывает не желание отстаивать свое мнение, идти на уступки и даже находить пути решения проблем.

Результаты диагностики агрессии по методике А. Басса – А. Дарки представлены на рисунке 2.

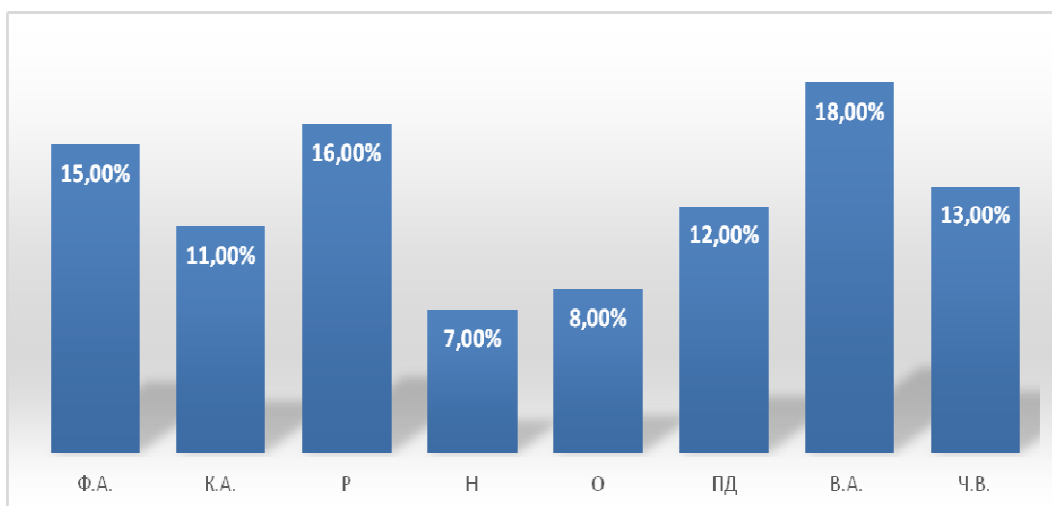


Рисунок 2. Результаты диагностики уровня конфликтности студентов по методике А. Басс – А. Дарки (в %)

Примечание: Ф.А – физическая агрессия; К.А. – косвенная агрессия; Р. – раздражительность; Н. – негативизм; О – обида; ПД – подозрительность; В.А. – вербальная агрессия; Ч.В. – чувство вины.

Как показано на рисунке 2, первое место по интенсивности и распространенности конфликтности у студентов занимает вербальная агрессия, на втором месте – раздражительность, на третьем месте – физическая агрессия, затем – чувство вины и подозрительность. Меньше всего выражаются косвенная агрессия, обида и негативизм. Можно сделать вывод, что студенты выражают свою агрессию преимущественно в словесной форме, прибегая к ней как к средству защиты, так и к средству нападения (вербальная агрессия). В то же время студенты проявляют недоверие и ожидают от окружающих причинение вреда (подозрительность). Но испытуемые так же готовы использовать физическую силу против соперника (физическая агрессия). Так же юношей и девушек часто преследует угрызение совести (чувство вины), а также они подвержены общепринятым социальным нормам в регулировании поведения (негативизм). Таким образом, результаты исследования показали, что испытуемые характеризуются достаточно высоким уровнем агрессивности, из-за которого зачастую и возникают конфликты.

На рисунке 3 представлены результаты диагностики агрессии по методике «Агрессивное поведение» Е.П. Ильина, П.А. Ковалева.

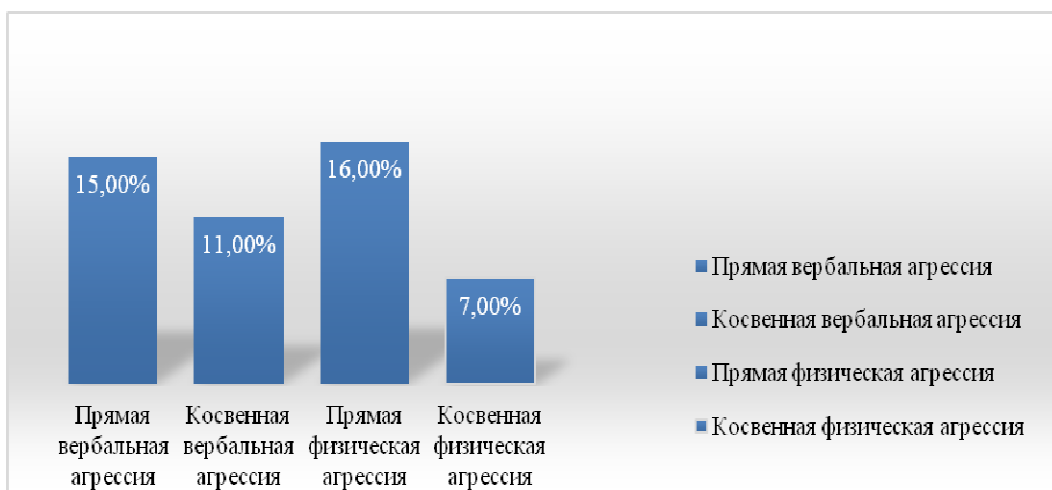


Рисунок 3. Результаты диагностики агрессивного поведения студентов по методике «Агрессивное поведение» Е.П. Ильин, П.А. Ковалев (в %)

Как показано на рисунке 3, у большинства испытуемых (30%) в выявлена прямая вербальная агрессия, что выражается в спонтанности высказываний к другому человеку. Прямая физическая агрессия (27%) проявляется в непосредственном нападении на другого человека, но может являться как символическим (угрозой), так и реальным. Косвенная вербальная агрессия выявлена у 24% испытуемых, реакция проявляется в виде жалоб. У 7 % испытуемых выявлена косвенная физическая агрессия, которая проявляется в виде порчи чужого имущества.

Результаты методики «Модели преодолевающего поведения» (шкала «SACS») С. Хобфолл представлены на рисунке 4.

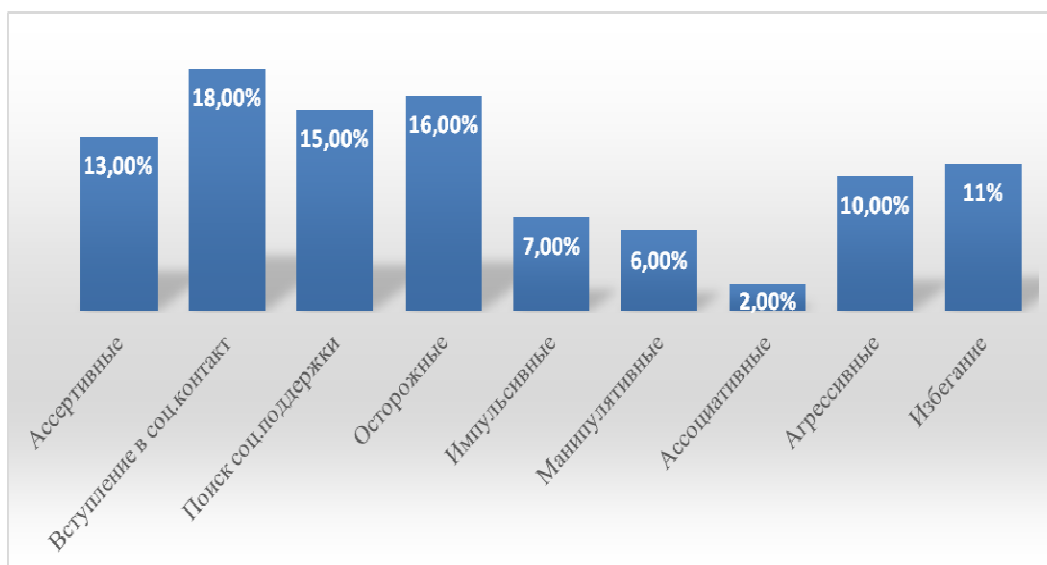


Рисунок 4. Исследование выявления моделей преодолевающего поведения у студентов юношеского возраста по методике «Модели преодолевающего поведения» С. Хобфолл (в %)

Как показано на рисунке 4, более частой моделью поведения студенты выбирают «вступление в социальный контакт» (18%), которая выражается в потребности в межличностных отношениях с другими людьми, способности к сотрудничеству, совместной деятельности для достижения целей. Далее выбранной моделью поведения стала «осторожные действия» (16%), «поиск социальной поддержки» наблюдается у 15% испытуемых. Это свидетельствует о стремлении к обсуждению проблемных ситуаций, собственных переживаний с другими людьми, с целью получения ответной реакции сочувствия и понимания. Модель поведения «ассертивные действия» выявлено у 13% испытуемых, что говорит о готовности с достоинством отстаивать свои интересы, не нарушая взгляды и права других.

Такая модель поведения как «избегание» выявлена у 11% испытуемых, что свидетельствует о малой вероятности обращения к противоправным действиям. Модель поведения «Агрессивные действия» выявлены у 10% респондентов, что проявляется в готовности приступить от слова к действию.

Далее респондентами были выбраны такие модели поведения как: «импульсивные действия» (7%), что указывает на то, что они способны обратиться к быстрому, необдуманному принятию решений, следуя интуитивным импульсам. Такая модель как «манипулятивные действия» выбраны (6%) испытуемых, что свидетельствует о том, что действия построены на обманной тактике в своих интересах. Самая низкая степень выраженности по показателю модели «асоциальные действия» (2%), т.е. такое поведение не соответствует нормам и правилам общества.

На основании данных диагностического обследования, нами был проведён корреляционный анализ, результаты которого представлены в таблицах 5-7.

Таблица 5

Результаты корреляционного анализа данных методики А. Басса – А. Дарки и С. Хобфолла

Шкалы	Обида		Подозрительность	Вербальная агрессия	Индекс враждебности	Связь
	p	r				
Поиск социальной поддержки	p	0,005	0,005	0,005	0,005	Обратная
	r	-0,397*	-0,397*	-0,388*	-0,397*	
Импульсивные действия	p	0,005	0,005	0,005	0,005	Обратная
	r	-0,407*	-0,407*	-	-0,407*	
Избегание	p	0,005	0,005	0,005	0,005	Обратная
	r	-0,370*	-0,370*	-	-0,370*	

$p \leq 0,05$ (двухсторонняя)

Анализ представленных в ней результатов позволяет отметить следующее:

– Тип поведения «Вербальная агрессия» и шкала копинг-стратегий «Поиск социальной поддержки» ($r = -0,388^*$) имеют отрицательную взаимосвязь, при уровне значимости $p \leq 0,05$, что свидетельствует о том, что при увеличении агрессии в словесной форме в конфликте с другими людьми, понижается уровень копинг-стратегии в поисках поддержки извне.

– Установлена обратно-пропорциональная взаимосвязь между типом поведения «Индекс враждебности» и шкалой копинг-стратегий «Поиск социальной поддержки» ($r = -0,388^*$), «Импульсивные действия» ($r = -0,407^*$), «Избегание» ($r = -0,370^*$) также была выявлена отрицательная взаимосвязь, при уровне

значимости $p \leq 0,05$. Индекс враждебности включает следующие типы поведения: «обида», «подозрительность». Полученные данные свидетельствуют о том, что, когда в конфликтной ситуации проявляется индекс враждебности, обида и подозрительность берут верх, снижается необходимость таких копинг-стратегий как импульсивность, избегание или поиск помощи извне.

– Связей между другими типами поведения и шкалами копинг-стратегий выявлено не было.

Итак, поскольку корреляция является двухсторонней $p \leq 0,05$, мы делаем вывод, что у студентов преобладает импульсивность в выражении эмоций посредством слов. Когда преобладает тот или иной тип агрессивной реакции, тем ниже правильность выбора копинг-стратегии в конфликтной ситуации, и наоборот.

Таблица 6

Результаты корреляционного анализа данных методики К. Томаса и методики П.А. Ковалева

Шкалы Виды агрессия	Сотрудни чество		Компро мисс	Приспосо б ление	Связь
	р	г			
Прямая вербальная	р	0,005	0,005	0,005	Обратная
	г	-0,444*	-	-	
Косвенная вербальная	р	0,005	0,005	0,005	Нет
	г	-	-	-	
Косвенная физическая	р	0,005	0,005	0,005	Прямая
	г	-	-0,363*	0,414*	
Прямая физическая	р	0,005	0,005	0,005	Обратная
	г	-0,446*	-0,383*	-	

$p \leq 0,05$ (двухсторонняя)

Далее был проведен корреляционный анализ по выявлению связей между проявлением агрессивного поведения и стратегиями поведения в конфликте. По полученным данным нами были сделаны следующие выводы:

- Тип поведения «Прямая вербальная агрессия» и шкала копинг-стратегий «Сотрудничество» ($r = -0,444^*$) имеют отрицательную взаимосвязь, при уровне значимости $p \leq 0,05$, это свидетельствует о том, что когда в конфликте человек переходит на оскорбления и унижения в различных словесных формах, то разрешение конфликта мирным путем с удовлетворением потребностей и интересов обеих сторон не возможно.

- Тип поведения «Прямая физическая агрессия» и шкала копинг-стратегий «Сотрудничество» ($r = -0,446^*$) и «Компромисс» ($r = -0,383^*$) имеют отрицательную взаимосвязь, при уровне значимости $p \leq 0,05$. Можно сделать вывод, что, когда человек перешел от словесной формы выражения агрессии к физической, снижается вероятность того, что конфликтующие найдут решение, которое устраивало бы обе стороны конфликта.

- «Косвенная физическая агрессия» и шкала копинг-стратегий «Компромисс» ($r = -0,363^*$) имеют отрицательную взаимосвязь, «Приспособление» ($r = 0,414^*$) имеет положительную взаимосвязь при уровне значимости $p \leq 0,05$. На основании выявленной взаимосвязи можно сделать вывод, что человек выражает агрессию, причиняя вред материальным вещам другого, речи о компромиссе или примирении быть не может, но при этом человек может приспособиться к полученному результату и «сгладить углы» конфликта. Данный вывод сделан из положительной, прямой взаимосвязи между типом выражения агрессии «косвенная физическая агрессия» и стратегией поведения «приспособление».

- Связей между другими типами поведения и шкалами копинг-стратегий выявлено не было.

Итак, студенты в конфликтной ситуации выражают свою агрессию чаще всего в прямой или косвенной физической агрессии, но как свидетельствует корреляционный анализ, пытаются прийти к компромиссу или приспособиться к ситуации. Связи являются «обратными», связь между «Косвенной физической агрессией» и копинг – стратегией «приспособление» является «прямой» и свидетельствует о том, что косвенная агрессия в виде физических действий начинает преобладать, при этом действующий пытается параллельно приспособиться к ситуации.

- Тип поведения «Прямая вербальная агрессия» и шкала копинг-стратегий «Поиск социальной поддержки» ($r = 0,416^*$) имеют положительную, прямую взаимосвязь, при уровне значимости $p \leq 0,05$, что свидетельствует о том, что при увеличении агрессии в словесной форме в конфликте с другими людьми, повышается уровень поиска поддержки действий извне.

- Тип поведения «Прямая вербальная агрессия» и шкала копинг-стратегий «Асоциальные действия» ($r = -0,451^*$) имеют отрицательную взаимосвязь, при уровне значимости $p \leq 0,05$, это свидетельствует о том, что при выражении агрессии в словесной форме, конфликтующие не заходят за рамки, установленные обществом.

- Установлена взаимосвязь между показателями нормы агрессивности (каждый человек имеет чувство агрессии) и стратегией поведения в конфликте «Поиск социальной поддержки» ($r = 0,395^*$). Данные свидетельствуют о том, что, когда в конфликтной ситуации агрессивность находится в норме, увеличивается вероятность, что конфликтующие обратятся за помощью извне.

- Связей между другими типами поведения и шкалами копинг-стратегий выявлено не было.

Результаты корреляционного анализа данных методики П.А. Ковалева и С. Хобфолла

Шкалы	Поиск социальной поддержки		Асоциальные действия	Связь
Прямая вербальная агрессия	p	0,005	0,005	Прямая
	r	0,416*	-0,451*	
Показатели нормы	p	0,005	0,005	Прямая
	r	0,395	-	

$p \leq 0,05$ (двухсторонняя)

Так же нами были выявлены взаимосвязи между агрессивными реакциями и копинг-стратегиями студентов.

- Тип поведения «Вербальная агрессия» и шкала копинг-стратегий «Поиск социальной поддержки» ($r = -0,388^*$) имеют отрицательную взаимосвязь.
- Установлена обратно-пропорциональная взаимосвязь между типом поведения «Индекс враждебности» и шкалой копинг-стратегий «Поиск социальной поддержки» ($r = -0,388^*$), «Импульсивные действия» ($r = -0,407^*$), «Избегание» ($r = -0,370^*$).
- Тип поведения «Прямая вербальная агрессия» и шкала копинг-стратегий «Сотрудничество» ($r = -0,444^*$) имеют отрицательную взаимосвязь.
- Тип поведения «Прямая физическая агрессия» и шкала копинг-стратегий «Сотрудничество» ($r = -0,446^*$) и «Компромисс» ($r = -0,383^*$).
- «Косвенная физическая агрессия» и шкала копинг-стратегий «Компромисс» ($r = -0,363^*$) имеют отрицательную взаимосвязь, «Приспособление» ($r = 0,414^*$).
- Тип поведения «Прямая вербальная агрессия» и шкала копинг-стратегий «Поиск социальной поддержки» ($r = 0,416^*$).
- Тип поведения «Прямая вербальная агрессия» и шкала копинг-стратегий «Асоциальные действия» ($r = -0,451^*$).
- Установлена взаимосвязь между показателями нормы агрессивности и стратегией поведения в конфликте «Поиск социальной поддержки» ($r = 0,395^*$). Связь является прямой.

Выводы. Результаты эмпирического изучения взаимосвязей между агрессивными реакциями и стратегиями поведения в конфликте студентов инклюзивного вуза подтвердили гипотезу исследования о том, что имеется как прямая, так и обратная взаимосвязь. Это свидетельствует о том, что, когда преобладает та или иная агрессивная реакция, копинг-стратегии уходят на второй план, и наоборот. Проявление агрессивности отрицательно влияет на разрешение конфликтов конструктивными способами в студенческой среде, заставляя обучающегося выбирать наименее выгодную стратегию поведения – соперничество. Соперничая, студент идет напролом, используя жесткие методы борьбы, после которых сохранение крепких и доверительных отношений невозможно. Следует сказать, что агрессивность необходимый атрибут в современной жизни, однако, для успешности и продуктивности взаимодействия необходимо ее умеренное дозирование.

Литература:

1. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2014. – 464 с.
2. Морозов, А.В. Деловая психология: курс лекций: учеб. пособие для студентов высш. и сред. учеб. завед. / А.В. Морозов. – СПб.: Союз, 2010. – 571 с.
3. Посохова, С.Т. Психология адаптирующейся личности: монография / С.Т. Посохова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – 240 с.
4. Психология человеческой агрессивности: Хрестоматия / сост. К.В. Сельченко. – Минск: Харвест; М.: АСТ, 2019. – 656 с.

Психология

УДК 37.015.31

ассистент кафедры психологии Боваева Алина Вадимовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова» (г. Элиста),

аспирант кафедры общей и педагогической психологии

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙ С РАБОТАЮЩИМИ СУПРУГАМИ

Аннотация. В статье рассмотрены социально-психологические особенности семей с работающими супругами. Семья, являясь частью общества, меняется и трансформируется вместе с обществом. Семья, где работают оба супруга, это особый тип семьи. Профессиональная успешность, профессиональная карьера, самореализация в профессии - это значимые факторы, существенно влияющие на особенности функционирования семьи и детерминирующие ролевые конфликты, особый ход выполнения ролевых

функции работающими супругами. В статье представлена типология современной семьи по признаку отношения супругов к трудовым функциям и профессиональной карьере.

Ключевые слова: психология семьи, семья с работающими супругами, типы семей, профессиональная карьера, ролевой конфликт, самореализация.

Annotation. The article examines the social and psychological characteristics of families with working spouses. The family, being a part of society, changes and transforms along with the society. Families where both spouses work are a special type of family. Professional success, professional career, self-realization in the profession are significant factors that significantly affect the features of the functioning of the family and determine role conflicts, a special course of performing role functions by working spouses. The article presents a typology of the modern family based on the relationship of spouses to work functions and professional career.

Keywords: family psychology, family with working spouses, types of families, professional career, role conflict, self-realization.

Введение. В последние годы существенно возрос интерес специалистов различных областей научного знания к семье как социально-психологическому явлению. Новые социально-экономические условия развития страны, смена идеологических ориентиров и мировоззренческих приоритетов людей, как результат социально-экономических трансформационных процессов, обуславливают трудности и проблемы, с которыми сталкиваются супруги, родители, дети в пространстве семьи. Реформы, социально-экономическая трансформация в обществе влияют на все отрасли [8]. Наиболее существенное влияние они оказывают на семью, на ее функционирование как важного социального института.

Функционирование семьи как социально-психологического феномена, ее тенденции и особенности являются показателем, характеризующим уровень развития социума [1].

Изложение основного материала статьи. На современном этапе семья является предметом междисциплинарных исследований. Интерес к ней связан с той ролью, которую она играет в процессе формирования и развития личности, а, следовательно, настоящего и будущего общества в целом. Обладая устойчивостью и даже некоторой ригидностью, семья, тем не менее, очень чутко реагирует на социально-экономические и политические процессы, происходящие в обществе через изменения в системе внутрисемейных отношений.

Психологические особенности современной семьи с работающими супругами определяются внутренними и внешними факторами. К внутренним факторам, которые являются основными, определяющими вектор развития семьи, относятся: личная привязанность супругов, чувство любви и психологического комфорта, долга, уважения, ответственности и др. В группу внешних факторов входят такие показатели, как: экономическая зависимость, юридические ограничения, национальные традиции и мораль, общественное мнение, ментальные характеристики. Группа внешних факторов, является значимым параметром, но выполняет дополнительную функцию в определении особенностей развития современной семьи [5].

Как сказано выше, социально-экономические трансформационные процессы детерминируют процессы активного трудового поведения людей в новых рыночных условиях. В современных семьях супруги стремятся или вынуждены работать. Работа супругов кардинально меняет структуру и особенности функционирования семьи, как социальной группы. Изучение роли профессионального статуса в жизнедеятельности личности и в супружеских отношениях показало, что профессиональная карьера занимает одно из первых трех мест на адаптационной шкале, измеряющей благополучие и устойчивость брака, наряду с духовной, психологической и сексуальной совместимостью супругов.

Современная отечественная и зарубежная психологическая и социологическая науки занимаются активным изучением роли и места работы, трудовых функций, профессиональной карьеры супругов в пространстве семьи.

В зарубежной психологии данному вопросу уделяется огромное внимание, и уже более десятков лет существуют понятия: однокарьерные и двухкарьерные семьи; семьи с двумя работающими и с одним работающим супругом (Jepsen D.A., Meuers F., Peller M., Rousseau D.M., Super D.E.). На современном этапе заметное увеличение числа работающих женщин в России, в Европе и Америке, привело к тому, что семья, в которой работают двое стало обычным явлением.

В монографии Семенова Ф.О. пишет: «Семьи, в которых работают двое, обладают определенными преимуществами, недостатками и проблемами перед теми, в которых трудится только один супруг, т.е. имеют свои особенности. Среди них: более высокий уровень жизни за счет увеличения дохода семьи, возможность дать лучшее образование детям, возможность более полно реализовать себя. Работающие женщины совмещают введение семейного домашнего хозяйства с реализацией своей профессиональной карьеры, развитием деловых компетенций и способностей» [3].

В различных исследованиях, ученые выделяют и негативные следствия трудовой занятости супругов. Психологи описывают такие явления, как: ролевое напряжение и конфликты, чувство вины у работающих женщин, чувство тревожности, отдаленность от детей, особенно от подростков в семье и т.д. [4, 6, 8].

Ролевое напряжение и тревога, вызываемое избыточными или противоречивыми требованиями в рамках одной роли или требованиями социальной роли, идущими вразрез с благополучием взрослого человека частое явление, сопровождающее работающих супругов.

Ролевой конфликт порождается необходимостью одновременного выполнения супругами различных систем ролей, которые нередко в пространстве семьи вступают в противоречие. Одна систем связана с семьей, вторая - с работой мужа, третья - с профессиональными обязанностями жены. На определенном этапе одна из ролей начинает требовать больше ресурсов (затрат времени и сил, чем другие), вызывая тревогу, напряжения, провоцируя конфликтное взаимодействие.

Исследователи указывают, что в семьях, где работают двое, основным условием сохранения гармоничных отношений между супругами, бесконфликтного функционирования семьи как малой группы выступает условие распределения домашних обязанностей между супругами более равномерно. В первую очередь это касается заботы о детях. По существу, работающие матери заняты на двух полных работах [7].

Данный факт исследователи интерпретируют следующим образом: амбивалентные чувства, которые испытывают женщины в связи со своей двойной ролью, являются следствием усвоения ими традиционных половых ролей, что социализация женщин предписывает им менее активный образ жизни: сосредоточение на

различных сторонах супружества и пренебрежение своей профессиональной карьерой. Данный ролевой конфликт и амбивалентность чувств работающих женщин можно также объяснить теми реальными повседневными проблемами и трудностями, с которыми сталкивается женщина, стараясь выполнить несколько конкурирующих между собой требований, вытекающих из одновременно выполняющих социальных ролей: жены, матери и специалиста [6].

Ситуация осложняется, если женщина успешна в своей профессии и реализует вертикальную профессиональную карьеру. Профессиональная карьера, лидерство и руководящая должность требует от женщин еще более пристального внимания к работе, задействования больших ресурсов: личных, временных, физических и т.д. Семья, в которой женщина реализует успешную профессиональную карьеру, имеет свои особенности, которые касаются всех членов семьи. В данном случае ролевой конфликт также имеет свои особенности, выступая результатом условий жизни семьи, в которой работают супруги ориентированы на профессиональную карьеру.

В многочисленной отечественной и зарубежной психологической литературе неоднократно пытались типологизировать семью исходя из трудового статуса супругов, по признаку доминирующей карьеры [4].

Рассмотрим следующую типологию: условно однокарьерные семьи с доминированием профессиональных интересов мужа; брачные союзы с превалированием карьеры жены; двухкарьерные семьи с превалированием карьеры мужа; эгалитарный брак. Кратко рассмотрим основные особенности данных типов семьи.

Самыми распространенными являются «однокарьерные» брачные союзы с одним работающим (мужчиной) и неработающей женой, когда ставка делается на профессиональную карьеру супруга, а второй супруг (обычно жена) занимается домохозяйством, может временами работать, но только тогда, когда есть возможность. Воспитание детей полностью обязанность неработающего супруга.

Брачные союзы с превалированием карьеры жены. И даже в современном мире встречается не так часто. Работают оба, но у жены успехи больше, жизнь супруга в значительной степени подчинена интересам карьеры супруги (или семьи). В данных семьях по существу, у женщины самореализация связана с профессией, а не с традиционной женской ролью матери, хозяйки дома. Супруг добровольно берет на себя большую часть обязанностей, связанных с детьми, с хозяйством. Как правило, рождение детей в данном типе семьи откладывается на более позднее время.

Двухкарьерные семьи с превалированием карьеры мужа. Данный тип семьи в современном мире встречается довольно часто (составляют около 30% в исследованиях). Это стало возможно отчасти и потому, что сейчас у работающих женщин появилось больше времен в силу возможности облегчить бытовой труд дома посредством использования труда домработниц, помощников по дому, бытовой техники и т.д. Но тем не менее, работают оба, но приоритет отдается профессиональной карьере супруга. Данный тип семьи характеризуется наличием одного ребенка, реже - двух или отсутствием детей.

Эгалитарный брак современный тип семьи, который характеризуется равноправием супругов, отсутствием явного приоритета в реализации профессиональной карьеры одного из супругов (50% в исследуемых семьях). Оба супруга работают, их доходы и профессиональные успехи примерно равны, и равно значимы для семьи. Супруги занимаются воспитанием и образованием детей, бытовые обязанности также не являются только прерогативой супруги, хотя в большей степени осуществляет именно женщиной.

Эгалитарные семьи характеризуются следующими особенностями: взаимное уважение, приоритет ценностей обоих супругов, распределение обязанностей по отношению воспитания и обучения детей, увлеченность и ориентированность на самореализацию супругов.

Необходимо отметить, что обязанности по ведению хозяйства в семье остаются преимущественно на жене. Взаимоотношения супругов неконфликтны, во многом партнерские и доверительные, характерен приоритет детей и их интересов в семье [3].

Полученные эмпирические данные позволяют констатировать, что семьи, где муж и жена одинаково ориентированы на успех и профессиональную карьеру в основном являются классическими партнерскими семьями (Семенова Ф.О.): в них есть равный экономический вклад в семью в соответствии с заработком, общая ответственность за детей, участие обоих супругов в домашней работе, распределение правовой ответственности, равная ответственность за поддержание статуса семьи и за принятие любых решений [4].

В семьях с превалированием карьеры мужа и эгалитарных семьях практически нет гендерных стереотипов «женской» и «мужской» работы по дому, однако на практике все же большая часть заботы о детях, бытовых обязанностей ложится на плечи работающих женщин [2].

Выводы. Таким образом, семья как социальный институт имеет свои особенности, которые детерминируются социально-экономическими процессами, протекающими в отдельной стране и обществе, в целом, и индивидуальными потребностями, и ценностями каждой семьи, в частности.

В период истории с 1920-х годов и до настоящего времени в России происходит невольный социальный эксперимент в развитии семьи, связанный с изменением трудовых функций супругов в семье, отношением супругов к профессиональной карьере и к самореализации в профессиональном пространстве, в расставлении приоритетов в сочетании семейных и профессиональных ролей. Ретроспективный анализ научной литературы показывает, что в истории семьи в России не было таких масштабных изменений, когда оба родителя активно занимаются работой, профессиональной деятельностью с полной отдачей, с желанием удовлетворить потребность в самореализации, и при этом еще заниматься воспитанием детей.

Последствия данного процесса во многом позитивные. Практически все рассмотренные нами семьи с работающими супругами оказались стабильными, строились на партнерской основе: было выделено взаимное уважение и понимание супругов построенное на общих темах разговоров, друзьях, коллегах. Т.е. супругов объединяет не только семейные дела и общение, но и круг профессиональных интересов и устремлений. Выявлено, что супруг получает поддержку и понимание своих профессиональных устремлений, целей и проблем у вовлеченной в работу супругу, и наоборот, профессиональные потребности и проблемы супруги вызывает соучастие у супруга, желание поддержать и помочь.

Литература:

1. Андреева Т.В. Психология современной семьи. – СПб: Речь – 2005.
2. Бостанова С.Н., Семенова Ф.О. Психолого-педагогическая поддержка развития личности младшего школьника в контексте современного образования // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. № 10 (128). С. 230-236.

3. Семенова Ф.О. Психология женской карьеры: личностный и этнический модулы: монография [в 2 ч.] / Ф.О. Семенова; Российская акад. образования, Южное отд-ние Российской акад. образования, Ин-т образовательных технологий Российской акад. образования. Ростов-на-Дону, 2010.
4. Семенова Ф.О. Психология женской карьеры: личностный и этнический модулы: автореферат дис. ... доктора психологических наук / Ин-т образоват. технологий. Сочи, 2011. - 43 с.
5. Семенова Ф.О. Процессуальные и содержательные характеристики женской карьеры // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2009. № 4-2. С. 95-100.
6. Салпагарова Ф.И., Семенова Ф.О. Психолого-педагогические условия формирования рефлексивной компетентности в подростковом возрасте / Ф.И. Салпагарова, Ф.О. Семенова // Вестник Университета Российской академии образования. 2018. - № 5. - С. 51-58
7. Титова Е.В. Влияние карьерной успешности супругов на отношения в семье. Дис. ... на соискание ученой степени кандидата психологических наук, Ставрополь, 2001.
8. Эбзеев М.М. Отрасль "физическая культура" в условиях рыночной экономики и подготовка будущих работников к решению ее задач в процессе вузовского обучения: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Адыгейский государственный университет. Майкоп, 2009. – 45 с.

Психология

УДК 159.9:370

кандидат психологических наук, доцент Бондаренко Станислав Викторович

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь)

ПРИНЦИПЫ И ЭТАПЫ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛЕЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Рассмотрены имеющиеся в научной литературе подходы отечественных авторов, предоставляющие основание систематизировать на теоретико-методологическом уровне фундаментальные положения, связанные с моделированием сложных системно-деятельностных объектов. Раскрывается универсальность моделирования как метода научного познания. Обобщены и комплексно проанализированы принципы и этапы, касающиеся построения моделей современных психолого-педагогических технологий личностного развития.

Ключевые слова: идеализированный объект, модель, психолого-педагогические технологии, развитие личности, формализация.

Annotation. The studies of domestic authors that are available in scientific literature are presented, which provide a basis for systematizing at the theoretical and methodological level the fundamental provisions related to the modeling of complex system-activity objects. The universality of modeling as a method of scientific knowledge is revealed. The principles and stages concerning the construction of models of modern psychological and pedagogical technologies of personal development are generalized and comprehensively analyzed.

Keywords: idealized object, model, psychological and pedagogical technologies, personality development, formalization.

Введение. Многие современные идеи образовательной системы России оказались операционально и технологически недостаточно проработанными. Основными причинными факторами данного явления рассматриваются ориентация педагогов на выработанные формы организации образовательного процесса, с учетом недостаточной сформированности методологической культуры, проблемы готовности образовательных систем сопровождать становление творчески ориентированной и саморазвивающейся личности, дефицит технологий обучения, направленных на разновозрастные стадии психического развития подрастающего поколения.

Не в полной мере реализованный потенциал метода моделирования в области проектирования системных объектов приводит к тому, что до настоящего времени встраивание психолого-педагогических инноваций в исторически сложившееся образовательное пространство недостаточно изучено.

Изложение основного материала статьи. Проблемная область реализации моделей в психолого-педагогических условиях анализируется в трудах В.В. Давыдова, Н.Г. Салминой, Г.П. Щедровицкого и других. Отмечается, что модели позволяют реализовать ряд гносеологических функций: иллюстративную, трансляционную, объяснительную и предсказательную. Н.Г. Салмина подчеркивает, что моделирование соотносится не столько с отображением внешних характеристик объектов, а с проектированием идеализированных систем, с выявлением новых свойств. Анализируя аргументы В.В. Давыдова о том, что моделирование выступает значимым элементом учебной деятельности, Н.Г. Салмина замечает: «Речь должна идти ... о включении всех видов знако-символической деятельности в учебный процесс» [6, с. 103]. Моделирование сочетается с такими атрибутами мыслительных операций как рефлексия, инвариантность, интенция.

По мнению И.Б. Новика, моделирование раскрывается как «опосредствованное практическое или теоретическое исследование объекта, при котором непосредственно изучается не интересующий объект, а вспомогательная искусственная или естественная система, находящаяся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом, способная его замещать в определенном отношении и дающая при его исследовании информацию о самом моделируемом объекте» [5, с. 30].

В вышеизложенном определении можно указать на основные принципы проектирования моделей. Во-первых, это принцип «гомоморфизма». Он означает, что между моделью и действительностью существует частичное подобие, следовательно, модель рассматривается с позиции альтернативы реально функционирующего процесса. Таким образом, под моделью понимается созданный конструкт, который аналогичен изучаемому явлению и передает в конкретном аспекте структурные особенности, характеристики, взаимосвязи между его компонентами.

Реализация принципа «гомоморфизма» соотносится с вопросами сообразности модели. Считается, что

результативность моделирования определяется исходным теоретическим посылом, удостоверяющим границы возможных при моделировании изменений реальности. Тем не менее, исследователи, использующие аппарат моделирования, придают вопросам адекватности модели важное методологическое значение [4, 9].

Дискуссии вокруг эффективности моделирования сложных компонентов социальной действительности имеют место и в настоящее время. Это обусловлено основополагающей проблемой состоятельности предложенной модели. Сконструированная модель, в том числе и комплексная, не гарантирует исчерпывающее знание о рассматриваемом объекте и не в состоянии прогнозировать все возможные варианты его дальнейшего преобразования.

Решение обозначенной проблемы кроется в проектировании системы моделей, раскрывающих многообразные компоненты и пути функционирования образовательной системы. Отсюда можно вывести второй и третий принципы, лежащие в основе сложных системно-деятельностных объектов, в качестве которых выступают и инновационные психолого-педагогические технологии. Второй можно обозначить как принцип множественности представлений и знаний, которые соотносятся с объектом познания. Как подчеркивает Г.П. Щедровицкий, отсюда проистекает «работа с разными представлениями об одном и том же объекте, в том числе с разными профессиональными представлениями: при этом сами знания и факт их множественности рассматриваются как объективный момент мыследеятельной ситуации» [9, с. 98]. Данная мыследеятельность трактуется ученым в контексте принципа методологического мышления.

А.Я. Данилюк считает, что переход от традиционных форм мышления, для которого характерно признание единичной истины, к теоретическим формам, акцентирующих идею множественности знаний и способов их представления, происходит лишь в последний период. В качестве одной из причин задержки теоретического познания в отечественной психологии и педагогике ученый называет «активное неприятие теоретического мышления в советскую и постсоветскую эпоху из-за его свободного, творческого, самопричинного характера» [1, с. 137].

В качестве третьего принципа, используемого при проектировании сложных системно-деятельностных объектов, Г.П. Щедровицкий называет принцип реализуемости модели. Целевой вектор теоретической деятельности охватывает не только познание, но включает в себя разработку методик и проектов. Данная работа как воспроизводит, так и порождает, генерирует заново. Существенным результатом теории являются расчеты, схемы, правила, методические положения. Эти продукты тестируются не на истинность, а на реализуемость в конкретных обстоятельствах [9, с. 95].

И, наконец, в качестве четвертого называют принцип рефлексивности. Рефлексию рассматривают как форму теоретической деятельности, направленную на осмысление своих собственных действий и законов. В.В. Давыдов признавал обязательность рефлексии как момента анализа при теоретическом познании. При конструировании системно-деятельностных объектов рефлексивный анализ является необходимым этапом аналитической работы, в ходе которой исследователь должен произвести качественный анализ соответствия смоделированной реальности основным сущностным характеристикам изучаемого эмпирического объекта, выявить в модели новые грани познания и привести полученные в ходе теоретического анализа результаты в соответствие с основополагающими законами общеметодологического знания.

После того, как были раскрыты конкретные принципы, используемые исследователями при проектировании современных психолого-педагогических технологий, перейдем к описанию сложившихся в науке общепсихологических принципов и подходов, на которые целесообразно опираться как на этапе конструирования модели, так и на этапе оценки ее адекватности, функциональности и реализуемости.

Так как инновационные психолого-педагогические технологии личного развития являются системными и динамическими образованиями, то при их моделировании следует опираться на методологию системного и деятельностного подходов. В психолого-педагогических исследованиях эти подходы часто рассматриваются в единстве. Первое, что следует отметить, это то, что новый взгляд на систему предполагает опору не столько на описание структурных составляющих, сколько на описание процесса. Г.П. Щедровицкий подчеркивал, что «в основании нового методологического представления о системе лежат не «структура», не материальные элементы, а «процесс», определяющий лицо объекта и конституирующий его целостность» [9, с. 24]. Таким образом, при проектировании системных феноменов следует опираться на деятельностный подход.

Традиционно в психологии принято различать следующие смысловые понятия «деятельности»:

- объяснительный принцип, базовая составляющая человеческого существования;
- сфера научного познания;
- предмет регулирования, координации в структуру функционирования и последовательного совершенствования;
- область проектирования, предполагающая определение приемов и условий эффективного воплощения инновационных направлений;
- ценность в многообразных аспектах культуры [2, с. 82].

Говоря о первом понимании понятия «деятельность», мы исходим из основополагающего принципа научного познания, а именно: оно должно быть предметно и объективировано. «Объект познания, – как отмечал В.С. Степин, – может быть определен лишь относительно некоторой системы деятельности. Познающему субъекту предмет исследования всегда дан в форме практики, и поэтому у него нет иного способа видения действительности, кроме как сквозь призму этой практики» [7, с. 22]. Второе значение понятия деятельности основывается на том, что сложно организованные объекты рассматриваются как форма взаимодействия в системе субъект-субъектных отношений, в ходе которого психолог или педагог, осуществляющий воспитательные функции, помогает учащимся в процессе их личного самоопределения. Третье значение деятельности непосредственно согласуется с приоритетами научного познания, для которого любое исследование объекта в совокупности всех его связей, законов изменения и развития должно способствовать использованию изучаемого объекта на практике. А любое эффективное использование объекта предполагает, что известны законы управления им. Четвертое значение термина «деятельность» предполагает, что изучаемый феномен должен выступать как объект проектирования. «Цель науки заключается в том, чтобы предвидеть возможные будущие изменения объектов» [7, с. 22]. И, наконец, пятое значение предполагает выявление ценностной основы психолого-педагогических инноваций как феномена современного образования.

Деятельностный подход в психологии неразрывно перекликается с принципом единства сознания и

деятельности. Обозначенный принцип подразумевает анализ сознания как важнейшего фактора и источника деятельности личности.

Рассматривая принципы проектирования системно-деятельностных объектов, целесообразно охарактеризовать общенаучные принципы. Стержневым выступает принцип детерминизма. В области психологических исследований принцип детерминизма раскрывает обусловленность явлений от генерирующих их обстоятельств.

В научном сообществе интенсифицируют следующие формы детерминизма. Системный детерминизм подчеркивает зависимость элементов от характеристик целого; детерминизм по типу обратной связи указывает, что следствие влияет на породивший его источник; детерминизм статистический – близкие драйверы могут порождать отличающиеся переменные, которые укладываются в статистические закономерности; целевой детерминизм указывает, что предупреждающий конечный итог целевой вектор обуславливает его воплощение.

Основополагающим принципом выступает рассмотрение объектов и явлений действительности как системы. В психологической науке к системному анализу событий относится ряд допущений:

- системное изучение подразумевает генетический анализ, устанавливает соотношение структуры и эволюции, функционирования и развития (В.А. Барабанщиков и др.);
- многомерность и многоуровневость психических явлений (А.В. Брушлинский и др.);
- определение соподчинения различных систем между собой (К.А. Абульханова-Славская и др.);
- выявление системообразующего фактора, обуславливающего специфику психического отражения окружающего мира, направленность деятельности, характер ее регуляции (Б.Ф. Ломов и др.).

Фундаментальное основание в психолого-педагогических изысканиях отводится принципу развития. Он трактуется как последовательная трансформация психических явлений во времени, которая отражается в их количественных и качественных, а также композиционных модификациях.

Развитие образовательной системы отмечается в тех случаях, когда определено противоречие между теоретическими посылами и реальным функционированием учебно-воспитательного процесса и обозначены пути его разрешения. Развитие педагогической системы осуществляется конструктивно и последовательно, когда спроектированы и отработаны вариативные модели ее потенциальных стратегий совершенствования. При этом психолого-педагогические модели ориентированы, в конечном счете, на личностное становление. Данная трактовка принципа развития соотносится с позицией, сформулированной В.П. Зинченко о целесообразности переоценки отдельных психологических конструктов, «например, о формируемости психики под воздействием упорядоченных педагогических процедур, о едином идеальном лике человека будущего – о *homo sovieticus*» [3, с. 10]. Рассматриваемый принцип включает в себя диалектику свободы и необходимости. При этом свобода личности зарождается в границах координируемой психологической помощи, содействующей осознанию важности преобразований субъекта, интенсифицирующей процесс реализации личностного потенциала.

После того, как были рассмотрены общенаучные принципы, перейдем к теории, применяемой при проектировании системно-деятельностных объектов. Теоретическое исследование, по мнению В.С. Степина, А.Я. Данилюка, осуществляется в последовательности трех основных этапов:

1. формализации образовательного пространства в той его части, которая принята в качестве объекта исследования;
2. выбора и конструктивного введения «идеального объекта»;
3. проведения теоретического исследования посредством серии мыслительных экспериментов с «идеальным объектом».

Первый этап, формализация образовательного процесса, тесно связан с мыслительными операциями абстрагирования и замещения. При абстрагировании происходит мысленное отвлечение от свойств исследуемых объектов для выделения их существенных признаков, что и позволяет переходить от эмпирического объекта к теоретическому конструкту – модели. В.В. Давыдов отмечал, что переход некоторого объекта в форму модели позволяет обнаружить в нем такие свойства, которые не появляются при непосредственном оперировании. В конкретном явлении трудно выделить отдельные части, определить существенное. Когда же оно фиксируется в виде графической схемы, то возможно вычленив в нем его составляющие. Абстрагирование – это первый шаг на пути построения модели. Другой не менее важной мыслительной операцией является замещение. Замещение можно определить как перевод реальности на знак-символический язык. Как отмечает А.Я. Данилюк, замещение изучаемых явлений знако-символическими средствами – эффективная научная процедура, которая позволяет концентрировать информацию о предмете, выделять в нем существенные для данного этапа исследования элементы и отношения, представлять их системно и целостно [1, с. 140]. Можно сказать, что, опираясь на абстрагирование и замещение, исследователь может совершить операцию формализации.

Таким образом, формализацию можно определить, как представление образовательного процесса в виде однородного множества знаков (символов) и установление фундаментальных правил их комбинирования. Сам же процесс формализации состоит из последовательных этапов. На первом этапе формализации реальность представляется как таковая в виде однородного множества знаков. Затем статический подход к реальности должен быть заменен на динамический, когда исследователь, используя формальные единицы в абстрактной форме, определяет характер развития, способ самоорганизации. В этом смысле А.Я. Данилюк предлагает рассматривать формализацию «как процедуру формирования нового научного языка для последующего конструирования предмета теоретического исследования» [1, с. 146].

Второй этап теоретического исследования на пути построения модели – это выбор и конструктивное введение идеального объекта. Термин идеальный или идеализированный объект был введен в отечественную методологию научного познания И.В. Кузнецовым, а позднее разрабатывался в контексте генезиса научной теории В.С. Швыревым, В.С. Степиным и другими отечественными методологами. В частности И.В. Кузнецов выявил особый элемент структуры теории, который можно назвать идеализированным объектом, т.е. абстрактной моделью, наделенной небольшим числом весьма общих свойств и простой структурой. Этот объект в особой форме воплощает в себе глубинные особенности сущности, специфику исследуемой области явлений. В.С. Швырев, говоря о значимости идеальных объектов в научном познании отмечал, что собственно теоретическая стадия науки возникает только там и тогда, когда появляются теоретические конструкции, позволяющие работать с ними как с идеализированными объектами [8, с. 19].

В целом, характеризуя идеализированный объект, методологи выделяют такие его черты, как простота построения, системность, внутренняя дифференцированность. В методологии теоретического исследования обсуждается вопрос о способах формирования идеального объекта. Выделяют два основных. Первый – метод авторского создания теоретических моделей, состоит в том, что модель создается самим исследователем для описания изучаемого им явления или феномена. Идеализированный объект здесь рассматривается как система предположений, гипотез, служащих объяснению ряда фактов. Слабость такого подхода состоит в том, что такая модель не имеет всеобщего характера, жестко привязана к одному или нескольким наблюдаемым явлениям и чаще всего отражает «небольшой всплеск исследовательского сознания, редко выходящий за пределы индивидуальной научной работы» [1, с. 152].

Второй подход к порождению идеализированных объектов может быть охарактеризован как метод переноса. Его суть состоит в том, что ученый вводит в контекст психолого-педагогического исследования модель, эффективно работающую в смежных дисциплинах или в других науках. Возможность переноса идеальных объектов из одной научной области в другую объясняют их всеобщей природой. «Идеальный объект воссоздает социальное, культурное или природное явление на уровне самой глубокой сущности, в движении теоретической модели схватывается наиболее общий закон исследуемого явления. Но само явление многогранно, многомерно; оно изучается многими научными дисциплинами с разных мировоззренческих и методологических позиций» [1, с. 153]. В то же время процедура переноса не происходит автоматически, путем простого заимствования. Обязательным условием является адаптация идеального объекта к особенностям изучаемой психолого-педагогической реальности. Перемещение идеального объекта из одной научной области в другую и ее адаптацию В.С. Степин назвал «конструктивным введением идеализированного объекта» [7, с. 181-184].

Третий этап подразумевает проведение теоретического исследования посредством серии мысленных экспериментов с идеальным объектом. Идеальный объект представляет собой идею, выраженную в системе знаков искусственного научного языка и лежащую в основании научной теории. Чтобы развернуть идею, как теоретическую систему, необходимо произвести с идеальным объектом определенные действия, т.е. осуществить последовательную серию мысленных экспериментов. Мысленный эксперимент определяется в методологической литературе как один из важнейших методов теоретического исследования. Сошлемся на рассуждение В.С. Швырева, поясняющее логику конструирования мысленного эксперимента. «Если мы предполагаем некоторые действия, направленные на преобразование элемента А идеализированного объекта, то в соответствии с известными нам законами связи элементов внутри идеального объекта элемент В должен претерпеть определенные изменения а, б, с» [8, с. 335]. Серия мысленных экспериментов предполагает актуализацию возможного знания, содержащегося в идеальном объекте.

Выводы. Внедрение инновационных психолого-педагогических технологий в образовательное пространство возможно при опоре на метод моделирования. Модель любого инновационного явления должна не просто отражать сложившуюся структуру той или иной организационной деятельности, но и способствовать получению нового знания, выявляя условия эффективности его функционирования.

Чтобы получить теоретическое знание, о возможности функционирования психолого-педагогических технологий в образовательном пространстве, необходимо мысленно включить идеальную модель в последовательность трансформаций, тщательно отследить процессы изменения, а затем привести полученные знания к некоей системности, согласующейся с данными образовательной практики, научными фактами в области психологической науки.

Рассматривая сложные системно-деятельностные объекты, выделены основные общефилософские и конкретно научные принципы, применяемые при их моделировании. К общефилософским отнесены: принципы детерминизма, системности и развития, а также деятельностный подход. К конкретно-научным: принцип множественности представлений и подходов по отношению к одному и тому же объекту; гомоморфизма, реализуемости модели в практической деятельности и принцип рефлексивности.

Литература:

1. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов н/Д: Изд-во Рост. пед. ун-та, 2000. 440 с.
2. Зинченко В.П. Деятельность. Знание. Духовность // Высшее образование в России. 2003. № 5. С. 81-92.
3. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. Изд. 2-е, уточненное и дополненное. М.: Тривола, 1994. 304 с.
4. Моркина Ю.С. Моделирование в исследовании дискурса о научном познании // Философский журнал. 2011. № 1 (6). С. 86-102.
5. Новик И.Б. Вопросы стиля мышления и естествознания. М.: Политиздат, 1975. 144 с.
6. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 288 с.
7. Степин В.С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 1999. 572 с.
8. Швырев В.С. Теоретическое и эмпирическое в научном познании. М.: Наука, 1978. 382 с.
9. Щедровицкий Г.П. Избранные труды. М.: Шк. культ. полит., 1995. 800 с.

Психология

УДК 159.99

адъюнкт Горбачев Иван Вадимович

Военный университет МО РФ (г. Москва)

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье актуализируется проблематика выявления основополагающих концептов содержательной характеристики психологической безопасности курсантов военных вузов. Автор подходит к решению данной проблемы путем выявления основной структуры и структурных элементов содержательной характеристики психологической безопасности курсантов военных вузов с целью решения проблем психологической безопасности в профессиональной деятельности. В статье выявлены критерии, показатели содержательной характеристики психологической безопасности, которые скомпонованы автором в основные

сферы: актуализации, личностной оценки, прогрессивной ориентации. В статье приведен подробный пример содержательной характеристики психологической безопасности курсантов военных вузов.

Ключевые слова: психологическая безопасность, курсанты, содержательная характеристика, структурные компоненты, содержательная направленность, стабильность, психологическая защищенность.

Annotation. The article actualizes the problem of identifying the fundamental concepts of the substantive characteristics of the psychological safety of cadets (military personnel). The author approaches the solution of this problem by identifying the main structure and structural elements of the substantive characteristics of the psychological safety of cadets (military personnel) in order to solve the problems of psychological safety in professional activity. In the article, the criteria, indicators of the content characteristics of psychological safety, which are arranged by the author in the main areas: actualization, personal assessment, progressive orientation. The article provides a detailed example of a meaningful characteristic of the psychological safety of cadets (military specialist) of rescue military units.

Keywords: psychological safety, cadets (military personnel), content characteristics, structural components, content orientation, stability, psychological security.

Введение. Профессия военнослужащих относится к области одних из наиболее опасных в аспекте проявления профессиональной жизнедеятельности человека, что предъявляет к личности военного специалиста/курсанта или представителя подразделений Министерства Обороны (далее МО) спектр требований в отношении достаточно высокого уровня сформированности личностных качеств, обеспечивающих психологическую устойчивость и стабильность [5; 6].

Учитывая условия осуществления представителями военной профессии профессиональной деятельности, апеллирующие к высокому психологическому адаптационному потенциалу военного специалиста (в том числе будущего, курсанта), особое эскалационное значение в условиях современных реалий придается индивидуально-личностным характеристикам, предопределяющим формирование личностной субъективной концепции в рамках статусно-ролевой профессиональной позиции, отношения к психофизиологическим, эмоциональным, информационным нагрузкам, оказывающим существенное влияние на развитие и совершенствование базисных убеждений, ценностно-смысловых ориентаций, смысложизненных ценностей и т.п., определяющих уровень субъективного психологического благополучия, являющегося одним из основных критериев психологической безопасности военнослужащего [3; 7].

В связи с этим, становится актуальной и необходимой разработка основной структуры и структурных элементов содержательной характеристики психологической безопасности курсантов военных вузов с целью решения проблем психологической безопасности.

Изложение основного материала статьи. Говоря о содержательной характеристике психологической безопасности, ее структуре, необходимо отметить значимость ее критериев, среди которых выделяют динамику базисных убеждений, самооценку уровня субъективного благополучия, сформированность смысложизненных ориентаций и степень подверженности идеологическому риску [2; 4].

Одним из наиболее важных аспектов осознания психологической безопасности курсантами военных вузов является осознание возможности совершенствования личностного развития военного специалиста, удовлетворяющего как требованиям профессии, так и субъективным убеждениям в наличии содержательных характеристик, подтверждающих должный уровень развития таких профессионально важных качеств и ключевых квалификаций как надежность, способность к сохранению чувства защищенности, психологическая стабильность (достигаемая за счет сформированности профессионально важных психических и психофизиологических качеств, свойств и психологической позиции в межличностных отношениях), сопротивляемость опасным факторам и факторам риска, регулируемая обеспечением надежностью человеческого фактора в условиях осуществления профессиональной деятельности. В связи с этим, выход к категории содержательной характеристики психологической безопасности будет осуществляться через основные структурно-содержательные компоненты профессиограммы военного специалиста [1; 8].

Так, в рамках информационно-аналитического подхода с целью выявления профессиографических аспектов для разработки содержательной характеристики психологической безопасности курсантов военных вузов были установлены следующие показатели, определяющие прогрессивное личностно-профессиональное развитие:

- психофизиологические качества, среди которых особые требования достижения психологической безопасности предъявляются к эмоциональной устойчивости военного специалиста, самообладанию в неблагоприятных ситуациях, проявлению тревожности (как личностной, так и ситуативной); показателя соответствующего критерия в структуре психологической безопасности является уровень нервно-психической устойчивости (средний и выше), уровень личностной и ситуативной тревожности; говоря о тревожности, как о личностном факторе обеспечения психологической безопасности, следует говорить о полезном ее уровне: даже для представителя военной профессии низкий уровень (т.е. не тревожный тип) не рассматривается как благоприятный и скорее расценивается как фактор неспособности осознать уровень рискогенности определенной ситуации, что для военного недопустимо; в связи с этим, в спектр содержательной характеристики психологической безопасности как военнослужащих, так и будущих представителей данной профессии входит понятие «полезного уровня тревожности», который в области военно-психологической науки определяется средним уровнем личностной и ситуативной тревожности, смещающейся к границе низкого уровня; здесь же необходимо говорить и о проявлении волевых личностных качеств, позволяющих представителям военных специальностей целенаправленно совершенствовать мотивацию обеспечения психологической безопасности на внутреннем уровне;

- психические свойства, которые определяют связи индивидуальных психических показателей, характеристик, особенностей и психологической защищенности/безопасности курсанта; сюда необходимо относить степень концентрации внимания, которая, как правило, должна быть высокой; оперативность мышления; оперативность памяти; способность к переключению и распределению внимания, а также его устойчивости; объему и интенсивности; высокий уровень развития всех каналов восприятия и логику мышления профессионально-ситуативного контекста;

- характерологические личностные особенности, среди которых для обеспечения психологической безопасности в рейтинг наиболее значимых входят: психологическая готовность к риску, высокий уровень

дисциплины и ответственности, собранность и уверенность (включая экстремальные ситуации), наблюдательность, смелость (контроль состояния страха), утвердительная позиция в коллективе (основанная на специфике межличностных отношений), решительность [1; 3; 5; 7].

Соотнося вышеуказанные критерии и показатели со структурой содержательной характеристики психологической безопасности, можем выделить основные сферы/структурные компоненты формирования содержательной характеристики психологической безопасности курсантов военных вузов, а именно:

- сфера актуализации, определяемая мотивами обеспечения психологической безопасности;
- сфера личностной оценки, включающая спектр качеств, свойств, особенностей, индивидуальных состояний личности, определяемая профессиографическими требованиями в военной области; концепт «оценки» предполагает в данном случае систематическое осуществление «обратной связи» или рефлексии военного;

- прогрессивная ориентация, определяемая стремлением военного специалиста к совершенствованию личных убеждений относительно себя и окружающей действительности, положительную динамику формирования смысло-жизненных и ценностных ориентаций, подкрепленное удовлетворяющей личностью военнослужащего/курсанта оценкой уровня субъективного благополучия.

Таким образом, разрабатывая содержательную характеристику психологической безопасности курсанта военного вуза следует отражать содержательное наполнение данной характеристики по вышерассмотренным компонентам, а именно:

- выявление психофизиологических рискогенных факторов в военной деятельности; например, сфера деятельности курсантов/военнослужащих, включая представителей подразделений МО, включает следующие опасные факторы осуществления профессиональной деятельности: устойчивый стресс/дистресс, десинхронизация суточных биоритмов, тревожность, страх, психологические и интеллектуальные перегрузки, перегрузки разнокодификационной коммуникации в условиях неподвижных обстоятельств/ЧС, сокращение времени сна, психологическая несовместимость, неблагоприятный или экстремальный психологический климат, возникновение иллюзий восприятия окружающей действительности и др.; выявление рискогенных факторов предопределяет изучение личностных характеристик, качеств, свойств, индивидуальных состояний для обеспечения защищенности/психологической безопасности;

- исследование психических свойств, психологических, психофизиологических характеристик личности военного специалиста (в том числе будущего); в нашем исследовании мы составляли портрет психологической безопасности на основе исследований курсантов военного университета МО (n=68); нервно-психическая устойчивость (по методике «Прогноз» Санкт-Петербургской военно-медицинской академии): 1-й срез – 14,75±8,75 (среднее значение ± среднеквадратическое отклонение); 2-й срез – 12,48±4,11 (при Tst – 1,68; p>0,05) – уровень высокий; личностная тревожность (методика Ч. Д. Спилберга; адаптированная Ю. Л. Ханиным): 1-й срез – 44,62 балла; 2-й срез – 41, 08 (Tst (p)/2,27 (p<0,05)) – уровень умеренный, высокий; ситуативная тревожность: 1-й срез – 40,87 балла; 2-й срез – 39, 97; 0,16 (p>0,05) – уровень умеренный, высокий; мотивация достижения (мотивация к деятельности в экстремальных условиях как внутренняя потребность) обеспечения психологической защищенности/безопасности (по методике Ю.М. Орлова): 1-й срез – 14,82 балла; 2-й срез – 15,10 (p<0,01) – уровень высокий; проявление волевых усилий (по методике, разработанной Е. П. Ильиным и Е. К. Фещенко, тест описан Н. Н. Обозовым (1997) и предназначен для обобщенной характеристики проявления силы воли): 1-й срез – 61,8 балла; 2-й срез – 75,0 (p<0,05) – уровень высокий; значения суммарных показателей психологической безопасности (базисные убеждения: 3,46 ± 0,47 – в норме; оценка смысло-жизненных ценностей: 29,3±6,68 – удовлетворительная; перспективное целеполагание в дальнейшей жизнедеятельности: 31,23±7,87 – положительная, регулирует возможность управления ситуацией;

- исследование специфики и психологических аспектов межличностных взаимоотношений, что обуславливает проявление особенностей восприятия для обеспечения психологической стабильности, выявление значимых факторов в отношениях, при которых осознается психологическая защищенность и т.п.; методика Т. Лири, используемая нами в процессе исследовательской деятельности оценивалась как наиболее информативная в рамках оценивания типичных свойств общения курсантов военных вузов, а также проявления в контексте взаимодействия соответствующих личностных качеств и свойств, обуславливающих степень влияния в среде, регулируемой на основе психологической безопасности; изучение характера межличностных отношений показало, что, в основном, большее число курсанты распределилось в границах признаков, составляющих I-IV группы типов межличностных отношений (это составило 67,2% (n=68) от числа вовлеченных в исследовательскую деятельность); оставшиеся 32,8% показателей, определяющих тип отношений, присутствуют в группах V-VIII, что говорит о качествах курсантов военных вузов, позволяющих им в условиях вербальной и невербальной коммуникации демонстрировать конформные отношения к окружающим, а также сопровождать это отношение установлением психологически комфортных контактов; ряд черт межличностного общения и взаимодействия курсантов представлены в октантах I, II и III; это свидетельствует о том, что некоторые из них иногда склонны к продуцированию конфликтных ситуаций, которые как правило, порождены приоритетом собственных независимых суждений и мнения (причем в ряде случаев данные суждения и мнения сопровождаются неаргументированной позицией, бездоказательностью, сопутствующей склонностью к доминированию и лидерству в среде, в которую они социально или социально-профессионально «погружены» (I, II октанты).

Необходимо также отметить, что определение мнения курсантов в рамках концептов «Я-реальное» и «Я-идеальное» в проявлении самооценки состояния психологической безопасности позволило не только прогнозировать стиль будущей профессиональной деятельности, но и выявить черты представлений о себе настоящем и о себе желаемом в формировании устойчивой психологически комфортной ситуации; в процессе исследования мы отметили, что для некоторых будущих военных специалистов в ряде ситуаций характерно стремление к проявлению авторитарного доминирующего поведения, которое сопровождается отсутствием дружелюбного отношения (это проявляется и в структуре «Я-реального», и в структуре «Я-идеального», что частично свидетельствует о конкурентной позиции и может препятствовать формированию психологической безопасности, что особенно важно при координации совместных усилий, реальном общении, сотрудничестве и выполнении общей служебной задачи; также отметили отсутствие пограничных личностных состояний курсантов военных вузов, как, например, если бы мы могли утверждать,

что данный субъект обладает ярко выраженным доминантным авторитарным типом взаимоотношений; распределение показателей внутри каждого октанта показало, что курсанты военного вуза, отнесенные к той или иной группе межличностных отношений, характеризуются средней выраженностью соответствующих свойств; считаем необходимым также отметить, что в структуре «Я-образа», рассматриваемого в отношении «Я-реального» наблюдалось отсутствие показателей предельных значений пограничных шкал, что говорит об отсутствии затруднений, которые могут быть достаточно ярко выражены в процессе формирования психологической безопасности в рамках взаимодействия с окружающими при проявлении вербальной и невербальной коммуникации, в поведенческих реакциях и т.п., что говорит о положительной мотивации к совершенствованию личностных качеств и свойств;

- разработка рекомендаций учета психологических факторов для повышения психологической безопасности, что всегда идет параллельно с формированием психологического здоровья, психологической защищенности курсантов/военнослужащих, включая совокупность определенных (для военно-профессиональной и военно-социальной сферы) норм ценностей, смысло-жизненных установок, поведенческих моделей, ролевых ожиданий и пр.

Выводы. Таким образом, считаем необходимым еще раз отметить, что условия осуществления профессиональной деятельности в военной области, обуславливающие значительный временной параметр в жизнедеятельности курсантов военного вуза, а также военнослужащих-представителей подразделений МО, оказывают огромное значение на переживания субъективного благополучия, восприятие самореализации в профессиональной деятельности, имеющее психологическую окраску. Это позволяет сделать вывод о том, что содержательная характеристика психологической безопасности представителей военных специальностей предполагает рассмотрение основных аспектов ее обеспечения с позиций оценки окружающей среды и факторов риска в профессии, анализа индивидуальных психологических характеристик и состояний, позволяющих достигнуть необходимого уровня психологической безопасности, обеспечивающего чувство защищенности, а также совершенствования уровня психологической безопасности во взаимоотношенности от средств достижения психической стабильности и профессиональной успешности как важнейших условий личностного развития.

Литература:

1. Бекаревич, О.Л. Профессиографическое описание военно-профессиональной деятельности / О.Л. Бекаревич, А.А. Волокитин, А.Н. Глушко и др. // Военная профессиология. – 2004. – С. 46-61.
2. Волкова, Н.С. Психологическое сопровождение военнослужащих при исполнении воинской обязанности в Российской Федерации / Н.С. Волкова // Научное обозрение. Медицинские науки. – 2016. – № 3 – С. 27-31.
3. Воронкин, Р.А. Особенности обеспечения информационно-психологической безопасности личности курсантов / Р.А. Воронкин // Современная наука: Актуальные проблема теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – № 1. – С. 64-67.
4. Иванов, Е.А. Некоторые аспекты психологической безопасности военнослужащих внутренних войск МВД России / Е.А. Иванов, С.В. Марихин // Ученые записки Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала российской таможенной академии. – 2015. – № 3 (55). – С. 182-188.
5. Карандашов, В.Д. Методологические аспекты исследования психологической безопасности военнослужащих / В.Д. Карандашов, А.А. Головинский, М.И. Нужа // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2017. – № 2. – С. 34-42.
6. Лукьянов, А.И. К вопросу о психологическом здоровье курсантов военных учебных заведений [Электронный ресурс] / А.И. Лавров. – 2017. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017040516>
7. Огородник, С.И. Психологическая помощь курсантам в процессе адаптации к условиям обучения в военном вузе / С.И. Огородник, А.Н. Устимова // Молодой ученый. – 2015. – № 20 (100). – С. 535-539.
8. Хальзов, В.И. О профессиограмме личности офицера подразделения внутренних войск как военного организатора и педагога / В.И. Хальзов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2007. – № 3. – С. 174-184.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Жукова Татьяна Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье проводится обсуждение результатов эмпирического исследования ценностных ориентаций студентов среднего профессионального образования (СПО) и высшего образования (ВО) с различными типами психологической структуры учебной деятельности. Как база для анализа ценностных ориентаций студентов СПО и ВО с различными типами психологической структуры учебной деятельности использовался понятийный аппарат, разработанный при изучении учебной деятельности на этапе школьного обучения (Н.В. Нижегородцева). В работе используется комплексная методика «КДГс», позволяющая определить типы психологической структуры учебной деятельности, а также в целом уровень развития психологической структуры учебной деятельности студентов. Представлены основные результаты исследования типов психологической структуры учебной деятельности студентов СПО и ВО. Выявлены различия в ценностных ориентациях студентов СПО и ВО с различными типами психологической структуры учебной деятельности.

Ключевые слова: студенты, психологическая структура учебной деятельности, типы психологической структуры учебной деятельности, ценностные ориентации.

Annotation. The article discusses the results of an empirical study of the value orientations of students of secondary vocational education (SVE) and higher education (HE) with different types of psychological structure of educational activity. As a base for the analysis of value orientations of students of SVE and HE with different types

of psychological structure of educational activity, the conceptual apparatus developed during the study of educational activity at the stage of school education was used (N. Nizhegorodtseva). The paper uses a complex methodology "CDRs ", which allows to determine the types of psychological structure of educational activities, as well as the overall level of development of the psychological structure of educational activities of students. The main results of the study of the types of psychological structure of educational activities of students of SVE and HE are presented. Differences in the value orientations of students of SVE and HE with different types of psychological structure of educational activity are revealed.

Keywords: students, psychological structure of educational activity, types of psychological structure of educational activity, value orientations.

Введение. В условиях современного среднего профессионального и высшего образования ценностное самоопределение, процесс становления ряда ценностных ориентаций, который необходим для успешной реализации учебной и будущей профессиональной деятельности является важной проблемой современной педагогической психологии. Обучение в высшем и среднем профессиональном учебном заведении направлено на формирование личностных и профессиональных компетенций, а также на формирование ценностных ориентаций, необходимых для дальнейшей жизни в современном обществе. Ценностные ориентации определяют взгляды, убеждения и поведение человека во всех областях его жизни, в том числе в учебной деятельности. Уровень развития психологической структуры учебной деятельности студентов, а также уровень развития их ценностных ориентаций является основой для последующего развития их профессиональной деятельности, устанавливая их личностное и профессиональное развитие за пределами учебного заведения. Особую значимость исследование ценностных ориентаций студентов с различными типами психологической структуры учебной деятельности приобретает в отношении студентов педагогических колледжей и вузов - будущих практических работников в системе образования.

Изложение основного материала статьи. Основой для определения типов психологической структуры учебной деятельности студентов СПО и ВО выступила типология, разработанная в рамках концепции готовности к обучению в школе в отношении младшего школьного возраста» (Н.В. Нижегородцева) [9]. Определение доминирующего типа психологической структуры учебной деятельности позволяет выявить те учебно-важные качества студента, которые обеспечивают эффективное выполнение им учебной деятельности в колледже, вузе. Психологическая структура учебной деятельности выступает как целостное единство компонентов (учебно-важных качеств), которые объединены устойчивыми взаимосвязями, они побуждают, программируют, регулируют и реализуют учебную деятельность. Учебно-важных качества (УВК) рассматриваются как психические качества, оказывающие влияние на успешность обучения [9, с. 52]. Пять функциональных блоков (личностно-мотивационный, принятия учебной задачи, представления о способах выполнения и содержании учебной деятельности, информационная основа деятельности, управления учебной деятельностью) составляют психологическую структуру учебной деятельности.

На основе выраженности среднего показателя развития УВК, входящих в функциональный блок психологической структуры учебной деятельности были выделены следующие типы психологической структуры учебной деятельности: *мотивационный* (преобладающее развитие имеют УВК блока личностно-мотивационного); *целевой* (преобладающее развитие имеют УВК блока принятия учебной задачи); *навыковый* (преобладающее развитие имеют УВК блока представлений о содержании и способах выполнения учебной деятельности); *информационный* (преобладающее развитие имеют УВК блока информационная основа деятельности); *управленческий* (преобладающее развитие имеют УВК блока управление учебной деятельностью); *смешанный* (одинаково высокое развитие показателей по двум и более функциональным блокам).

Для определения выраженности типов психологической структуры учебной деятельности студентов использовалась методика «Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в вузе - «КДГс» [5]. Для выявления ценностных ориентаций студентов СПО и ВО использовался опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) И.Г. Сенина [11].

Исследование проводилось на базе Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского г. Ярославль и государственного профессионального образовательного автономного учреждения Ярославской области Ярославского педагогического колледжа. В исследовании принимали участие студенты 1, 2, 3, 4 курса. Общий объем выборки - 123 человека. Возрастной диапазон испытуемых от 17 до 23 лет.

Анализ полученных данных позволил выявить доминирующие типы психологической структуры учебной деятельности студентов СПО и ВО в период обучения в вузе. Результаты исследования выраженности типов психологической структуры учебной деятельности студентов СПО и ВО представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования выраженности типов психологической структуры учебной деятельности у студентов СПО и ВО

Тип психологической структуры учебной деятельности	Количество студентов (СПО)	%	Количество студентов (ВО)	%
Мотивационный тип	4	7	3	5
Целевой тип	12	20	11	18
Навыковый тип	25	42	16	25
Информационный тип	9	15	22	35
Управленческий тип	2	3	2	3
Смешанный тип	8	13	9	14

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у студентов СПО (42%) преобладающим является навыковый тип психологической структуры учебной деятельности, более высокое развитие имеют УВК,

связанные с пониманием содержания и способов выполнения учебной деятельности, реализации учебных действий. Меньшее количество студентов использует в выполнении учебной деятельности целевой (20%), информационный (15%) и смешанный (13%) типы психологической структуры учебной деятельности. Наименее выраженными типами психологической структуры учебной деятельности у студентов СПО являются управленческий тип (3%) и мотивационный (7%).

У студентов ВО (35%) преобладающим является информационный тип психологической структуры учебной деятельности. Это свидетельствует о том, что у студентов ВО наибольшее развитие имеют учебно-важные качества, обеспечивающие восприятие, переработку и сохранение информации в процессе обучения в вузе. При решении учебных и профессионально-педагогических задач именно эти УВК обеспечивают необходимую эффективность деятельности. Меньшее количество студентов использует в выполнении учебной деятельности навыковый (25%), целевой (18%) и смешанный (14%) типы психологической структуры учебной деятельности. Наименее выраженными типами психологической структуры учебной деятельности студентов ВО, также как и студентов СПО являются управленческий тип (3%) и мотивационный (5%).

Результаты исследования ценностных ориентаций (терминальных ценностей) студентов СПО и ВО представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты исследования ценностных ориентаций (терминальных ценностей) студентов СПО и ВО

Терминальные ценности	Уровень развития	Количество студентов СПО	%	Количество студентов ВО	%
Собственный престиж	Высокий	25	42	28	45
	Средний	27	45	14	22
	Низкий	8	13	21	33
Высокое материальное положение	Высокий	26	43	32	51
	Средний	24	40	29	46
	Низкий	10	17	2	3
Креативность	Высокий	24	40	21	33
	Средний	25	42	29	46
	Низкий	11	18	13	21
Активные социальные контакты	Высокий	38	63	22	35
	Средний	17	28	35	55
	Низкий	5	9	6	10
Развитие себя	Высокий	24	40	30	48
	Средний	22	37	32	51
	Низкий	14	23	1	1
Достижения	Высокий	30	50	37	59
	Средний	21	35	22	35
	Низкий	9	15	4	6
Духовное удовлетворение	Высокий	22	37	22	35
	Средний	23	38	37	59
	Низкий	15	25	4	6
Сохранение собственной индивидуальности	Высокий	32	53	30	47
	Средний	23	38	27	43
	Низкий	5	9	6	10

Полученные результаты свидетельствуют о том, что для студентов СПО характерны такие терминальные ценности как: высокое материальное положение, активные социальные контакты, развитие себя, достижения, сохранение собственной индивидуальности. Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты СПО нацелены на развитие материального благополучия, развитие взаимосвязей с окружающими людьми, самосовершенствование, достижение целей, развитие индивидуального стиля работы.

Для студентов ВО характерны такие терминальные ценности как: собственный престиж, высокое материальное положение, достижения, сохранение собственной индивидуальности. Что свидетельствует о стремлении студентов ВО к развитию собственного престижа, материального благополучия, достижение целей, развитие индивидуального стиля работы.

Результаты исследования ценностных ориентаций (жизненных сфер) студентов СПО и ВО представлены в таблице 3.

Результаты исследования ценностных ориентаций (жизненных сфер) студентов СПО и ВО

Жизненные сферы	Уровень развития	Количество студентов СПО	%	Количество студентов ВО	%
Сфера профессиональной жизни	Высокий	26	43	28	44,5%
	Средний	21	35	23	36,5%
	Низкий	13	22	12	19%
Сфера обучения и образования	Выс	30	50	32	50,8%
	Сред	20	33	20	31,7%
	Низ	10	17	11	17,5%
Сфера семейной жизни	Выс	24	40	29	46%
	Сред	20	33	22	35%
	Низ	16	27	12	19%
Сфера общественной жизни	Выс	35	58	30	47,6%
	Сред	20	33	30	47,6%
	Низ	5	9	3	4,8%
Сфера увлечений	Выс	32	53	34	53,9%
	Сред	26	43	28	44,5%
	Низ	2	4	1	1,6%

Полученные результаты свидетельствуют о том, что как для студентов СПО, так и у студентов ВО высокую значимость имеют сферы профессиональной деятельности, обучение и получение новых знаний, благополучие семьи, общественная жизнь, увлечения.

Установлены взаимосвязи ценностных ориентаций с типами психологической структуры учебной деятельности у студентов СПО и ВО.

У студентов СПО установлены взаимосвязи ценностных ориентаций со смешанным типом психологической структуры учебной деятельности. Для студентов СПО со смешанным типом психологической структуры учебной деятельности характерны такие жизненные ценности, как креативность (показатель связи - r равен 0,891 уровень $p \leq 0,01$) и сохранение собственной индивидуальности (показатель связи - r равен 0,843 уровень $p \leq 0,01$).

У студентов ВО установлены взаимосвязи ценностных ориентаций с целевым типом психологической структуры учебной деятельности. Для студентов ВО с целевым типом психологической структуры учебной деятельности характерны такие ценностные ориентации, как: активные социальные контакты (показатель связи - r равен 0,627 уровень $p \leq 0,05$), развитие себя (показатель связи - r равен 0,624 уровень $p \leq 0,05$), сохранение собственной индивидуальности (показатель связи - r равен 0,663 уровень $p \leq 0,05$).

Установлены различия в выраженности ценностных ориентаций «высокое материальное положение» (соответствует U выраженный - 1406,000 уровень $p \leq 0,05$), «достижения» (соответствует U выраженный - 1460,00 уровень $p \leq 0,05$) и «активные социальные контакты» (соответствует U выраженный - 1383,000 уровень $p \leq 0,01$) у студентов СПО и ВО. Выраженность показателей «высокое материальное положение» и «достижения» у студентов ВО выше, чем у студентов СПО. На наш взгляд это может быть связано с тем, что студенты вуза стремятся к получению более высокого уровня финансового благополучия, они нацелены на получение высшего образования, а следовательно на получение высокооплачиваемой профессии в будущем, направлены на реализацию себя в научной сфере деятельности, а так же получение теоретических и практических знаний, умений и навыков. В тоже время выраженность показателя «активные социальные контакты» выше у студентов СПО, что свидетельствует об их стремлении к установлению благоприятных взаимоотношений с окружающими людьми.

Выводы. Анализ результатов эмпирического исследования позволяет сделать следующие выводы:

1 У студентов СПО преобладающим является навыковый тип психологической структуры учебной деятельности, у студентов ВО - информационный тип психологической структуры учебной деятельности.

2. У студентов СПО установлены взаимосвязи ценностных ориентаций со смешанным типом психологической структуры учебной деятельности, у студентов ВО - с целевым типом психологической структуры учебной деятельности.

3. Определены различия в выраженности ценностных ориентаций «высокое материальное положение», «достижения» и «активные социальные контакты» у студентов СПО и ВО.

4. Знания ценностных ориентаций студентов СПО и ВО с разными типами психологической структуры учебной деятельности, могут быть востребованы в работе преподавателей, кураторов групп при обеспечении психолого-педагогического сопровождения студентов, позволят разработать рекомендации по оптимизации их учебной деятельности.

Литература:

1. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / М.В. Топоркова-Буланова. Ростов н/Д: Феникс, 2002. - 544 с.
2. Жукова, Т.В. Динамика психологической структуры учебно-важных качеств студентов педагогического вуза. Дис...к. псих. наук. - Ярославль, 2016. - 260 с.
3. Карандашев В.Н. Психологические основы развития студента как субъекта учения. Дисс.... д. психол. наук. С.-Петербург, 1994. - 420 с.
4. Колягина Ю.Ю. Динамика ценностных ориентаций в юношеском возрасте. Дис. ... канд. психол. Наук. - Тамбов, 2004. - 163 с.
5. Методика комплексной диагностики психологической структуры учебной деятельности студентов и готовности к обучению в вузе // Ярославский педагогический вестник. Научно-методический журнал. Серия «Психолого-педагогические науки». 2015, № 1. Том II. С. 119-123

6. Молчанов С.В. Особенности ценностных ориентаций личности в подростковом и юношеском возрастах // Психологическая наука и образование. 2005. № 3. С. 16-25.
7. Нижегородцева Н.В. Генезис психологической структуры учебной деятельности на разных уровнях образования // Нижегородцева Н.В., Карпова Е.В., Ансимова Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности: монография / под ред. члена-корреспондента РАО, доктора психологических наук, профессора А.В. Карпова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2009. С. 97-134.
8. Нижегородцева Н.В. Психологическая готовность детей к обучению в школе. Дис...д. псих.наук. - М., 2001. - 483 с. ил.
9. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению. Монография. - Ярославль: Аверс Пресс, 2004. - 338 с.
10. Соколов А.В. Методы изучения ценностных ориентаций студенчества // Библиосфера. 2006. № 1. С. 40-42.
11. Тихомиров А.В. Метод дифференциации профессиональных выборов в практике профконсультирования / А.В. Тихомиров // Персонал-проfi Екатеринбург, 2001. - Вып. 2, часть 1.
12. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Репр. воспр. текста издания 1982 г. - М.: Логос, 2007. - 192 с.
13. Shadrikov V.D. Students development in the learning process. Psychology in.sssia: State of the Art, 2012, p. 388-404.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Жукова Татьяна Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СПО И ВО

Аннотация. В статье проводится обсуждение результатов эмпирического исследования особенностей учебной деятельности студентов педагогического колледжа (СПО) и педагогического вуза (ВО). Как база для анализа особенностей учебной деятельности студентов СПО и ВО использовался понятийный аппарат, разработанный при изучении учебной деятельности на этапе школьного обучения (Н.В. Нижегородцева). В работе используется комплексная методика «КДГс», которая позволяет установить уровни развития учебно-важных качеств и психологической структуры учебной деятельности студентов в целом. Рассматриваются основные результаты исследования сформированности психологической основы учебной деятельности студентов СПО и ВО, динамики уровня развития их учебной деятельности. Также автор представил основные показатели развития психологической структуры учебной деятельности студентов СПО и ВО, определил закономерности развития учебной деятельности студентов СПО и ВО в период их обучения.

Ключевые слова: студенты, учебная деятельность, психологическая структура учебной деятельности, закономерности развития учебной деятельности.

Annotation. The article discusses the results of an empirical study of the features of educational activities of students of a pedagogical College (SVE) and a pedagogical University (HE). As a basis for analyzing the features of educational activities of students of SVE and HE, the conceptual apparatus developed during the study of educational activities at the stage of school education (N. Nizhegorodtseva) was used. The paper uses a complex methodology "CDRs", which allows you to establish the levels of development of educational and important qualities and the psychological structure of students' educational activities as a whole. Discusses the main results of the study of the formation of the psychological bases of educational activity of students, modelling in dynamics of levels of development of their learning activities. The author also presented the main indicators of the development of the psychological structure of educational activities of students of SVE and HE, determined the patterns of development of educational activities of students of SVE and HE during their training.

Keywords: students, educational activities, psychological structure of educational activities, patterns of development of educational activities.

Введение. Актуальной задачей современной системы образования является психологическое сопровождение студентов как участников образовательного процесса в отношении их личностного и профессионального развития. Решение данной задачи предполагает анализ психологической структуры учебной деятельности студентов, изучение их готовности к обучению в колледже, вузе. В контексте непрерывного образования учебная деятельность студентов играет важную роль в их профессиональном и личностном развитии в процессе вузовского обучения и определяет их будущее становление как профессионалов. Изучение особенностей учебной деятельности приобретает особую значимость в отношении студентов педагогических колледжей и вузов - будущих практических работников в системе образования. В настоящее время специфика учебной деятельности студентов СПО и ВО, закономерности развития психологической структуры их учебной деятельности в период обучения являются недостаточно изученной в педагогической психологии областью. Что в свою очередь, затрудняет управление учебным процессом, не позволяет, получать заданное стандартом качество образования. В тоже время, знание особенностей учебной деятельности студентов СПО и ВО позволит оптимизировать учебный процесс в отношении условий и задач обучения, повысить качество психолого-педагогического сопровождения студентов в процессе их обучения.

Изложение основного материала статьи. Базой для анализа особенностей учебной деятельности студентов СПО и ВО выступила концепция системогенеза учебной деятельности и готовности к обучению (Н.В. Нижегородцева) [9]. Психологическая структура учебной деятельности выступает качественной (внутренней основой) готовности к деятельности как интегрального свойства индивидуальности. Индивидуальные особенности психологической структуры деятельности субъекта обуславливают качественное своеобразие и уровень развития его готовности к деятельности. Психологическая готовность к обучению студентов в колледже, вузе отображает их общий уровень психического развития.

Психологическая готовность студентов к обучению в колледже, вузе - это готовность к усвоению знаний и умений, которые предусмотрены программой обучения, реализующиеся в форме учебной деятельности.

Психологическая структура учебной деятельности - это «целостное единство компонентов (учебно-важных качеств), объединенных устойчивыми взаимосвязями, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют учебную деятельность» [9, с. 102]. Учебно-важные качества - это такие психические качества, которые имеют влияние на успешность обучения [9]. Психологическую структуру учебной деятельности студентов определяют следующие функциональные блоки, и входящие в эти блоки учебно-важные качества: личностно-мотивационный (УВК: потребность в достижении, коммуникабельность, эмпатия, отношение к себе); представление о целях деятельности и принятие учебной задачи (УВК: принятие учебной задачи, профессиональная направленность); представление о способах выполнения и содержании учебной деятельности (УВК: вводные навыки); информационная основа учебной деятельности (УВК: мышление логическое, гибкость мышления, вербальная память, логическая память, произвольность внимания); управление деятельностью (УВК: обучаемость, произвольная регуляция деятельности).

При определении особенностей учебной деятельности студентов СПО и ВО были выделены три задачи:

1. Определить сформирована ли психологическая основа учебной деятельности студентов СПО и ВО.
2. Выявить динамику уровня развития учебной деятельности студентов СПО и ВО.
3. Определить основные закономерности развития учебной деятельности студентов СПО и ВО в период их обучения.

Методика, используемая в нашем исследовании «Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в вузе (КДГс)», авторы Н.В. Нижегородцева, Т.В. Жукова [4, 11]. Методика позволяет установить уровни развития учебно-важных качеств и психологической структуры учебной деятельности студентов в целом.

Исследование проводилось на базе Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского г. Ярославль и государственного профессионального образовательного автономного учреждения Ярославской области Ярославского педагогического колледжа. В исследовании принимали участие студенты 1, 2, 3, 4 курса. Общий объём выборки - 123 человека. Возрастной диапазон испытуемых от 17 до 23 лет.

Для установления уровня сформированности психологической основы учебной деятельности студентов СПО и ВО была проведена диагностика уровня сформированности учебной деятельности студентов СПО и ВО. В исследованиях на основе концепции системогенеза учебной деятельности и готовности к обучению (Н.В. Нижегородцева) [1, 3, 5, 8, 9] на теоретическом, эмпирическом и статистическом уровнях доказано, что на всех уровнях образования показатель готовности к обучению (индивидуальный индекс готовности к обучению - ИИГ) отражает степень сформированности у учащегося психологической структуры учебной деятельности. Поэтому для того, чтобы определить уровень сформированности учебной деятельности студентов СПО и ВО мы определяли ИИГ каждого студента и средний индекс готовности к обучению (СИГ) в каждой из двух групп. Средние значения показателя сформированности учебной деятельности студентов СПО и ВО представлены в таблице 1.

Таблица 1

Средние значения показателя сформированности учебной деятельности студентов СПО и ВО

Показатель сформированности учебной деятельности	Студенты СПО	Студенты ВО
Средний индекс готовности к обучению (СИГ)	2	2,4

Показатель сформированности учебной деятельности определялся по стандартной 5 бальной уровневой шкале (0 - низкий уровень развития, 1 - ниже среднего, 2 - средний уровень развития, 3 - выше среднего, 4 - высокий уровень развития), в которой средний уровень соответствует норме.

Установлено, что показатель сформированности учебной деятельности у студентов СПО и ВО имеет средний уровень выраженности (норма). При этом у студентов ВО он выше, чем у студентов СПО. Выявлены различия в уровне сформированности учебной деятельности студентов СПО и студентов ВО (U выраженный - 3043,000 уровень $p \leq 0,02$). Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что психологическая основа учебной деятельности у студентов ВО сформирована в большей степени, чем у студентов СПО.

Для определения динамики уровня развития учебной деятельности студентов СПО и ВО проведен анализ динамики индекса готовности к обучению у студентов СПО и ВО. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Средние значения показателей сформированности учебной деятельности студентов СПО и ВО

Показатель сформированности учебной деятельности	Студенты СПО				Студенты ВО			
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Средний индекс готовности к обучению (СИГ)	1,4	2,1	2,2	2,3	2,15	2,4	2,65	2,8

Примечание: 0 - низкий уровень развития, 1 - ниже среднего, 2 - средний уровень развития, 3 - выше среднего, 4 - высокий уровень развития

Установлено, что показатель сформированности учебной деятельности у студентов СПО (2, 3 и 4 курсы обучения) и студентов ВО (1, 2, 3, 4 курсы обучения) имеет средний уровень развития, т.к. это период профессионального обучения, период активного развития и становления личности и интеллекта (по Б.Г. Ананьеву). Наиболее высокие показатели сформированности учебной деятельности в этих группах

связаны с включением систематической учебной деятельности, с активным развитием студентов как субъектов учебной деятельности, приспособлением к новым условиям обучения. В тоже время, показатель сформированности учебной деятельности студентов СПО 1 курса имеет уровень развития ниже среднего, что свидетельствует о том, что их адаптация к новым формам и методам обучения в педагогическом колледже носит более сложный характер, чем адаптация студентов ВО в условиях обучения в вузе.

Количественный анализ результатов позволил выявить следующие закономерности:

- у студентов СПО и ВО первого курса обучения показатель сформированности учебной деятельности ниже, чем у студентов старших курсов. Это результат перестройки учебной деятельности и адаптации к новому содержанию, организации и условиям обучения. На первом курсе учебная деятельность школьного типа перестраивается, начинает формироваться учебно-профессиональная деятельность;

- в период обучения у студентов СПО и ВО наблюдается положительная динамика показателя сформированности учебной деятельности с первого к четвертому курсу, что свидетельствует о формировании оптимальной психологической структуры учебной деятельности в соответствии с целями и задачами обучения.

Для определения основных закономерностей развития учебной деятельности студентов СПО и ВО в период их обучения» был проведен анализ показателей развития учебной деятельности студентов (СПО и ВО). Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Показатели развития учебной деятельности студентов СПО и ВО

№	Показатели учебной деятельности	1 курс СПО	2 курс СПО	3 курс СПО	4 курс СПО	1 курс ВО	2 курс ВО	3 курс ВО	4 курс ВО
1	Количество УВК в структуре	12	13	11	12	14	14	11	13
2	Общее количество корреляций в структуре	15	17	11	24	13	17	9	19
3	Количество корреляций УВК с уровнем $R > 0,95$ и выше	14	11	8	22	9	10	5	10
4	Средний вес УВК (\sum ср.)	2,5	2,7	1,9	5,1	2,8	3,3	1,8	3,6
5	Индекс когерентности структуры (ИКС)	31	35	21	62	9	18	8	24

Установлено, что учебная деятельность студентов СПО и ВО подчиняется закону оптимума в своем развитии, что предполагает ее стремление к соответствию в отношении целей и задач учебно-профессиональной деятельности. Данный факт проявляется в стремлении к росту с 1 по 4 курсы обучения показателя общей интегрированности структуры учебной деятельности (ИКС).

Определены общие закономерности развития учебной деятельности студентов СПО и ВО в процессе обучения: первичная интеграция (1-2 курсы), дезинтеграция (3 курс), вторичная интеграция (4 курс обучения).

В период первичной интеграции происходит переход от школьно-учебной деятельности, сформированной в общеобразовательной школе к учебно-профессиональной деятельности. Данная стадия характеризуется поиском «новых» способов учебной деятельности. Психологическая структура учебной деятельности обеспечивается за счет привлечения всех возможностей обучающихся, проявляется в избыточности связей (на втором курсе обучения возрастает общее количество корреляций в структуре, корреляций УВК при связи $R > 0,95$, среднего веса УВК).

В период дезинтеграции происходит повышение динамичности, подвижности психологической структуры учебной деятельности, увеличиваются возможности ее перестройки (что характеризуется уменьшением количества УВК, количества корреляций в структуре, количества корреляций УВК уровень $R > 0,95$, среднего веса УВК, показателя интегрированности структуры (ИКС)). Наблюдается «распад» психологической структуры УВК на несколько подструктур.

В период вторичной интеграции происходит оптимизация связей учебно-важных качеств, учебная деятельность приобретает организованную форму (наблюдается рост всех параметров развития системы: количества УВК, общего количества корреляций в структуре, количества корреляций УВК с уровнем $R > 0,95$ и выше, среднего веса УВК, показателя интегрированности структуры (ИКС)). Уровень развития учебной деятельности в целом определяет успешность освоения деятельности, наблюдается эффект «системности».

Выводы:

1. Психологическая основа учебной деятельности у студентов ВО сформирована в большей степени, чем у студентов СПО.

2. В начальный период обучения студентов СПО и ВО (первый курс) осуществляется преобразование, трансформация учебной деятельности школьного типа в отношении новых форм и методов обучения в рамках учебно-профессиональной деятельности. Адаптация к новым формам и методам обучения студентов педагогического колледжа носит более сложный характер, чем адаптация студентов ВО в условиях обучения в вузе.

3. В период обучения студентов СПО и ВО осуществляется образование оптимальной структуры учебной деятельности соответственно целям и задачам учебно-профессиональной деятельности.

4. В развитии учебная деятельность студентов СПО и ВО осуществляет 3 стадии (первичная интеграция, дезинтеграция и вторичная интеграция) и стремится к оптимуму в развитии, уровню, который соответствует целям и задачам учебно-профессиональной деятельности.

5. Знания особенностей учебной деятельности обучающихся в условиях современного образования (студентов СПО и ВО) могут быть использованы в работе преподавателей, кураторов учебных групп, для обеспечения психологического сопровождения личностного и профессионального развития участников образовательного процесса.

Литература:

1. Вадурин Е.Н. Психологическая готовность педагогов к обучению. Дисс... канд. психол. наук - Ярославль, 2013. - 201 с.
2. Зенина С.Р. Психологические факторы становления учебно-профессиональной деятельности студентов вуза. Дисс... канд. психол. наук. - Комсомольск-на-Амуре, 2009. - 212 с.
3. Жукова Т.В. Динамика психологической структуры учебно-важных качеств студентов педагогического вуза. Дис...к. псих. наук. - Ярославль, 2016. - 260 с.
4. Жукова Т.В. Методика комплексной диагностики психологической структуры учебной деятельности студентов и готовности к обучению в вузе. / Т.В. Жукова, Н.В. Нижегородцева // Ярославский педагогический вестник. Научно-методический журнал. Серия «Психолого-педагогические науки». 2015, № 1. Том II, С. 119-123
5. Жукова Т.В., Тихонова Ю.М. Психологическая готовность к обучению в вузе учащихся средней образовательной школы. / Т.В. Жукова, Ю.М. Тихонова // Актуальные проблемы психологии образования. Выпуск X. Системогенез учебной деятельности: путь от теории к практике: сборник научных материалов / под науч. ред. доктора психол. наук, профессора Н.В. Нижегородцевой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. С. 130-138.
6. Карпов А.В. Психологический анализ деятельности [Текст]: учебное пособие / А.В. Карпов, И.Г. Савин. - Ярославль: ЯрГУ, 2005. - 144 с. - С. 73-81.
7. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений / Под ред. В.Д. Шадрикова. М.: Юристъ, 1998. 440 с.
8. Ледовская Т.В. Индивидуально-типологические особенности студентов вуза с разными показателями успешности учебной деятельности. Дис...к. псих. н. - Ярославль, 2010. - 207 с.
9. Нижегородцева Н.В. Психологическая готовность детей к обучению в школе. Дис...д. псих.наук. - М., 2001. - 483 с. ил.
10. Нижегородцева, Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению: Монография. Ярославль: «Аверс Пресс», 2004. - 338 с.
11. Нижегородцева Н.В., Жукова Т.В. Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в высшем учебном заведении: методические указания / Н.В. Нижегородцева, Т.В. Жукова. - Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. - 43 с.

Психология

УДК 371 025.3

доктор психологических наук, доцент Кагермазова Лаура Цраевна

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

кандидат психологических наук, доцент Масаева Зарема Вахаевна

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

доктор психологических наук, профессор,

член-корреспондент РАО Абакумова Ирина Владимировна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет» (г. Ростов-на-Дону)

ДИАЛОГ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИНИЦИАЦИЯ СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. Статья посвящена диалогу как существенной составляющей педагогической коммуникации, интенции - актуального намерения педагога вступить в коммуникацию с учеником, как ценностное взаимодействие с целью рефлексивно-смыслового выхода за пределы имеющегося знания в новый контекст рассмотрения, как направленной смысловой трансляции в учебном процессе, участвующей в смысловом согласовании, смысловой координации и смысловой трансформации позиций его участников в ситуациях «личностных вкладов», посредством которых педагог и обучающиеся осознают свою значимость друг для друга на всех этапах учебной деятельности и уровнях общения.

Ключевые слова: диалог как смыслообразование, смыслообразование, модель диалога, типология диалога, механизмы диалоговых технологий.

Annotation. The article is devoted to dialogue as an essential component of pedagogical communication, the intention is the actual intention of the teacher to enter into communication with the student, as a value interaction with the aim of reflexive-semantic going beyond the limits of existing knowledge into a new context of consideration, as a directed semantic translation in the educational process, participating in the semantic coordination, semantic coordination and semantic transformation of the positions of its participants in situations of "personal contributions", through which the teacher and students realize their importance for each other at all stages of educational activity and levels of communication.

Keywords: dialogue as a sense technology of teaching, sense formation, dialogue model, typology of dialogue, mechanisms of dialogue technologies.

Введение. Современное образование в поисках эффективных методов обучения, имеющих цель - достижение образовательных результатов, актуального заказа общества к системе образования – определение целесообразных способов усвоения учащимся социального опыта, что будет обеспечивать воспроизводство этого опыта на новом качественном уровне. В данной статье в качестве механизма такого воспроизводства рассматривается диалог как смыслообразование, проектируемая педагогическими, методическими средствами в условиях образовательного поля.

Анализ и оценка традиционных технологий в учебном процессе, позволяет вывить на дидактическом уровне те инновационные технологии, которые обладают наибольшими смыслообразовательными

потенциями. Это технологии, ориентированные не на «прочное усвоение знаний», не на «активное мышление», не на «творческую активность», а непосредственно на смыслообразование учащихся.

Изложение основного материала статьи. Современное педагогическое образование определяет процесс обучения как взаимно обуславливающую активность преподавателя и обучаемого именно через диалоговую форму коммуникации. Актуальной задачей становится проблема диалога в обучении. «Диалог учит общению, является средством самовыражения и самореализации, дидактическим во внешнем и психологическим во внутреннем планах, механизмом самораскрытия индивидуальности людей, саморазвития их неповторимых черт» (И.В. Абакумова) [2, с. 127].

«Учебный процесс «на личностно-смысловом уровне» – это инновационная система педагогических технологий, непосредственно влияющих на особенности смыслообразования и смысловывления учащихся, опирающаяся на индивидуальную мотивационно-ценностно-смысловую сферу учащихся. При этом содержание и технологии должны быть взаимосвязанными: если содержание «питает» смысловые структуры личности, то технологии стимулируют, запускают механизм развития» (И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков) [5, 6, 7, 13].

Из технологий направленной трансляции смыслов наиболее перспективным является диалог как средство инициирования смыслообразования обучаемых в процессе обучения, поскольку именно диалог и выступает катализатором смыслообразования» [3, с. 452].

Выделяют уровни учебного диалога по степени смысловой насыщенности:

– диалог – истолкование (ориентирован на постижение значений тех или иных понятий на рациональном уровне в результате объяснения и вопросов учителя);

– диалог – включенность;

– диалог – проникновение;

– диалог – переживание [4, 6, 11].

«Диалогизируют также личностное и сущностное в формирующемся «я» в другой ситуации, внутреннее «я» с самим собой в неоднозначной ситуации» [9, с. 179], [7, с. 115].

Главный путь гуманизации в обучении можно определить как создание ситуации сотрудничества, совместного смысла и сопереживания. Реализация данного подхода актуализирует вопрос о личности самого преподавателя, его профессиональных убеждений и взглядов. Высокий уровень педагогической деятельности, таких, как направленность, профессиональные знания и умения, способности и другие, помогают приобретать педагогу навыки управления собой, своим профессиональным поведением (И.В. Абакумова, Л.Ц. Кагермазова) [1, 5].

Современный урок отвечает требованиям развития общества, науки, культуры и личности, а также идеям смыслового образовательного пространства. В свою очередь, смыслоценностная подготовленность личности позволит конструктивно рассматривать проблему координации ее деятельности в различных социокультурных пространствах.

Таким образом, педагог должен постоянно стремиться к совершенствованию коммуникативного взаимодействия «учитель-учащийся» для целенаправленного формирования ценностно-смысловой сферы учащихся. Современные методологические ориентиры в системе повышения квалификации базируются на принципе формирования целостного образовательного пространства, одним из ключевых аспектов которого является смыслы, ценности, мотивы, установки учащихся. Это означает, прежде всего, "актуализацию" проблемы смыслообразования в процессе обучения, причем всех участников учебно-воспитательного процесса (И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков) [5, 6, 7, 13].

Современное педагогическое образование определяется возникновением и формированием новой смыслодидактической парадигмы - функционально-прагматической. Переход к смыслообразующему вопросу педагогического общения, которое связано с коммуникативными функциями, требует новых форм преподавания. Функционирование смысловых взаимодействий связан с переориентацией всех форм обучения, где анализ смыслообразующего материала, "погружение в смысл", полифункциональности, "взаимоучастие" с материалом учебным сделают не только участников обучения его субъектами, но и сформируют ценностно-смысловые установки. Смысл, являясь, "домом бытия", связан с взаимодействием. Феноменология коммуникации в педагогической деятельности, в силу сложности рассматривается в нескольких аспектах: внутреннее, внешнее, прямое, косвенное, универсальное, ограниченное.

Рефлексивно-аналитический этап профессиональной деятельности, ставит конкретные коммуникативные задачи:

- формирование позитивного эмоционального преобразования,
- организация подготовки к осуществлению взаимодействия,
- осмысление и принятие,
- установление привязанностей педагога и учащихся.

Решая смыслодидактические задачи коммуникативными средствами, преподаватель реализует стимулирующие, реагирующие, контролирующие, организующие педагогические функции. В индивидуальном стиле общения находят отражение выражение особенностей коммуникативных возможностей педагога; сложившийся характер его взаимоотношений с воспитанниками; творческая индивидуальность; способность учитывать особенности учащихся. Педагогическое воздействие не допускает манипулирования учащимся, подавления его воли, оно предоставляет личности возможность самостоятельно и осознанно производить выбор, становясь субъектом собственной жизни.

Прежде момент воздействия не выделялся в отдельный технологический процесс или составную часть технологии обучения. Сегодня это стало актуальным. Чрезвычайно важно в большей степени сохранить соблюдение психологического аспекта жизнедеятельности ученика в момент формирования личности. Психологический аспект в обучении выражается в постепенности деятельности, совершенствовании личностных достижений, безоценочности, ориентации на относительные показатели, гибкой стратегии урока, деятельность учителя оценена по достижениям учащихся, их относительному росту [7, с. 57].

Характеристика процесса педагогических коммуникаций:

1. Поддержание контакта между людьми.
2. Образование конкретной общности для совместной деятельности.
3. Коммуникативные контакты характеризуют коммуникативные влияния во взаимодействии.

4. Количественные и качественные преобразования в информационном содержании, в психологическом состоянии, поведении, личностных свойствах коммуникантов.

В коммуникативном взаимодействии проявляется соактивность, где каждый участник является субъектом и объектом одновременно.

И.В. Абакумова выделяет докоммуникативную, коммуникативную и посткоммуникативную стадию взаимодействия в общении.

Процесс коммуникации - динамичный обмен идеями и информацией, происходящий на различных уровнях, процесс кругового взаимодействия, все составляющие которого находятся в тесной связи с культурной принадлежностью участников.

Непонимание в общении возникает не преднамеренно, а вследствие ошибки при общении. Проблемы могут возникнуть, как с посылающей, так и с принимающей сообщением стороны. А именно, проблемы с кодировкой или расшифровкой полученной информации, с неудачной формулировкой или неправильной интерпретацией слов. Подобное непонимание встречается, как в личной, так и в профессиональной деятельности. Обеспечение механизма развития возможно только в условиях субъект-субъектных связей, в рамках которых взаимодействие учителя и ученика организовано в режиме диалога. Структура диалога взаимосвязана с проникновением и наличием барьеров в логических, коммуникативных, деятельностных и личностных сферах в процессе порождения знаний учащихся [13, с. 88].

«Коснувшись личного опыта учащихся, как в процессе целенаправленной учебной деятельности, так и стихийно – за пределами обучения, надо сказать, что данный вопрос напрямую связан с рассматриваемой проблемой смыслообразования учащихся вообще и его особенностей в условиях диалога, в частности. По своей значимости для ученика он не одинаков. Как известно, осваиваемое человеком содержание делится на актуально осознаваемое и контролируемое» [8, с. 136]. В условиях диалога усиливается значение индивидуального и дифференцированного подходов к учащимся, их эмоционально-психологических и ценностных ориентаций. Обратимся к реальному использованию диалога в целях смыслообразования учащихся. Соответствующие примеры, достаточно многочисленно описаны в педагогической литературе, однако без соответствующего личностно-смыслового анализа. В работах учителя-новатора Е.Н. Ильина эти примеры даны ярко и выразительно [8, с. 136]. Обращает внимание целостность личностной основы организуемого им учебного процесса, включение смысловых компонент как педагогического фактора на всех этапах и уровнях обучения. Темы уроков не просто остры и проблемны, они ценностно-ориентированы, обращены к личностной сфере учащихся, предполагают активное, идущее от жизни и от опыта их отношение к заключенному в них содержанию.

В соответствии с личностно окрашенной тематикой уроков проводится отбор материала. Это особенно значимые страницы текста, значимые, однако, не только с точки зрения их места в общей композиции произведения «...открывая болевую точку, чтобы вместе с книгой она была и в душе человека, рождая духовность, а с нею и – читателя. Без внутренней боли нет и потребности в книге».

Речь идет о таком сугубо гуманитарном курсе, как литература, личностно-смысловой потенциал, которой по сравнению, например, с предметами естественно-математического цикла несопоставим. Однако достаточно представить себе массовую практику преподавания литературы, в значительной степени ориентированную научной методикой, чтобы по достоинству оценить принципиально иную педагогическую стратегию преподавания литературы, выработанную данным автором. Вместо анатомирования художественных образов и планомерного отчуждения литературы от ученика – «человекоформирующая литература с таинственными островами неясного, по-особенному волнующего сопричастия с очевидным, доступным» С точки зрения авторского подхода, в действующей методике «этапы, периоды почему-то оказались важнее жгучих ответов, какие дает нам книга» Задача обучения литературе, по мнению Е.Н. Ильина, – «сделать книгу духовным зеркалом ученика, а не только эпохи, отраженной в ней» [8, с. 140].

Педагог руководствуется рядом принципов:

Принцип партнерства, способствует формированию ощущения безопасности. Учащийся является субъектом активности. Соблюдение этого принципа исключает критику, негативные оценки, указание ошибок, недооценку, угрозы, предусматривает положительные черты человека, его возможностей и способностей, достижений и позитивных устремлений. Предусматривает одобрение чувств учащихся преподавателем.

Принцип существования норм обуславливает необходимость выработки определенных правил поведения. При этом следует помнить, что нормы – это скорее рекомендации, а не запрещения, не следует вводить слишком многозначительных ограничений.

Сформированность жизненного и профессионального самоопределения учащегося определяется комплексом критериев в профессиональной деятельности:

- 1) информационная обеспеченность учебного процесса, представления об общих основах техники и технологии в производственной и непроизводственной сферах;
- 2) функциональная грамотность: восприятие установок и объяснений преподавателя, письменных текстов, умение задавать конструктивные вопросы, владение приемами безопасности работы;
- 3) стремление выполнять поставленные образовательные задачи, умение работать в классе, успешное преодоление психологических и познавательных барьеров, способность принимать решения в нестандартных ситуациях.

Анализ новой парадигмы образования, рассматриваемое в контексте образовательного поля, направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном сообществе. Речевая культура становится транслятором, обеспечивающим формирование ценностно-смысловых ориентаций.

Субъекты образовательного процесса начинают понимать необходимость более полного наполнения учебно-воспитательного процесса общечеловеческими ценностями, культурными компонентами, поскольку они создают условия для духовного становления личности, обеспечивают новые социокультурные потребности.

Воспроизведение и содержание изучаемого материала «Другому» обязывает быть точным, повышает ответственность каждого за качество трансляции смыслов. Если же преподаватель не воздействует с помощью этой информации на сознание и поведение, на ценности, смысловое поле учащихся, то процесс обучения не будет эффективным. Смыслопередач «учитель-учащиеся» несколько, их можно

охарактеризовать как стратегии смыслокоммуникационного воздействия, дифференцируемые по тому, как транслируются смыслы, присутствующие в информационных конструктах, подлежащих усвоению.

В заключение обратим внимание на связь диалога как смыслообразующего фактора с другими дидактическими понятиями и смыслодидактическими реалиями образовательного поля [10, с. 258].

Диалог в учебно-воспитательной деятельности педагога рассматривался как технология инициации смыслообразования на следующих позициях:

- на проектировании технологии, ориентированной на смысловое развитие учащихся;
- на реализации технологии в образовательном поле;
- на переходе диалоговой технологии на уровень смысловых образований учащихся.

Была также разработана «модель диалоговой технологии на уровне ее операционализации, включающая компоненты:

– коммуникатор, как тот, кто задает смысловую направленность диалога, ставит перед ребенком «задачу на смысл»;

- мотив и цель смыслообразования;
- содержание (потенциальное поле «кристаллизованных» смыслов);
- код коммуникации (устная, письменная);
- реципиент (мотивационно-ценностно-смысловые особенности учащихся);
- результат (обратная связь). Концептуальная и операциональная модели были реализованы в реальную смыслодидактическую практику» [12, с. 258], [5, с. 146].

Выводы. Таким образом, процесс «раскристаллизации» объективированных смыслов сопровождается встречным процессом «кристаллизации» смыслов, их перевоплощения в структуру устойчивых качеств личности, ее «ядро смыслов». Смысловое приращение, возникающее в финале смыслообразования продвигается и завершается, на третьем уровне - дальнейший процесс смыслообразования учащихся, их личностно-смысловое развитие. Если на входе в обучение, на этапе проектирования содержание, будучи особой разновидностью культуры, представляет собой инобытие человека, то на выходе из учебного процесса инобытием предстает уже сам человек – ученик предстает инобытием культуры.

Литература:

1. Абакумова И.В., Годунов М.В., Пеньков Д.В. Смыслообразующие стратегии: потенциал современных исследований. М., 2019.
2. Абакумова И.В., Лукьяненко М.А., Коленова А.С., Белова Е.В. Межличностный диалог в учебном процессе как технология развития мотивационно-смысловой сферы младших школьников. М., 2016.
3. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц., Масаева З.В. Технологии направленного и опосредованного смыслообразования ценностных ориентаций антитеррористического сознания студентов вуза // Социокультурные проблемы развития образования в условиях проектного управления: сборник научных трудов научно-практической конференции с международным участием (Ростов-на-Дону, 22-23 марта 2018) / Под ред. И.В. Абакумовой, М.Ю. Елагинной. – М.: Кредо, 2018. С. 451-458.
4. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц., Масаева З.В. Смыслообразование как фактор инициации ценностно-смысловых установок в процессе обучения // В книге: Теория и практика развивающего образования школьников. коллективная научная монография. отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2015. С. 21-31.
5. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц., Ермаков П.Н. Технологии направленной трансляции смыслов в практике учебного процесса. Монография. М., 2016. 301 с.
6. Абакумова И.В., Кагермазова Л.Ц., Масаева З.В. Развитие эмоциональной компетентности педагога как инициация формирования смыслообразования учащихся // Северо-Кавказский психологический вестник. 2015. Т. 13. № 4. С. 18-21.
7. Бодалев А.А. Личность и общение: Избр. труды. М.: Педагогика, 2009. 271 с.
8. Братусь Б.С. Уровни развития смысловой сферы личности // Общая теория смысла, психологические концепции смыслообразования, смыслодидактика. Хрестоматия / Сост. И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, И.А. Рудакова. – М.: КРЕДО, 2014. – С. 135-146.
9. Кагермазова Л.Ц., Абакумова И.В., Масаева З.В. Способы активизации смыслообразования в процессе обучения высшей школе // В сборнике: Шаг в науку. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. 2019. С. 178-184.
10. Кагермазова Л.Ц., Абакумова И.В., Масаева З.В. Смыслотехнологии формирования установок толерантного сознания и поведения студентов ВУЗа // В сборнике: Россия, Запад, Восток: диалог культур и цивилизаций. Сборник научных трудов международной научно-практической конференции. Ответственный редактор Р.И. Кантимирова. 2018. С. 257-259.
11. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Общая теория смысла, психологические концепции смыслообразования, смыслодидактика. Хрестоматия / Сост. И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, И.А. Рудакова. – М.: КРЕДО, 2014. – С. 288-295.
12. Общая теория смысла, психологические концепции смыслообразования, смыслодидактика. Хрестоматия для магистрантов педагогики и психологии / Составители: Абакумова И.В., Ермаков П.Н., Рудакова И.А. Москва, 2014. 430 с.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Биг-Пресс, 2012. – 366 с.

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Коданева Михалина Сергеевна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда)

ВНУТРЕННИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация. В статье обсуждаются результаты эмпирического исследования профессиональной идентичности сотрудников исправительных учреждений. В качестве внутренних условий становления профессиональной идентичности рассматриваются вовлеченность в работу и организационная лояльность. Представлены данные об особенностях внутренних условий для групп сотрудников, различающихся по статусу идентичности, стажу службы, полу и возрасту.

Ключевые слова: сотрудники пенитенциарных учреждений, профессиональная идентичность, статусы идентичности, вовлеченность в работу, организационная лояльность.

Annotation. The article discusses the results of an empirical study of the professional identity of correctional officers. Involvement in work and organizational loyalty are considered as internal conditions for the formation of professional identity. Data on the features of internal conditions for groups of prison staff that differ in identity statuses, service experience, gender and age are presented.

Keywords: prison staff, professional identity, identity statuses, involvement in work, organizational loyalty.

Введение. Профессиональная идентичность за последние десятилетия исследована достаточно глубоко и в различных аспектах. Внимание исследователей сосредоточивалось как на общих теоретических вопросах, связанных с концептуализацией самого понятия, построением моделей, определением места и роли профессиональной идентичности в целостном процессе профессионального развития личности, так и на более конкретных описаниях ее специфики у представителей разных профессиональных сообществ. Однако среди множества публикаций по проблеме профессиональной идентичности практически не встречаются работы, посвященные анализу этого феномена у сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний.

С одной стороны, такая ситуация объяснима: деятельность сотрудников пенитенциарных учреждений протекает в условиях, не подлежащих широкому обсуждению. Возможно, сказывается и недостаточное признание необходимости развития профессионализма в данной сфере. В то же время важность пенитенциарной деятельности как таковой несомненна. Реформы, проводимые в уголовно-исполнительной системе России, направлены, в том числе, на гуманизацию процесса исполнения наказаний, что требует развития особых личностных качеств у сотрудников исправительных учреждений. Как и в любой другой сфере деятельности, эффективное функционирование и развитие личности сотрудников зависит от становления их профессиональной идентичности. Опыт психологической работы в учреждениях уголовно-исполнительной системы показывает, что сотрудники со сформированной профессиональной идентичностью более успешны в выполнении своих служебных обязанностей, уверены в своей профессиональной компетентности, более адаптивны к сложным профессиональным ситуациям и кризисам и, соответственно, в большей степени способны противостоять влиянию преступной среды, идеалам и ценностям криминальной субкультуры (цит. по: [5, с. 43]).

В самом общем смысле профессиональная идентичность есть результат отождествления человека с профессией. При этом профессия должна быть рассмотрена прежде всего как соответствующая деятельность [1, с. 103]. В процессе становления профессиональной идентичности первичной является именно идентификация с делом. Лишь в результате долгих лет работы в какой-то области люди начинают идентифицироваться со всей профессиональной группой или отраслью промышленности [3, с. 723].

Идея экзистенциальной сопряженности человека и профессии передается словами «призвание», «преданность», «любовь к своему делу», «профессия как образ жизни». Важно отметить, что человек может воспринять как свою только ту деятельность, в которой он чувствует себя относительно свободным и которая имеет для него какую-то субъективную ценность и смысл [2, с. 52].

Вовлеченность в работу отражает меру, в какой человек идентифицирует себя со своей работой. Состояние вовлеченности подразумевает позитивное и относительно полное включение основных аспектов Я в работу, а состояние отстраненности – потерю индивидуальности и отделение Я от трудовой среды [4, с. 342]. В целом исследования показывают, что идентификация с деятельностью в большей степени связана с восприятием, подходом человека к ней, а не с успешностью ее выполнения.

Другая характеристика, которая может быть соотнесена с профессиональной идентичностью, – это преданность, или приверженность организации, включающая аффективный, поведенческий и нормативный компоненты. Первому компоненту соответствует собственно идентификация с организацией, которая выражается в принятии организационных ценностей и целей, готовности прилагать усилия ради организации, сильном желании оставаться членом коллектива организации. Поведенческая приверженность (стабильность) основана на ожидаемых работником потерях, связанных с его уходом из организации. Термином «нормативная приверженность» обозначается чувство долга, заставляющее работника оставаться в организации.

Преданность организации связана с мотивацией труда, сильнее проявляется у работников зрелого возраста и у тех, кто демонстрирует потребность в достижениях. Она зависит также от обогащения содержания работы, ее автономности, степени поддержки работника со стороны организации, организационной справедливости и позитивного отношения работника к своим ближайшим коллегам [7, с. 317].

По нашему мнению, вовлеченность в работу и лояльность к организации являются важнейшими внутренними условиями становления профессиональной идентичности у сотрудников пенитенциарных учреждений. Их изучению было посвящено эмпирическое исследование, результаты которого представлены ниже.

Изложение основного материала статьи. Исследование профессиональной идентичности сотрудников исправительного учреждения проводилось на базе трех исправительных учреждений ФСИН России. Выборку

составили сотрудники учреждений – 60 человек, 38 мужчин и 22 женщины в возрасте от 22 до 47 лет со стажем службы от 2 месяцев до 28 лет, представители различных отделов и служб (отдел воспитательной работы с осужденными, отдел охраны, отдел безопасности, психологическая лаборатория, группа социальной защиты осужденных). В ходе исследования наряду с оценкой общего уровня сформированности профессиональной идентичности выявлялись показатели вовлеченности в работу и уровень организационной лояльности сотрудников. Диагностический инструментарий включал методику исследования профессиональной идентичности Л.Б. Шнейдер (выявляет статусы профессиональной идентичности), Утрехтскую шкалу вовлеченности в работу (позволяет оценить энергичность, энтузиазм, поглощенность деятельностью), опросник организационной лояльности Л. Портера.

Исследование показало, что у сотрудников исправительного учреждения имеется весь спектр статусов профессиональной идентичности (по методике Л.Б. Шнейдер) [6, с. 65-68]. Статусом преждевременной идентичности обладают 11,6% испытуемых, средний стаж – 10,9 лет, средний возраст – 35,7 лет. Преждевременная идентичность отмечается у тех, кто вообще не делал независимых жизненных выборов. Такая идентичность слабо осознается и является, скорее, навязанной. Диффузная профессиональная идентичность была выявлена у 15% сотрудников, средний стаж – 6,6 лет, средний возраст – 29,3 лет. Эти сотрудники, по-видимому, не определились с выбором профессиональной роли, не выработали четких убеждений и взглядов, никогда не испытывали кризиса идентичности или же оказались неспособными решить возникшие проблемы. Мораторий идентичности наблюдается у 21,6% сотрудников, средний стаж – 8,7 лет, возраст – 29,3 лет. Для представителей этой группы характерно позитивное самоотношение, чувство доверия и оптимизм в оценке будущего. Они осознают трудности, но сохраняют стремление придерживаться избранного направления. Такое же число респондентов (21,6%) характеризуется статусом достигнутой позитивной идентичности, средний стаж – 7 лет, средний возраст – 29,9 лет. Такие люди сформировали для себя определенную совокупность личностно-значимых целей и убеждений, которые обеспечивают им чувство направленности и осмысленности профессионального пути. Наибольшая доля респондентов (30%) – это сотрудники со статусом псевдопозитивной профессиональной идентичности. Как правило, этот статус характерен для специалистов с внушительным стажем работы, однако в нашем исследовании группа оказалась разнородной по данному критерию (от 2 месяцев до 25 лет, средний стаж – 11,3 года). В числе представителей этой группы сотрудники в возрасте от 27 до 45 лет, средний возраст – 34,9 года. Характерная их особенность заключается в том, что при высокоположительном оценивании собственных качеств возможно отрицание собственной уникальности.

Как выяснилось, преобладание лиц мужского пола наблюдается в группах с относительно высокими статусами профессиональной идентичности, в особенности «мораторий» и «псевдоидентичность». Женщин в процентном соотношении больше в группе со статусом преждевременной идентичности «Края» распределения, представляющие самые «неблагоприятные» статусы идентичности («преждевременная идентичность» и «псевдоидентичность»), формируются за счет сотрудников относительно старшего возраста со значительным стажем службы (по сравнению с сотрудниками, обладающими другими статусами). Что касается группы со статусом достигнутой идентичности, то в нее вошли сотрудники, по-видимому, прошедшие все этапы службы в учреждении в течение цикла профессионализации (7 лет).

Анализ данных по Утрехтской шкале вовлеченности в работу дал следующие результаты. Средние значения по всем трём компонентам вовлеченности (энергичность, энтузиазм, поглощенность) находятся в зоне умеренной выраженности, как и интегральный показатель вовлеченности. Распределение показателей отдельных компонентов вовлеченности показывает, что по всем шкалам преобладают средние значения. Некоторый сдвиг в сторону больших значений наблюдается по шкале «Энтузиазм» (превалируют средний и высокий уровни). По шкалам «Энергичность» и «Поглощенность» отмечается противоположная тенденция (см. табл. 1).

Таблица 1

Частотные показатели уровней выраженности компонентов вовлеченности в работу у сотрудников исправительных учреждений (n=60)

Компоненты вовлеченности (шкалы)	Уровни выраженности (в %)				
	Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий	Очень высокий
Энергичность	3,3	33,3	58,4	3,3	1,7
Энтузиазм	3,3	15,0	70,0	11,7	–
Поглощенность	3,3	21,7	65,0	8,3	1,7

Обратим внимание, что средний уровень выраженности интегрального показателя вовлеченности формируется за счет компенсации относительно невысоких показателей энергичности и поглощенности более высоким уровнем энтузиазма.

В то же время приверженность сотрудников исправительного учреждения своей организации (по данным опросника Л. Портера) несколько ниже среднепопуляционного уровня: среднее значение составляет 4,1 при стандартном отклонении 0,66 (для сравнения: среднее по российской выборке – 4,5 при стандартном отклонении 0,93).

Для оценки взаимосвязи отдельных показателей, полученных в ходе исследования, был проведен корреляционный анализ (по Пирсону), который показал отсутствие прямой связи уровня сформированности профессиональной идентичности у сотрудников пенитенциарных учреждений с вовлеченностью в работу и организационной лояльностью.

Анализ корреляций между показателями по шкалам методик «Утрехтская шкала вовлеченности в работу» и «Опросник организационной лояльности» позволил констатировать наличие положительной связи между энергичностью (как составляющей вовлеченности) и лояльностью (r -Пирсона=0,376 при $p=0,01$). Связанными между собой оказались и показатели энтузиазма и лояльности (r -Пирсона=0,516 при $p=0,01$). Вероятно, чем выше у сотрудников уровень энергичности и энтузиазма, тем выше их лояльность по отношению к учреждению, соответственно, они будут использовать все ресурсы и резервы для достижения

максимальных результатов работы, будут готовы смириться с разного рода временными трудностями учреждения, примут необходимые организационные перемены, честно и добросовестно отнесутся к выполнению своих должностных обязанностей. Поглощенность и лояльность, как оказалось, в исследуемой выборке статистически не связаны. В то же время поглощенность демонстрирует положительную взаимосвязь с возрастом испытуемых (r -Пирсона=0,258 при $p=0,05$). По-видимому, чем старше сотрудники, тем в большей степени они способны к концентрации, погружению в рабочий процесс и умеют получать от этого удовольствие.

Дальнейший анализ данных качался различий между группами респондентов, выделенных по разным критериям (статусы профессиональной идентичности, пол, стаж службы). Для оценки уровня различий применялся U -критерий Манна-Уитни. В таблице 2 представлены значимые различия по показателям, оцениваемым в рамках исследования, для групп сотрудников исправительных учреждений с различными статусами профессиональной идентичности (расчет статистик U -критерия производился по всем показателям, однако для демонстрации выбраны только значения, попавшие в зону значимости).

Таблица 2

Статистически значимые различия между группами сотрудников с различными статусами профессиональной идентичности

Показатели	Группы	Средние значения	Уровень значимости
Энтузиазм	1	2,9	$p \leq 0,05$
	2	4,1	
Энтузиазм	1	2,9	$p \leq 0,01$
	5	4,1	
Поглощенность	2	3,9	$p \leq 0,05$
	3	2,8	
Энергичность	2	3,7	$p \leq 0,05$
	4	3,0	
Энтузиазм	2	4,1	$p \leq 0,05$
	4	3,4	
Поглощенность	2	3,9	$p \leq 0,05$
	4	2,8	
Возраст	3	29,3	$p \leq 0,01$
	5	34,9	
Поглощенность	3	2,8	$p \leq 0,05$
	5	3,6	
Возраст	4	29,9	$p \leq 0,05$
	5	34,9	
Стаж	4	7,0	$p \leq 0,05$
	5	11,3	
Энергичность	4	3,0	$p \leq 0,001$
	5	3,8	
Энтузиазм	4	3,4	$p \leq 0,05$
	5	4,1	
Поглощенность	4	2,8	$p \leq 0,01$
	5	3,6	

Примечание – Группы: 1 – «преждевременная идентичность», 2 – «диффузная идентичность», 3 – «мораторий», 4 – «достигнутая идентичность», 5 – «псевдоидентичность»

Согласно полученным данным, сотрудники с преждевременной идентичностью обладают меньшим энтузиазмом по сравнению с теми, кто обладает статусом диффузной идентичности или псевдоидентичности. Респонденты с диффузной идентичностью в большей степени поглощены деятельностью, чем респонденты со статусом моратория, более увлечены работой (по всем трем показателям – энергичности, энтузиазму и поглощенности) по сравнению с лицами, достигшими позитивной идентичности. Это позволяет предположить, что характеристики диффузной идентичности в условиях пенитенциарного учреждения обеспечивают большую динамичность и, возможно, продуктивность профессиональной деятельности по сравнению с достигнутой идентичностью. Особый интерес представляет группа сотрудников со статусом псевдоидентичности. Возраст респондентов этой группы выше, чем в группах моратория и достигнутой идентичности, стаж больше, чем в группе достигнутой идентичности, показатели вовлеченности в работу выше, чем в группах со статусами преждевременной идентичности (по энтузиазму), моратория (по поглощенности) и, в особенности, достигнутой идентичности (по все трем показателям). Иными словами, это сотрудники старшего возраста, давно служащие в учреждении, которые испытывают больший энтузиазм в отношении работы по сравнению с «новичками» и гораздо больше идентифицируются с профессиональной деятельностью (буквально «завязали» в ней), чем сотрудники с позитивной идентичностью.

Статистически значимые различия между группами мужчин и женщин определяются по двум показателям – поглощенности и организационной лояльности. Показатели поглощенности выше в группе сотрудников женского пола (при $p \leq 0,01$), что свидетельствует о более высокой концентрации в процессе выполнения работы, погружении в рабочий процесс по сравнению с мужчинами. Показатели лояльности, напротив, выше в группе сотрудников мужского пола (при $p \leq 0,05$). Соответственно, мужчины проявляют большую лояльность к учреждению, в котором проходят службу, чаще испытывают гордость, за то, что являются частью учреждения и уголовно-исполнительной системы в целом, желают исполнять свои должностные обязанности наилучшим образом и, возможно, готовы в определенных ситуациях идти на жертвы ради учреждения. Таким образом, условия формирования профессиональной идентичности различаются для сотрудников разного пола.

В завершение обсудим различия, выявленные между группами сотрудников с различным стажем службы (см. табл. 3). Группы формировались в соответствии с этапами профессионализации – всего 4 группы для сравнения: от 0 до 2 лет, от 3 до 5 лет, от 6 до 10 лет и свыше 10 лет. В таблице приведены только значимые различия.

Таблица 3

Статистически значимые различия между группами сотрудников исправительных учреждений с различным стажем службы

Шкалы	Группы	Средние	Уровень различий
Энтузиазм	1	4,6	p≤0,01
	3	3,0	
Поглощенность	2	2,9	p≤0,01
	4	3,6	
Организационная лояльность	2	3,9	p≤0,05
	4	4,4	
Организационная лояльность	3	3,8	p≤0,05
	4	4,4	
<i>Примечание – Группы: 1 – от 0 до 2 лет, 2 – от 3 до 5 лет, 3 – от 6 до 10 лет, 4 – свыше 10 лет</i>			

Различий в статусах профессиональной идентичности между группами сотрудников с различным стажем службы не обнаружено. Данные, приведенные в таблице, интересны, поскольку косвенным образом свидетельствуют о динамике оцениваемых в исследовании показателей вовлеченности и лояльности по мере увеличения стажа службы. По-видимому, энтузиазм у сотрудников снижается после 5 лет службы, в то же время поглощенность деятельностью и лояльность к учреждению возрастает на рубеже 10 лет службы.

Выводы:

1. В исследованной выборке сотрудников исправительных учреждений представлен весь спектр статусов профессиональной идентичности. Наименее встречающейся является преждевременная идентичность, наиболее часто встречающейся – псевдопозитивная профессиональная идентичность. Группы с этими статусами формируются за счет сотрудников старшего возраста со значительным стажем службы. Группу со статусом достигнутой идентичности составляют преимущественно молодые сотрудники со стажем службы в учреждении около 7 лет.

2. Интегральный показатель вовлеченности в работу у сотрудников исправительных учреждений имеет средний уровень выраженности, который образуется за счет компенсации относительно невысоких показателей энергичности и поглощенности более высоким уровнем энтузиазма.

3. Сотрудники в целом демонстрируют лояльность к своему учреждению, однако средний показатель организационной лояльности по выборке несколько ниже нормативного.

4. Анализ взаимосвязей между показателями профессиональной идентичности и внутренними условиями ее становления показал, что уровень сформированности идентичности не имеет прямой связи с увлеченностью работой и лояльностью сотрудников к своему учреждению. Вместе с тем выявлена взаимосвязь между отдельными статусами идентичности и показателями вовлеченности. Наиболее увлеченными работой в исправительном учреждении являются сотрудники с диффузной идентичностью и псевдоидентичностью (по сравнению с сотрудниками, достигшими позитивной идентичности). Вероятно, именно характеристики диффузной идентичности в условиях пенитенциарного учреждения обеспечивают оптимальную динамичность и продуктивность профессиональной деятельности. Псевдоидентичность характеризуется чрезмерной профессиональной идентификацией и, как следствие, «увязанием» в работе.

5. Условия формирования профессиональной идентичности связаны с половозрастными характеристиками сотрудников исправительных учреждений. Поглощенность деятельностью имеет положительную связь с возрастом сотрудников: чем старше сотрудники, тем в большей степени они способны к концентрации и погружению в рабочий процесс, а также умеют получать от этого удовлетворение. Относительно высокий уровень поглощенности деятельностью демонстрируют и сотрудники женского пола – в отличие от сотрудников мужского пола, в большей степени лояльных к учреждению.

6. Стаж службы не имеет прямой связи с показателями профессиональной идентичности у сотрудников исправительных учреждений, однако результаты исследования позволяют косвенно судить о динамике показателей вовлеченности и лояльности по мере его увеличения. Так, энтузиазм у сотрудников снижается после пяти лет службы, в то же время поглощенность деятельностью и лояльность к учреждению возрастают на рубеже десяти лет службы.

7. В целом у сотрудников пенитенциарных учреждений имеются благоприятные (хотя и неоднородные) внутренние условия для формирования профессиональной идентичности. Полученные в ходе исследования данные могут быть использованы в психологическом сопровождении разных категорий сотрудников для повышения эффективности процесса их профессионализации.

Литература:

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 304 с.
2. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 335 с.
3. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000. 992 с.
4. Мучински П. Психология, профессия, карьера. 7-е изд. СПб.: Питер, 2004. 539 с.
5. Федорова Е.М. Формирование профессиональной идентичности сотрудников уголовно-исполнительной системы России как метод борьбы с коррупцией // Ведомости УИС. 2018. № 11 (198). С. 39-44.
6. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. 128 с.
7. Шульц Д., Шульц С. Психология и работа. 8-е изд. СПб.: Питер, 2003. 560 с.

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Кряжева Елена Вячеславовна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга);
кандидат педагогических наук, доцент Виноградская Марина Юрьевна
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

АНАЛИЗ ДИНАМИКИ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению особенностей изменению жизненных ценностей и ценностных ориентаций студентов разных курсов, представлены результаты эмпирического исследования качественных и количественных характеристик динамики жизненных ценностей и ценностных ориентаций.

Ключевые слова: ценностные ориентации, жизненные ценности, изменение структуры.

Annotation. This study is devoted to the study of the peculiarities of changing the values of life and values of students of different courses, the results of empirical research on qualitative and quantitative characteristics of the dynamics of life values and values are presented.

Keywords: life values, values, changing structures.

Введение. Реформирование системы профессионального образования в России предъявляет новые требования к организации процесса обучения по основным образовательным программам высшего образования.

Постепенно происходит переход от государственного формирования содержания образования к включению в этот процесс новых аспектов и участников, в частности, работодателей. При этом обычно учитываются две составляющие учебного процесса: профессиональная и личностная. Профессиональная составляющая соотносена с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (по данному направлению/специальности), личностная – это те жизненные ценности и ценностные ориентации, которые есть у обучаемого и которые могут стать фундаментом успешности профессиональной подготовки. Это позволяет соединить теорию с практикой, максимально адаптировать компетенции, сформированные у студентов в вузе к условиям конкретной деятельности в организации или на предприятии.

Все вышесказанное акцентирует внимание на проблеме изучения жизненных ценностей и ценностных ориентаций личности, как фундамента, на котором строится вся дальнейшая профессиональная деятельность индивида и его личностное развитие в целом.

Изложение основного материала статьи. Проблемы ценностных ориентаций рассматриваются в работах И.Ф. Исаева, А.Г. Здравомыслова, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, С.Д. Полякова, М. Рокича, С.Л. Рубинштейна, В.Ф. Сергеевкова и др. В них раскрывается содержательная сторона жизненных ценностей и ценностных ориентаций личности как важнейшего элемента ее внутренней структуры.

В отечественной психологии ценности рассматриваются в различных аспектах изучения свойств личности. Так А.Г. Здравомыслов рассматривает ценностные ориентации как устойчивое, избирательное отношение человека к духовным или материальным благам. В.Н. Мясищев характеризует ценностные ориентации как продукт самоопределения человека, его избирательное отношение к каким-то явлениям или объектам действительности. Д.Н. Узнадзе, А.С. Прангишвили рассматривают ценности как «установку», функциями которой является «указание» потребности предмета, который сможет ее удовлетворить в данной ситуации [16]. Как отмечает Е.И. Головаха, «предметы потребностей, будучи осознанными личностью, становятся ее ведущими жизненными ценностями» [1].

В ряде исследований понятие «ценностные ориентации личности» практически совпадает с определениями, которые характеризуют мотивационно-потребностную сферу личности (А. Маслоу). В исследованиях С.М. Корявой [6] выделяется три структурных компонента ценностных ориентаций: когнитивный, эмотивный и поведенческий. При этом когнитивный компонент отвечает за систему знаний у индивида, эмотивный связан с эмоциональной составляющей личности, поведенческий – с реализацией ценностных ориентаций в поведении личности.

А.М. Голуб полагает, что система ценностей имеет определенную «горизонтально-вертикальную» структуру, Предпочитаемые или отвергаемые индивидом ценности располагаются в горизонтальной структуре, а вертикальная – это включение данных ценностей в общую систему ценностей, принятую в обществе [4].

В работах таких авторов как Д.А. Леонтьев, С.Р. Пантеев, Е.Б. Фанталова указывается на неоднозначность критериев индивидуального ранжирования ценностей, и зависит от того, как они соотносятся по степени важности у индивида. С.Л. Рубинштейн отмечает, что ценностные ориентации представляют собой психологические образования, которые образуют определенную иерархическую систему и существуют в структуре личности как ее элементы [13].

Жизненные ценности и ценностные ориентации в последнее время изучаются в контексте карьерных представлений человека. Есть исследования, которые связывают жизненные ценности и ценностные ориентации с карьерной направленностью личности, рассматривается специфика их формирования у обучаемых на гуманитарных и технических направлениях (О.П. Терновская, Е.Г. Щелокова и др.). В данных работах обращается внимание, что проблема карьерной направленности именно со стороны жизненных ценностей и ценностных ориентаций разработана недостаточно.

Как отмечает большинство исследователей, формирование профессиональных ценностей считается важнейшим условием не только профессионального самоопределения, но и дальнейшего карьерного развития. По их мнению, формирование процессуального компонента профессиональной готовности происходит на основе профессиональных ценностных ориентаций. Они выступают как основа мотивационно-ценностного отношения к выбранной профессии (В.И. Слостенин, В.Д. Шадриков, Е.Н. Шиянов).

Обобщая теоретические исследования по данной проблеме, можно сделать следующие выводы:

- ценностные ориентации являются сложной интегральной структурой и образуют иерархические подструктуры в зависимости от степени значимости для индивида;
- включают в себя три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий, каждый из которых отвечает за формирование или проявление определенной стороны жизненных ценностей и ценностных ориентаций (знаниевой, эмоциональной или поведенческой);
- иерархическая система ценностей у каждого индивида своя, в зависимости от его жизненных приоритетов и социума, который его окружает;
- актуализация жизненных ценностей и ценностных ориентаций приводит к развитию личности в заданном направлении (карьера, семья, социальные связи и т.п.).

Эмпирическое исследование динамики жизненных ценностей и ценностных ориентаций проводилось на базе физико-технологического института КГУ им. К.Э. Циолковского.

Для определения уровня развития жизненных ценностей и ценностных ориентаций студентов нами использовалась методика «Ценностные ориентации» М. Рокича и «Смысловые жизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева. Выборка состояла из 75 испытуемых.

Обратимся к анализу полученных результатов по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича.

На 1 курсе наиболее выражены переменные Исполнительность ($Mx=12,93$), Самоконтроль ($Mx=12,67$); наименее – Аккуратность ($Mx=4,33$) и Активная деятельная жизнь ($Mx=5,2$). К 5 курсу это соответственно переменные Воспитанность ($Mx=12,46$), Творчество ($Mx=13,38$) и – Независимость ($Mx=6,84$), Продуктивность жизни ($Mx=6,07$).

Можно сделать вывод о том, что на 1 курсе обучаемые нацелены на учебу, и ее успешность связывают с дальнейшими жизненными планами (целями), по мере взросления (5 курс) приоритеты меняются, и тогда Самоконтроль уравнивается Воспитанностью, а Исполнительность становится Творчеством. Это говорит о том, что обучаемые взрослеют, накапливают жизненный опыт, становятся увереннее в себе, структура жизненных ценностей перестраивается с актуализацией новых жизненных ценностей и ценностных ориентаций.

Между 1 и 2 курсом значимые отличия наблюдаются по переменным: Развитие ($p<0,01$), Счастливая семейная жизнь ($p<0,05$), Исполнительность ($p<0,05$), Самоконтроль ($p<0,05$), Чуткость ($p<0,05$);

между 2 и 3 курсом - по переменным Счастье других ($p<0,05$), Непримируемость к недостаткам в себе и других ($p<0,01$), Самоконтроль ($p<0,05$), Твердая воля ($p<0,01$);

между 3 и 4 значимые отличия по переменным Познание ($p<0,05$) и Развлечения ($p<0,05$);

между 4 и 5 курсом значимые отличия по переменным: Активная деятельная жизнь ($p<0,05$), Любовь ($p<0,05$), Познание ($p<0,05$), Развлечение ($p<0,05$) (критерий Манна – Уитни для двух независимых выборок).

Между курсами получены значимые отличия по переменным Активная деятельная жизнь ($p<0,01$), Любовь ($p<0,01$), Познание ($p<0,05$), Воспитанность ($p<0,05$), Непримируемость к недостаткам в себе и других ($p<0,05$), Развитие ($p<0,01$) (Краскелла-Уоллеса для нескольких независимых выборок).

В ходе нашего исследования мы выявили, что на 2, 3, 4 курсах преобладают терминальные ценности, а на 1 и 5 курсах терминальные и инструментальные ценности выражены в равной степени.

Теперь обратимся к анализу полученных результатов по методике СЖО А.Д. Леонтьева.

Все пять курсов получили высокие баллы по двум основным шкалам: цели и процесс жизни.

По шкале цели: на 1 курсе ($Mx=25,33$), на 2 курсе ($Mx=23,86$), на 3 курсе ($Mx=26,16$), на 4 курсе ($Mx=27,31$), на 5 курсе ($Mx=26,38$).

По шкале процесс жизни: на 1 курсе ($Mx=27,33$), на 2 курсе ($Mx=29,06$), на 3 курсе ($Mx=27,83$), на 4 курсе ($Mx=27$), на 5 курсе ($Mx=24,23$).

Это свидетельствует о том, что у всех студентов в жизни есть цели в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Также это характеризует целеустремленность наших студентов, они воспринимают сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально-насыщенный и наполненный смыслом, неверие в свои силы контролировать события собственной жизни.

Между 1 и 2 курсом по показателям смысловых жизненных ориентаций значимых отличий не обнаружено. Между 2 и 3 курсом по показателям смысловых жизненных ориентаций значимых отличий не обнаружено. Между 3 и 4 курсом выявлены значимые отличия по показателю результат ($p<0,01$). Между 4 и 5 курсом выявлены значимые отличия по показателю результат ($p<0,001$) (критерий Манна-Уитни для двух независимых выборок).

Для качественного анализа изменения структуры ценностных ориентаций в карьере обратимся к анализу корреляционных плеяд.

Ведущим компонентом на 1 курсе является Результативность жизни, который имеет положительную корреляционную связь средней силы с переменной Цели в жизни ($p\leq 0,01$, $r_s = 0,65$) и сильную положительную корреляционную связь с переменной Лocus-Контроля Я ($p\leq 0,01$, $r_s = 0,706$). На 2 курсе положительная корреляционная связь средней силы между переменными Цели в жизни и Результативность жизни ($p\leq 0,05$, $r_s = 0,566$); на 3 курсе – сильная положительная корреляционная связь между переменными Результат и Лocus-Контроля Я ($p\leq 0,001$, $r_s = 0,86$); на 4 курсе – положительная корреляционная связь средней силы между переменными Лocus-Контроля - Я и Лocus-Контроля – Жизнь ($p\leq 0,05$, $r_s = 0,566$); на 5 курсе – никаких значимых взаимосвязей не выявлено.

Выводы. Проведенное исследование позволило сделать следующие практические выводы: в процессе обучения происходит изменение структуры жизненных ценностей и ценностных ориентаций. На младших курсах жизненные ценности и ценностные ориентации связаны, прежде всего, с учебной деятельностью, успешность в которой повышает собственную значимость, способствует самореализации. Также для студентов младших курсов важно высокое материальное благополучие, которое расценивается ими как признание собственного успеха. Студентам старших курсов выбирать и поддерживать определенный образ жизни важнее, чем добиваться успеха в карьере. Развитие карьеры их привлекает только в том случае, если она не нарушает привычный ими стиль жизни и окружение. Для них важно, чтобы все было уравновешено – карьера, семья, личные интересы и т.п. При выполнении профессиональной деятельности они могут привносить какие-либо новшества, отходить от алгоритма. При этом на протяжении всего обучения в вузе адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения имеет наибольшее значение для всей структуры жизненных ценностей. Происходит развитие структуры ценностных ориентаций, связанной с решением учебно-профессиональных задач и анализом возможностей построения

карьеры. Это отвечает общим тенденциям профессионального развития личности в процессе обучения в вузе, рассмотренным во многих работах Ю.П. Поваренкова.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Некоторые черты психологической структуры личности / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. — М.: Издательство Московского университета, 1982. — С. 39-41
2. Волков Е.С. Зависимость ценностных ориентаций студентов от смены видов деятельности / Е.С. Волков. - М., 2011. - 537 с.
3. Гаврилюк В.В., Трикоз Н.А. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) // Социологические исследования. - 2002. - № 1. - С. 96-105.
4. Голуб А.М. Формирование ценностных ориентаций молодежи в процессе досуговой деятельности / А.М. Голуб // Вопросы психологии. - 2009. - № 4. - С. 53-57.
5. Заурова Э.В. Искусство и формирование нравственно-ценностных ориентаций личности // Искусство и образование. - М., - 2008. - № 2. - С. 68-73.
6. Корявая С.М. Ценностные предпочтения молодежи // Искусство и образование. - 2006. - № 10. - С. 49-54.
7. Кряжева Е.В., Виноградская М.Ю. Эмпирическое исследование жизненных ценностей и ценностных ориентаций студентов в процессе обучения в вуз // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: сборник научных трудов VIII всероссийской научно-практической конференции / Часть II / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль. – РИО ЯГПУ, 2018. – С. 205-208.
8. Леонтьев Д.А., Калашников М.О., Калашникова О.Э. Факторная структура теста смысловых ориентаций // Психологический журнал, 1993 - т. 14, № 1. - С. 150-155.
9. Лисовский В.Т. Духовный мир и ценностные ориентации молодежи России: учебное пособие для вузов / В.Т. Лисовский. — СПб.: СПбГУП, 2000. — 519 с.
10. Маркова О.Ю. Философия образования о менталитете и ценностных ориентациях современных студентов / О. Ю. Маркова. - СПб., 2006. – 232 с.
11. Маслоу А. Мотивация и личность. / Абрахам Маслоу, 3-е издание - ООО Издательство «Питер», 2014 – 351 с.
12. Низовских Н.А. Психосемантическое исследование ценностно-мотивационных ориентаций личности // Психологический журнал. - М., - 2005. - № 3. - С. 25-37.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – Издательство: Питер, 2002 г., 720 стр.
14. Семёнов В.Е. Ценностные ориентации современной молодежи // Социологические исследования. — 2007. — № 4. — С. 37
15. Сизанов А.Н. Взаимосвязь ценностных ориентаций и состояния здоровья студентов педагогических специальностей // Психология. - М., - 2008. - № 3. - С. 36-40.
16. Фельдштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. - М., - 2003. - №6. - С. 17-24.

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент кафедры

педагогики и психологии Кузнецова Елена Николаевна

Нижегородский государственный социально-педагогический институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕРВОКУРСНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье анализируются эмпирические исследования влияния индивидуально-личностных особенностей первокурсников, обучающихся в педагогическом вузе на формирование личностного адаптационного потенциала. Установлено, что личностный адаптационный потенциал зависит от ряда личностных характеристик, таких как общительность, эмоциональность, стремление к лидерству, нормативность поведения, тревожность, а так же сбалансированность нервных процессов.

Ключевые слова: адаптация, личностный адаптационный потенциал, индивидуально-личностные особенности, темперамент.

Annotation. The article analyzes empirical studies of the influence of individual and personal characteristics of first-year students studying at a pedagogical university on the formation of personal adaptive potential. It has been established that personal adaptive potential depends on a number of personal characteristics, such as sociability, emotionality, striving for leadership, normative behavior, anxiety, as well as the balance of nervous processes.

Keywords: adaptation, personal adaptive potential, individual personality traits, temperament.

Введение. В условиях изменения стандартов в высшей школе, сокращения аудиторных часов и увеличения времени на самостоятельную работу необходимо обратиться к проблеме адаптации студентов. Это обусловлено, прежде всего, тем, что от успешности адаптации во многом зависит профессиональное становление и личное развитие будущего специалиста. Особое внимание следует уделять первокурсникам, поскольку наиболее бурно адаптация происходит в первый год пребывания студентов в вузе.

Н.Г. Колызаева в процессе адаптации студентов выделяет две стадии. Первая стадия – адаптивная реакция, характеризующуюся напряжением личностных систем, что выражается в резком увеличении межфункциональных связей, обеспечивающих интенсивные личностные преобразования. Вторая – адаптивная стабилизация, характеризующуюся снижением напряжения личностных систем, в следствие сокращения количества межфункциональных связей. При этом снижается и формирование адаптивных характеристик [4].

К основным отличительным особенностям современного вузовского обучения можно отнести, во-первых, иную, чем в школе, организацию учебного процесса. С одной стороны от студентов требуется значительно большей самостоятельности, чем от школьников, с другой – требование большей ответственности за качество усвоения знаний, своевременную сдачу работ, правильную организацию своего образовательного пространства, правильное распределение сил и времени. На сегодняшний день приходится признать, что к такого рода самостоятельности и ответственности первокурсники не готовы по ряду причин. Во-вторых, многие первокурсники приезжают получать образование из других регионов и, как следствие, им приходится адаптироваться не только к обучению в вузе, но и к самостоятельному проживанию вдали от семьи. В-третьих, обучение в вузе направлено на приобретение профессиональных знаний, освоение выбранной профессии поэтому у студентов происходит первичная профессиональная социализация, начинается вхождение в профессиональную деятельность. С учетом того, что у многих студентов процесс поступления мало осознан, первичное знакомство с профессией так же активизирует адаптационные механизмы. В-четвертых, обучение в вузе всегда связано с изменением социального окружения: новая группа сверстников, незнакомые преподаватели и, в связи с этим, новые требования так же активизируют адаптационные процессы.

Перечисленные направления адаптации студентов в вузе отмечает ряд исследователей. Так, И.В. Коровина различает: адаптацию к условиям учебной деятельности (приспособление к новым формам преподавания, контроля и усвоения знаний, к новому режиму труда и отдыха, самостоятельному образу жизни и т.д.); адаптацию к группе (включение в коллектив сверстников, усвоение новых коллективных норм, формирование и принятие традиций и т.д.); адаптацию к будущей профессии (усвоение профессиональных знаний, умений, навыков, профессиональных характеристик) [5]. Т.Д. Дубовицкая определяет следующие направления психологической адаптации студентов: освоение новых учебных норм и правил; отношение к профессии; приспособление к новому типу учебного коллектива; обучение новым видам научной деятельности; приспособление к новым условиям быта в студенческих общежитиях, новым образцам студенческой культуры [3].

Одним из основных факторов, обеспечивающих успешность адаптации является личностный адаптационный потенциал – важнейшая интегративная характеристика психического развития [6].

На основании вышеизложенного было проведено исследование взаимосвязи личностного адаптационного потенциала с индивидуально-личностными особенностями первокурсников, обучающихся в педагогическом вузе. В исследовании приняли участие первокурсники педагогического вуза (Таблица 1).

В работе был использован Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина [6], «Шестнадцатифакторный личностный опросник» (16NF) Дж. Кеттелла [1], «Личностный опросник» Г. Айзенка [2]. Статистическая обработка включала групповой анализ. Оценка достоверности различий проводилась по критерию Стьюдента.

Таблица 1

Общая характеристика выборки испытуемых

Факультет	Девушки	Юноши	Всего студентов
Факультет филологии и массовых коммуникаций	52	18	70
Социально-гуманитарный факультет	15	20	35
Факультет психолого-педагогического образования	21	-	21
Факультет спорта и безопасности жизнедеятельности	26	15	41
Факультет естественных наук, математики и информатики	36	4	40
Всего обследовано первокурсников	150	57	207

Было установлено, что средний показатель по выборке личностного адаптационного потенциала составил 46,74, что соответствует группе сниженной адаптации. Такой результат указывает на высокую вероятность наличия у студентов различных акцентуаций характера, тяжелое протекание адаптации, вероятность нервно-психических срывов, длительных нарушений функционального состояния. Так же высока вероятность конфликтов и дисциплинарных нарушений. Средний показатель по шкале «Поведенческая регуляция» (31,86) указывает на склонность к нервно-психическим срывам, отсутствие адекватности самооценки и адекватного восприятия действительности. Средний показатель коммуникативных способностей ниже среднего (13,86), что указывает на затруднения в построении контактов с окружающими, возможных проявлений агрессивности, повышенную конфликтность. Показатель по шкале «Моральная нормативность» составил 8,02. Такой результат можно оценить как средний.

Далее вся выборка была сортирована по шкале «личностный адаптационный потенциал» (ЛАП). В результате были сформированы две группы: студенты с низким уровнем развития ЛАП (72 студента) и студенты с высоким уровнем развития ЛАП (27 студентов). Показатели по двум полученным выборкам были подвергнуты статистическому сравнению (Таблица 2).

Сравнение показателей индивидуально-личностных характеристик студентов с высоким и низким показателем ЛАП

Название шкалы	Студенты с высоким показателем ЛАП	Студенты с низким показателем ЛАП
«Шестнадцатифакторный личностный опросник» (16NF) Дж. Кеттелла		
Фактор В	4,2 ± 1,32	5,17 ± 1,23*
Фактор С	10,2 ± 1,93	6,0 ± 2,61***
Фактор Е	6,8 ± 2,25	5,33 ± 2,25*
Фактор G	9,7 ± 1,77	8,18 ± 2,18*
Фактор Н	9,1 ± 1,19	6,64 ± 2,61***
Фактор О	3,8 ± 2,27	8,26 ± 2,14***
Фактор Q1	5,8 ± 1,81	6,99 ± 2,1*
Фактор Q2	4,4 ± 1,43	5,61 ± 2,51*
Фактор Q4	3,0 ± 1,17	5,69 ± 2,40***
«Личностный опросник» Г. Айзенка		
Нейротизм	12,0 ± 3,59	17,72 ± 3,48**

Примечание: здесь и далее приведены значения показателей $M \pm m$;

* - $p < 0,05$;

** - $p < 0,01$;

*** - $p < 0,001$ по шкалам, имеющим достоверные отличия.

Согласно полученным данным студенты, с высокими показателями ЛАП, имеют ряд отличий. Так студенты с высоким уровнем развития ЛАП отличаются от их сверстников с низким показателем ЛАП эмоциональной зрелостью, устойчивостью, невозмутимостью – Фактор С ($p < 0,001$). Они в большей степени самоуверенны, склонны к лидерству, неуступчивы, чем студенты с низкими показателями ЛАП – Фактор Е ($p < 0,05$). При этом студенты с высокими показателями ЛАП отличаются большей аккуратностью, добросовестностью, они в большей степени склонны к соблюдению моральных норм – Фактор G ($p < 0,05$). У них ярко выражена такая характеристика как социальная смелость, в то время как студенты с низким ЛАП отличаются застенчивостью – Фактор Н ($p < 0,001$). Студенты с высокими показателями ЛАП не склонны к тревоге – Фактор О ($p < 0,001$), они нефрустрированы и в большей степени удовлетворены, чем их сверстники с низким ЛАП ($p < 0,001$). При этом нервные процессы студентов с высоким показателем ЛАП более сбалансированы, чем у студентов с низкими показателями по этой характеристике – шкала «Нейротизм» ($p < 0,01$). Вероятно, эмоциональная уравновешенность этой группы студентов во многом объясняется этой характеристикой. Неожиданные результаты сравнительного анализа получены Фактору В ($p < 0,05$). Студенты с высокими показателями ЛАП в большей степени склонны к конкретному мышлению, в то время как студенты с низкими показателями ЛАП более интеллектуально развиты, склонны к абстрактному мышлению.

Статистический анализ позволил сравнить профиль личности студентов с высоким и низким показателем ЛАП, выделить отличительные особенности их индивидуально-личностных характеристик (рисунок 1).

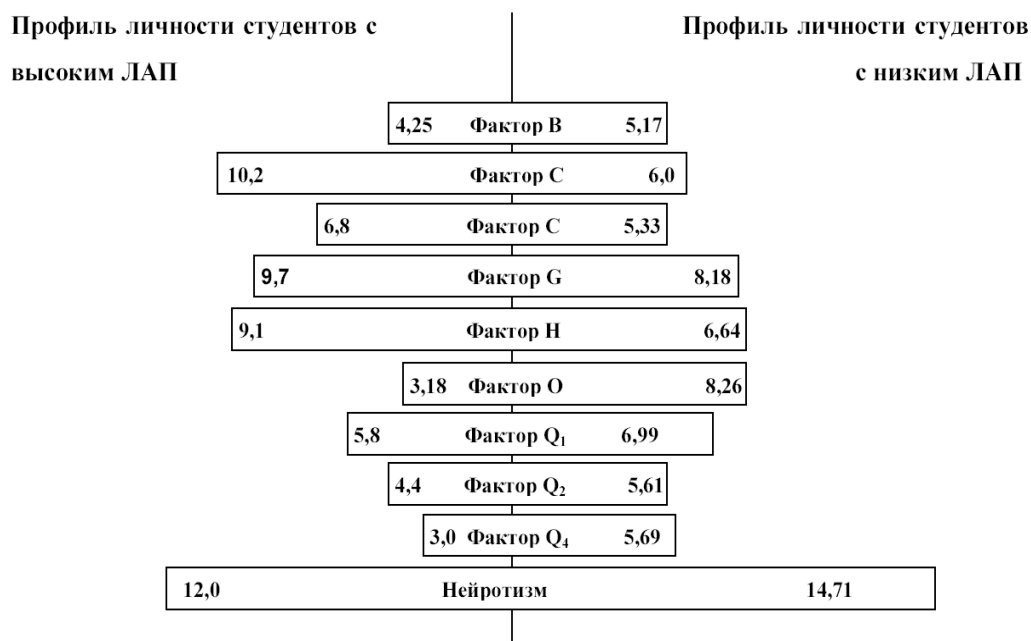


Рисунок 1. Сравнение профиля личности студентов с высоким ЛАП и профиля личности студентов с низким ЛАП

Обнаруженные отличия позволяют утверждать, что студенты с высоким показателем ЛАП эмоционально зрелы, обладают большой способностью к соблюдению моральных норм, требовательны к себе, руководствуются чувством долга, ответственны и добросовестны. Социально смелы, стойко переносят эмоционально напряженные ситуации, невозмутимы, уверены в себе и своих способностях, уравновешенны. Эмоционально устойчивы, конгруэнтны ситуации. Склонны к лидерству. При этом они обладают конкретным мышлением и, вероятно, будут испытывать трудности в обучении.

Студенты с низким показателем ЛАП интеллектуально развиты, способны к абстрактному мышлению, а значит, в большей степени обладают способностью к обучению. При этом они эмоционально неустойчивы, в большей степени, чем их сверстники с высоким ЛАП склонны к нарушению норм поведения, использованию ситуации в своих интересах. Неуверенны, тревожны, мнительны, склонны к напряженности.

Корреляционный анализ позволил обнаружить ряд закономерностей (Таблица 3).

Шкалы «Личностный адаптационный потенциал» и «Поведенческая регуляция» методики «Адаптивность» обнаруживает прямые связи с такими шкалами методики 16PF как Фактор С ($p < 0,001$) и Фактор Н ($p < 0,001$), и обратные связи со шкалами Фактор В ($p < 0,01$), Фактор О ($p < 0,001$), Фактор Q4 ($p < 0,001$), а так же обратную связь со шкалой «Нейротизм» методики «Личностный опросник» Г. Айзенка ($p < 0,001$).

Шкала «Коммуникативные способности» прямо коррелирует с Фактором А ($p < 0,001$), Фактором С ($p < 0,01$), Фактором Е ($p < 0,05$), Фактором F ($p < 0,001$), Фактором Н ($p < 0,001$), а так же шкалой «Экстраверсия» методики «Личностный опросник» Г. Айзенка ($p < 0,001$). Обратные корреляты обнаружены с Фактором В ($p < 0,01$), Фактором О ($p < 0,05$), Фактором Q2 ($p < 0,05$) и Шкалой «Нейротизм».

Шкала «Моральная нормативность» прямо коррелирует с Фактором G ($p < 0,05$) и обратно с Фактором Е ($p < 0,05$) и Фактором Н ($p < 0,01$). Так же обнаружена тенденция к обратной связи с такими показателями как Фактор N ($p < 0,1$) и шкала «Экстраверсия» ($p < 0,1$).

Таблица 3

Корреляционная матрица показателей методики «Адаптивность» А.Г. Маклакова, С.В. Чермянина, методики «Шестнадцатифакторный личностный опросник» Дж. Кеттелла и методики диагностики темперамента Г. Айзенка

	ЛАП	ПР	КС	МН
А	0,23989	0,21744	0,47238***	-0,056366
В	-0,32923**	-0,297691*	-0,35653**	0,10522
С	0,72879***	0,74427***	0,38613**	-0,08535
Е	0,10275	0,12365	0,25226*	-0,276219*
F	0,07125	0,04849	0,42591***	-0,238737
G	0,23223	0,18742	0,19492	0,25332*
Н	0,441***	0,44579***	0,47821***	-0,351278**
О	-0,625093***	-0,63203***	-0,255465*	0,10823
Q2	-0,037443	-0,004539	-0,290324*	-0,038412
Q4	-0,632542***	-0,614947***	-0,38022**	-0,115297
Экстраверсия	0,20883	0,1712	-0,54377***	-0,243767
Нейротизм	-0,519729***	-0,532448***	-0,280855*	0,13837

Условные обозначения:

- ЛАП – личностный адаптационный потенциал;
- ПР – поведенческая регуляция;
- КС – коммуникативные способности;
- МН – моральная нормативность;
- А – аффектотимия – сизотимия;
- В – высокий интеллект – низкий интеллект;
- С – сила «Я» - слабость «Я»;
- Е – доминантность – конформность;
- F – сургенция – десургенция;
- G – сила «сверх-Я» - слабость «сверх-Я»;
- Н – пармия – тректия;
- О – гипотимия – гипертимия;
- Q2 – самодостаточность – социальность;
- Q4 – фрустрированность – нефрустрированность.

Выводы. Таким образом, личностный адаптационный потенциал и регуляция поведения будут выше у тех студентов которые могут хорошо контролировать эмоции, способны сохранять спокойствие в различных ситуациях, при этом проявляют смелость и решительность, не склонны к тревожным переживаниям, мало фрустрированы, а так же имеют сбалансированные нервные процессы.

На высокие коммуникативные способности будут оказывать значительное влияние такие личностные характеристики как открытость и общительность, эмоциональная устойчивость, лидерские качества, жизнерадостность и беспечность, социальная смелость, низкая тревожность, зависимость от группы, склонность к социальным контактам и сбалансированность нервных процессов.

На высокий уровень социализации, адекватную оценку своей роли в коллективе, ориентацию на соблюдение общепринятых норм поведения будут влиять высокое развитие совестливости, понимания норм поведения, мягкость, уступчивость и сдержанность. При этом, с большой долей вероятности можно говорить о влиянии на нормативность поведения таких личностных характеристик как бесхитрость, а так же склонность к ограниченному кругу общения, обращенность к себе.

Удивление вызывает обнаруженная корреляционная связь личностного адаптационного потенциала, коммуникативных способностей и поведенческой регуляции с низким уровнем развития мышления.

Конкретное мышление ограничивает репертуар поведенческого реагирования, затрудняет обработку информации, а, следовательно, снижает скорость принятия решения, что, безусловно, влечет и снижение адаптационных возможностей человека. В рамках данного исследования объяснить обнаруженную закономерность не представляется возможным. Необходимы дополнительные исследования.

В заключение отметим, что личностный адаптационный потенциал – динамическая характеристика, поскольку имеет двойственную природу. С одной стороны личностный адаптационный потенциал генетически предопределен, поскольку во многом зависит от темперамента человека, с другой – социально обусловлен, поскольку связан с личностными характеристиками. Следовательно, вузу необходимо предусмотреть работу с первокурсниками: организацию тренингов, консультаций, занятий в группах. Работа должна быть направлена на отработку навыков контроля эмоций, вариативность поведения, снижение тревожности. Помощь такого рода облегчит адаптацию студентов к условиям обучения в вузе.

Литература:

1. Глуханюк Н.С. Практикум по психодиагностике: Учеб. пособие / Н.С. Глуханюк. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 205. – 216 с.
2. Диагностика здоровья. Психологический практикум / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Речь. 2007. – 950 с.
3. Дубовицкая Т.Д. Методика исследования адаптированности студентов в вузе. Электронный журнал «Психологическая наука и образование» - №2, 2010.
4. Кользаева Н.Г. Формирование адаптационных характеристик личности студента на начальном периоде обучения // Автореферат на соискание степени кандидата психологических наук. – Ленинград, 1989. – 15 с.
5. Коровина И.В. Научное обоснование организационного обеспечения профилактики заболевания у студентов на уровне муниципальной поликлиники. // Автореф. дис. канд. мед. Наук. М., - 2005. – 27 с.
6. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина // Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. / Ред. и сост. Райгородский Д.Я. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2006. - С. 549-672.

Психология

УДК 159.923.5

старший преподаватель Кубеев Алибек Жанабаевич
Уфимский юридический институт МВД России (г. Уфа);
доцент Линтварев Александр Леонтьевич
Башкирский государственный университет (г. Уфа);
старший преподаватель Еремеев Вячеслав Юрьевич
Башкирский государственный университет (г. Уфа)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПОВ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ, ТРЕВОЖНОСТИ И АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Актуальность исследования в теоретическом плане определяется необходимостью разработки вопросов связанных с выявлением взаимосвязи стиля воспитания, тревожности и агрессивности у подростков. В практическом плане – разработкой тренингов, направленных на преодоление тревожности и агрессивности в подростковом возрасте. Экспериментальная работа проводилась на базе детского дома творчества «Дружный» г. Уфа. В исследовании приняли участие 62 подростка из полных семей. Были использованы: шкала ситуативной и личностной тревожности, тест агрессивности, опросник детско-родительских отношений. В группе девочек-подростков выявлены взаимосвязи: вербальная агрессия с кооперацией матери и симбиозом отца; физическая агрессия с принятием-отвержением отца; предметная агрессия с симбиозом матери; личностная тревожность с авторитарной гиперсоциализацией. В группе мальчиков-подростков выявлены взаимосвязи: вербальной агрессии с авторитарной гиперсоциализацией отца; эмоциональная агрессия с представлением родителей о своем ребенке как о «маленьком неудачнике»; ситуативная тревожность с кооперацией отца.

Ключевые слова: типы семейного воспитания, агрессивность, личностная и ситуативная тревожность, подростки.

Annotation. The relevance of the study in theoretical terms is determined by the need to develop issues related to the identification of the relationship between parenting style, anxiety and aggression in adolescents. In practical terms-the development of trainings aimed at overcoming anxiety and aggression in adolescence. The experimental work was carried out on the basis of the children's art home «Druzhny» in Ufa. The study involved 62 teenagers from full families. The following methods were used: a scale of situational and personal anxiety, an aggressiveness test, and a questionnaire on child-parent relationships. In the group of adolescent girls, the following relationships were identified: verbal aggression with the mother's cooperation and the father's symbiosis; physical aggression with the father's acceptance and rejection; object aggression with the mother's symbiosis; personal anxiety with authoritarian hypersocialization. In the group of adolescent boys, the following correlations were revealed: verbal aggression with the authoritarian hypersocialization of the father; emotional aggression with the parents' perception of their child as a «little loser»; situational anxiety with the father's cooperation.

Keywords: types of family education, aggressiveness, personal and situational anxiety, teenagers.

Введение. Исследования типов семенного воспитания во взаимосвязи с различными личностными характеристиками детей всегда были и остаются одними из самых актуальных [2, 5]. Положительный эмоциональный фон в семье – залог здоровой личности, способствующий развитию эффективной мотивационно-потребностной сферы и позитивного взгляда на окружение.

В последнее время роль таких исследований возрастает, прежде всего, в связи с тем, что заметно увеличилось число эмоциональных и поведенческих нарушений, особенно у подростков. Этот вопрос в центре внимания нашего исследования. Возрастает актуальность проблемы еще и в связи с тем, что в

подростковом возрасте проявляется сразу две потребности: в поддержке и присоединению к семье с одной стороны и потребность отделения, самоопределения – с другой.

Стремясь к независимости от мира взрослых, подростки нередко попадают в сложные ситуации и реагируют на них негативными переживаниями, которые вызывают тревожность и агрессивность [3, 4]. Определенный уровень тревожности и агрессивности в этом возрасте – это естественная и обязательная характеристика активной деятельности. Однако повышенные уровни этих процессов оказывает негативное воздействие на личностное развитие подростка [1].

Цель исследования: выявить взаимосвязь типов семейного воспитания, тревожности и агрессивности у подростков.

Материал и методы. Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ ДО Дом детского творчества «Дружный» г. Уфа. В качестве испытуемых выступили 62 подростка. Средний возраст по выборке 13 лет, из них 29 мальчиков и 33 девочки. Все семьи подростков относятся к категории полных.

Тестирование подростков на выявление степени выраженности тревожности и агрессивности, а также типов семейного воспитания проводилось с применением следующего инструментария: шкала ситуативной и личностной тревожности (Ч.Д. Спилбергер), тест агрессивности (Л.Г. Почебут) опросник детско-родительских отношений (А.Я. Варга, В.В. Столин).

Методы математической статистики: данные описательной статистики (U-критерий Манна-Уитни), расчет коэффициентов линейной корреляции Пирсона. Статистический анализ проводился с помощью статистической программы SPSS Statistiks.

Изложение основного материала статьи. На первом этапе исследования проанализированы данные, полученные в результате тестирования по психодиагностическим методикам. Так, с помощью опросника детско-родительских отношений (А.Я. Варга, В.В. Столин) произведена диагностика типов семейного воспитания с позиции родителей. В таблице 1 представлены данные о диагностике родительского отношения матерей по отношению к девочкам и мальчикам подросткам. Кроме того, указаны различия и схожесть в воспитательных воздействиях родителей мальчиков и девочек.

Таблица 1

Типы семейного воспитания матерей

Шкала	девочки	мальчики	U _{Эмп}	p
принятие-отвержение	13,6	14,3	444,0	0,62
кооперация	6,9	7,2	382,0	0,15
симбиоз	5,8	4,9	355,5	0,07
авторитарная гиперсоциализация	4,3	4,4	457,5	0,76
«маленький неудачник»	3,4	3,5	469,0	0,89

Сравнительное исследование между типами воспитания матерей мальчиков и девочек подростков по следующим переменным не было обнаружено достоверных различий:

– принятие-отвержение (U_{Эмп} = 444,0, p = 0,62), имея средние уровни выраженности показателя у матерей подростков как девочек, так и мальчиков, говорят о балансе между принятием ребенка и его отвержением. В большинстве матери принимают своих детей такими, какие они есть, поддерживают их;

– кооперация (U_{Эмп} = 382,0, p = 0,15), имея выраженность ближе к высоким показателям у матерей девочек и мальчиков подростков, говорит о том, что родительница проявляет искренний интерес к ребенку, его чувствам и поведению, поощряет его инициативность и самостоятельность;

– симбиоз (U_{Эмп} = 355,05, p = 0,07) имеет среднюю степень выраженности и свидетельствует о гармоничном развитии данного показателя, так матери стремятся к балансу в дистанции с ребенком;

– авторитарная гиперсоциализация (U_{Эмп} = 457,5, p = 0,76) на среднем уровне выраженности у большинства матерей подростков. Это говорит о том, что родитель не слишком авторитарен по отношению к ребенку, но и нельзя сказать, что контроль его поведения отсутствует;

– «маленький неудачник» (U_{Эмп} = 469,0, p = 0,89) имеет средний уровень выраженности и свидетельствует о том, что неудачи ребенка не являются для матерей случайными, к интересам ребенка они относятся с серьезностью.

Таким образом, типы воспитания матерей подростков (принятие-отвержение, симбиоз, кооперация, гиперсоциализация, «маленький неудачник») имеют средние уровни выраженности и не имеют достоверных различий по проявлениям в группах мальчиков и девочек.

В таблице 2 представлены данные о диагностике родительского отношения отцов по отношению к девочкам и мальчикам подросткам. Кроме того, указаны различия и схожесть в воспитательных воздействиях родителей мальчиков и девочек.

Таблица 2

Типы семейного воспитания отцов

Шкала	девочки	мальчики	U _{Эмп}	p
принятие-отвержение	10,7	11,7	292,5	0,00
кооперация	6,1	5,1	268,5	0,00
симбиоз	4,4	4,2	453,5	0,72
авторитарная гиперсоциализация	3,6	3,2	406,0	0,29
«маленький неудачник»	2,0	2,7	338,5	0,04

Примечание: жирным шрифтом отмечены достоверно значимые различия

Сравнительное исследование между типами воспитания отцов мальчиков и девочек подростков показало, что по следующим переменным не было обнаружено достоверных различий:

- симбиоз ($U_{Эмп} = 453,5$, $p = 0,72$) имеет средний уровень выраженности, что показывает гармоничность дистанции между ребенком и взрослым,
- авторитарная гиперсоциализация ($U_{Эмп} = 406,0$, $p = 0,29$) также имеет среднюю степень выраженности, что говорит о том, что родитель не проявляет слишком большой строгости по отношению к ребенку, но и отсутствие контроля не наблюдается.

По следующим типам семейного воспитания отцов были обнаружены достоверные различия:

- принятие-отвержение ($U_{Эмп} = 292,5$, $p = 0,00$), имея средние уровни выраженности у отцов подростков, все же отличается у девочек и мальчиков. Так, отцы мальчиков относятся к ним более положительно, принимают их такими, какие они есть, проводят с ними больше времени, чем отцы девочек;
- кооперация ($U_{Эмп} = 268,5$, $p = 0,00$), имея средний уровень выраженности в обеих группах, все же больше выражена у отцов девочек. Показатель свидетельствует о том, что отцы девочек высоко ценят способности ребенка, проявляют искренний интерес, поощряют инициативу и самостоятельность, чем отцы мальчиков;
- «маленький неудачник» ($U_{Эмп} = 338,5$, $p = 0,04$) имеет низкий уровень выраженности. В то же время обнаружено, что отцы мальчиков более склонны полагать, что неудачи ребенка случайны, чем отцы девочек.

Таким образом, типы воспитания отцов подростков (симбиоз, гиперсоциализация) имеют средние уровни выраженности. Такие типы как принятие-отвержение, кооперация, «маленький неудачник» имеют достоверных различий в проявлениях в группах мальчиков и девочек.

Для выявления вида агрессивного поведения в отношении к другому лицу или группе лиц произведена диагностика подростков по методике агрессивности Л.Г. Почебут (табл. 3).

Сравнительное исследование проявлений агрессивного поведения у девочек и мальчиков показало схожесть в следующих видах:

- вербальная агрессия ($U_{Эмп} = 445,5$, $p = 0,62$) имеет среднюю степень выраженности как у мальчиков, так и у девочек подростков, что говорит о том, что в проявлении вербальной агрессии большинство подростков сдержаны, не оскорбляют других и не грубят,
- предметная агрессия ($U_{Эмп} = 446,0$, $p = 0,62$) также имеет средний уровень выраженности у подростков, что показывает сдержанность подростков на предметы окружающего мира при появлении агрессии,
- эмоциональная агрессия ($U_{Эмп} = 353,5$, $p = 0,06$) выражена на среднем уровне, что свидетельствует о том, что большинство мальчиков и девочек сдержаны в эмоциональном проявлении агрессии, не выражают открытую враждебность, подозрительность, признание др.,
- самоагрессия ($U_{Эмп} = 453,5$, $p = 0,71$) на среднем уровне выраженности, что доказывает отсутствие выраженной агрессии, направленной на самого себя, нормальный уровень механизмов психологической защиты в агрессивной среде.

Таблица 3

Агрессивное поведение у подростков

Шкала	девочки	мальчики	$U_{Эмп}$	p
вербальная агрессия	2,5	3,3	445,5	0,62
физическая агрессия	2,2	3,1	342,5	0,04
предметная агрессия	3,0	2,5	446,0	0,62
эмоциональная агрессия	2,9	2,4	353,5	0,06
самоагрессия	3,1	2,9	453,5	0,71

Примечание: жирным шрифтом отмечены достоверно значимые различия

Выявлены достоверные различия между группами мальчиков и девочек по переменной «физическая агрессия» ($U_{Эмп} = 342,5$, $p = 0,04$), которая у мальчиков выражена больше, чем у девочек. Она выражается в применении физической силы против агрессора.

Итак, описанные результаты позволяют судить о выраженности агрессивного поведения подростков мальчиков и девочек. В ходе сравнительного исследования не выявлено достоверных различий по вербальной, предметной, эмоциональной и самоагрессии. В то же время обнаружены достоверные различия между мальчиками и девочками подростками по проявлениям физической агрессии, которой мальчики подвержены больше, чем девочки.

Диагностика ситуативной и личностной тревожности у девочек и мальчиков подростков произведена с помощью методики «Шкала ситуативной и личностной тревожности» (Ч.Д. Спилбергер). В таблице 4 представлены данные по выраженности агрессивности, а также различиях и схожести основных переменных.

Таблица 4

Тревожное поведение у подростков

Шкала	девочки	мальчики	$U_{Эмп}$	p
Личностная тревожность	48,9	50,4	374,5	0,41
Ситуативная тревожность	52,2	53,7	398,5	0,25

Сравнительное исследование выраженности вида тревожности у девочек и мальчиков подростков показало схожесть в личностной ($U_{Эмп} = 374,5$, $p = 0,41$) и ситуативной тревожности ($U_{Эмп} = 398,5$, $p = 0,25$). Оба показателя имеют высокий уровень выраженности. Это говорит о том, что большинство подростков склонны к проявлению тревожности в различных ситуациях. Личностная тревожность появляется в ситуациях восприятия отдельных стимулов, которые расцениваются как угроза для самоуважения и

самооценки. Появление у подростков ситуативной тревожности может быть связано с напряжением, беспокойством определенной ситуации.

Сравнивая два типа тревожности можно отметить, что личностная тревожность выражена меньше, чем ситуативная, что говорит о том, что подростки больше тревожатся в случаях появления угрозы самооценке и самоуважения, чем в ситуациях напряжения в разных ситуациях.

Итак, описанные результаты позволяют судить о выраженности ситуативной и личностной тревожности в группе мальчиков и девочек подростков. Так, оба показателя имеют высокие уровни выраженности. Достоверные различия между группами не выявлены, т.е. они одинаковы по проявлениям.

Для определения взаимосвязи типа семейного воспитания, агрессивного поведения и тревожности у подростков был применен корреляционный анализ. Данные анализа представлены в таблицах 5 и 6.

Таблица 5

Корреляционный анализ типов семейного воспитания, агрессивности и тревожности девочек-подростков

Типы семейного воспитания	вербальная агрессия	физическая агрессия	предметная агрессия	эмоциональная агрессия	самоагрессия	личностная тревожность	ситуативная тревожность
принятие-отвержение		0,410					
кооперация	-0,345						
симбиоз	0,389		0,361				
авторитарная гиперсоциализация						-0,419	

Примечание: в таблице представлены только статистически значимые взаимосвязи

Рассмотрим корреляционные связи типа семейного воспитания, агрессивного поведения и тревожности группы девочек-подростков.

- вербальная агрессия отрицательно взаимосвязана с кооперацией матери ($r = -0,345$, $p = 0,05$), т.е. чем больше подростки склонны выражать словесную агрессию против другого лица, тем выражение стремление их матери к сотрудничеству, проявляет искренний интерес в воспитании, и наоборот;
- вербальная агрессия и симбиоз отца ($r = 0,389$, $p = 0,05$), что говорит о том, что стремление отца к единению с ребенком, большему с ним контактам связано с выражением ребенком словесной агрессии;
- физическая агрессия связана с принятием-отвержением отца ($r = 0,410$, $p = 0,05$), выражение физической агрессии с помощью силы связано с эмоциональным отвержением или принятием ребенка отцом;
- предметная агрессия девочек подростков взаимосвязана с симбиозом матери ($r = 0,361$, $p = 0,05$), что свидетельствует о том, что чем более для подростка-девочки характерно выражение агрессии на предметах, тем единение между ребенком и матерью больше;
- личностная тревожность и авторитарная гиперсоциализация матери ($r = -0,419$, $p = 0,05$), это показывает, что чем более выражена у девочки-подростка тревога при угрозе ее самооценки, тем менее выражен контроль поведения ребенка со стороны матери, и наоборот.

Таблица 6

Корреляционный анализ типов семейного воспитания, агрессивности и тревожности мальчиков-подростков

Типы семейного воспитания	вербальная агрессия	физическая агрессия	предметная агрессия	эмоциональная агрессия	самоагрессия	личностная тревожность	ситуативная тревожность
кооперация							-0,454
авторитарная гиперсоциализация	0,386						
«маленький неудачник»				0,498			

Примечание: в таблице представлены только статистически значимые взаимосвязи

Рассмотрим корреляционные связи типа семейного воспитания, агрессивного поведения и тревожности группы мальчиков-подростков:

- вербальная агрессия связана с авторитарной гиперсоциализацией отца ($r = 0,386$, $p = 0,05$), что свидетельствует о том, что чем больше выражена у подростка вербальная агрессия, тем выражение контроль его поведения со стороны отца;

– эмоциональная агрессия связана с представлением матери о ребенке как о «маленьком неудачнике» ($r = 0,498$, $p = 0,01$), эти данные свидетельствуют о том, что подросток эмоционально агрессивен, когда родители приписывают ему социальную несостоятельность и уверены в том, что он не никогда не добьется успеха в жизни. И чем сильнее у родителей чувство стыда и досады из-за того, что дети проявляют неуспешность и неумелость, тем большую эмоциональную агрессивность проявляют их дети;

– ситуативная тревожность связана с кооперацией отца ($r = -0,454$, $p = 0,05$), что говорит о том, что чем сильнее у подростка-мальчика выражена тревожность при характерных ситуациях, тем менее характерно сотрудничество между ним и его отцом, и наоборот.

Итак, корреляционный анализ позволил выявить множественные корреляционные взаимосвязи между типами семейного воспитания, агрессивным поведением и тревожностью у подростков в группах мальчиков и девочек. Анализ позволяет говорить о различиях в корреляционных структурах взаимосвязи изучаемых показателей.

Выводы:

1. Абсолютное большинство типов воспитания матерей (принятие-отвержение, симбиоз, кооперация, гиперсоциализация, «маленький неудачник») имеют средние уровни выраженности и схожи в основных показателях. Типы воспитания отцов имеют средние уровни выраженности и схожи в проявлениях: симбиоз и гиперсоциализация. Такие типы воспитания отцов как принятие-отвержение, кооперация имеют средние уровни выраженности и имеют различия в проявлениях, тип воспитания «маленький неудачник» имеет низкие уровни выраженности и различны по проявлениям в группах мальчиков и девочек подростков.

2. Достоверно значимые различия обнаружены между мальчиками и девочками подростками по проявлениям физической агрессии, которой мальчики подвержены больше, чем девочки.

3. Личностная тревожность выражена меньше, чем ситуативная у девочек и мальчиков подростков. Ситуативная и личностная тревожность в группе мальчиков и девочек подростков имеют высокие уровни выраженности. Достоверные значимые различия между группами не выявлены.

4. В группе девочек-подростков взаимосвязаны: вербальная агрессия с кооперацией матери и симбиозом отца; физическая агрессия с принятием-отвержением отца; предметная агрессия с симбиозом матери; личностная тревожность с авторитарной гиперсоциализацией. В группе мальчиков-подростков выявлены взаимосвязи: вербальной агрессии с авторитарной гиперсоциализацией отца; эмоциональная агрессия с представлением родителей о своем ребенке как о «маленьком неудачнике»; ситуативная тревожность с кооперацией отца.

Литература:

1. Вахтель Л.В. Соотношение понятий «тревожность» и «школьная тревожность» в отечественной и зарубежной литературе [Текст] / Л.В. Вахтель, Н.Е. Климова // Результаты современных научных исследований и разработок. Сборник статей VI Международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 241-243.

2. Воробьева К. Детская агрессивность как следствие деструктивного семейного воспитания [Текст] / К. Воробьева // Воспитание школьников. – 2008. – № 7. – С. 48-55.

3. Корытченкова Н.И. Интегральные характеристики агрессивности личности [Текст] / Н.И. Корытченкова, О.А. Ахвердова, С.С. Смагина // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2016. – № 4. – С. 152-156.

4. Кочнева Е.М. Социальная тревожность как предмет исследований в психологии [Текст] / Е.М. Кочнева, М.А. Блохина, Е.Г. Лебедева // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 57-9. – С. 339-349.

5. Мануйлова Е.И. Стили семейного воспитания и виды агрессивного поведения подростков [Текст] / Е.И. Мануйлова // Электронный научный журнал. – 2016. – № 10-2 (13). – С. 217-223.

Психология

УДК 159.922

заместитель начальника кафедры тактико-специальной

и огневой подготовки Кушев Павел Михайлович

Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России (г. Ставрополь)

ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ВУЗОВ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования стилей и стратегий совладающего поведения, выполненного на выборке курсантов и слушателей вузов МВД России. Рассмотрены особенности репертуара стратегий совладания обеих групп, проведен их сравнительный анализ и оценка конструктивности.

Ключевые слова: совладающее поведение, стили совладающего поведения, стратегии совладающего поведения, проактивное преодоление, сотрудники МВД.

Annotation. The article presents the results of an empirical study of styles and strategies of coping behavior, carried out on a sample of cadets and listeners of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The features of the repertoire of coping strategies of both groups are considered, their comparative analysis and assessment of constructiveness are carried out.

Keywords: coping behavior, coping behavior styles, coping strategies, proactive coping, employees of the Ministry of interior.

Введение. Эффективность деятельности сотрудников МВД во многом зависит от способности конструктивно действовать в сложных профессиональных ситуациях, сохраняя оптимальное для поддержания высокой работоспособности эмоциональное состояние. Поэтому ориентация на конструктивные стили и стратегии совладающего поведения становится одним из условий профессиональной успешности специалистов данной группы. Согласно современным исследованиям [3, 6] в контексте рассматриваемой профессиональной деятельности наиболее предпочтительным вариантом будет

проблемно-ориентированный стиль совладания, обеспечивающий концентрацию на продуманные активные действия по разрешению проблемы. Репертуар актуальных стратегий совладания должен включать в себя стратегии направленные на анализ ситуации и планирование предпринимаемых действий, контроль и рационализацию поведения, сдерживание негативных эмоций и стабилизацию эмоционального состояния на фоне принятия ситуации и осознания ее значимости. Однако как показывает практика, у большинства сотрудников МВД отсутствует индивидуальный стиль совладания, основанный преимущественно на конструктивных, осознанно выбираемых стратегиях, соответствующих особенностям конкретной ситуации. В сложных условиях они склонные применяют привычные стратегии, сформированные стихийно на основе предшествующего опыта. Помимо того, что данные стратегии могут не привести к желаемому эффекту, они могут повлечь за собой существенные нарушения психологического благополучия сотрудника.

С целью оценки конструктивности стиля и стратегий совладающего поведения курсантов и слушателей вузов МВД России нами было проведено исследование, в ходе которого решались следующие задачи:

- выявление ведущего стиля совладающего поведения, структуры и состава репертуара актуальных стратегий;
- дифференциация предпочитаемых стратегий совладания в ретроспективе, ситуационно-специфических стратегий и проактивных стратегий;
- сравнительный анализ репертуара стратегий совладания курсантов и слушателей, для выявления динамики их изменения в процессе обучения.

Изложение основного материала статьи. Исследование проводилось в 2018 году на базе Ставропольского филиала Краснодарского университета МВД России. В общей сложности в нем приняло участие 180 человек (88 – курсанты; 92 – слушатели). Диагностический инструментальный исследования был представлен следующими методиками: «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» КПСС (CISS); опросник OCC (WCQ) в адаптации Т.Л. Крюковой [2]; опросник совладания со стрессом (COPE), в адаптации Е.И. Расказовой, Т.О. Гордеевой и Е.Н. Осина [5]; методика диагностики копинг-механизмов (Э. Хейм) в адаптации Л.И. Вассермана [4]; опросник «Проактивное совладающее поведение» в адаптации Е.С. Старченковой [1].

Результаты диагностики по методике «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» КПСС (CISS) представлены в таблице 1.

Таблица 1

Стили совладания, используемые курсантами и слушателями (по методике «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» КПСС)

№	Стиль совладания	Курсанты (%)	Слушатели (%)
1.	Проблемно-ориентированный копинг	26,13	36,93
2.	Эмоционально-ориентированный копинг	23,86	28,26
3.	Копинг ориентированный на избегание	44,32	38,04
4.	Отвлечение	32,95	23,91
5.	Социальное отвлечение	40,90	33,69

На основании полученных данных можно прийти к следующим выводам:

1. Ведущим стилем совладающего поведения у респондентов обеих групп (курсанты - 44,32% и слушатели – 38,04%) является ориентация на избегание. Это достаточно негативная тенденция, поскольку в рамках рассматриваемой профессиональной деятельности данный стиль однозначно носит не конструктивный характер. Даже если речь идет о временном отвлечении с целью сдерживания совладания и улучшения эмоционального состояния, в том числе и при помощи социального окружения.

2. Существенных различий в предпочтении эмоционально-ориентированного стиля выявлено не было. Данный стиль выбирают 28,26% - курсантов и 23, 86% - слушателей. На наш взгляд, это свидетельствует о хорошо развитых механизмах самоконтроля в сложных ситуациях, готовности и способности к рационализации поведения и сдерживанию эмоциональных проявлений.

3. Проблемно-ориентированный стиль предпочитают 36,96% слушателей и 26,13% курсантов. Подобные данные позволяют нам выдвинуть предположение о наличии положительной динамики в изменении стиля совладания в процессе обучения, т.е. к старшим курсам стиль совладающего поведения приобретает более конструктивный характер.

Данные полученные в ходе применения опросника OCC (WCQ) в адаптации Т.Л. Крюковой показали следующую картину (таблица 2).

Стратегии совладания, используемые курсантами и слушателями (по методике Опросник ОСС (WCQ) в адаптации Т.Л. Крюковой)

№	Стратегии совладания	Курсанты (%)	Слушатели (%)
1.	Самоконтроль	30,68	40,2
2.	Принятие ответственности	25	36,9
3.	Планирование решения проблемы	21,5	31,52
4.	Положительная переоценка	27,5	26,08
5.	Поиск социальной поддержки	63,6	54,3
6.	Избегание	46,5	35,86
7.	Дистанцирование	20,5	27,2
8.	Конфронтация	9,09	4,35

Репертуар стратегий совладающего поведения курсантов имеет широкий разброс и в той или иной степени включает в себя все типы стратегий. Лидирующие позиции занимают такие стратегии как: поиск социальной поддержки (63,6%), избегание (46,5%), самоконтроль (30,68%) и положительная переоценка (27,5%). Таким образом, при возникновении трудной профессиональной ситуации курсанты в первую очередь полагаются на помощь социального окружения. Высока вероятность и того, что значительная часть респондентов данной группы будет избегать проблемы.

У слушателей помимо превалирования стратегии социальной поддержки (54,3%) и достаточно высокой доли ориентации на стратегию избегания (35,86%), в репертуар актуальных стратегий добавляется самоконтроль (40,2%), принятие ответственности (36,9%) и планирование решения проблемы (31,52%). Здесь важно подчеркнуть, что у слушателей в значительно большей степени, чем у курсантов выражена ориентация на стратегии совладания с использованием когнитивных механизмов, предполагающих анализ и оценку ситуации, и планирование действий по ее разрешению.

Выявленные закономерности подтвердились при диагностике по опроснику совладания со стрессом (СОРЕ), в адаптации Е.И. Рассказовой, Т.О. Гордеевой и Е.Н. Осина, который показал доминирование и у курсантов и у слушателей стратегий поиск социальной поддержки инструментального характера (курсанты – 64,77%, слушатели – 53,26%), поиск социальной поддержки эмоционального характера (курсанты – 67,04%, слушатели – 47,82%). Приведенные данные позволяют утверждать, что курсанты от социального окружения ждут в первую очередь эмоциональную поддержку - снятие напряженности и стабилизацию эмоционального состояния, тогда как для слушателей наибольшую значимость имеет конкретная помощь – информация, рекомендации, оценка предпринимаемых или запланированных действий.

В целом для обеих групп характерно достаточно слабо выраженное принятие проблемной ситуации, стремление ее осмыслить, проанализировать, оценить возможные варианты действий. Хотя слушатели больше склонны к принятию ситуации и осознанному сдерживанию совладания для осмысления плана действий. Интересен тот факт, что большинство испытуемых и не отрицают ситуацию, к стратегии отрицания выявлена склонность лишь у 18,18% курсантов и 15,22% слушателей. К проявлению активности в отношении сложных ситуаций потенциально готовы и курсанты и слушатели, но у курсантов велика вероятность совершения импульсивных действий, тогда как слушатели лучше контролируют свое поведение. Поведенческий уход от проблемы слабо выражен в обеих группах, а вот к мысленному уходу от проблемы прибегают 43,18% курсантов и 34,78% слушателей.

На основании вышесказанного можно сделать вывод об относительной конструктивности предпочитаемых стратегий совладающего поведения у большинства курсантов и слушателей, что подтвердилось результатами исследования по методике диагностики копинг-механизмов (Э. Хейм) в адаптации Л.И. Вассермана.

В первую очередь нас интересовала оценка адаптивности ведущих стратегий совладания. Полученные результаты показали, что и у курсантов и у слушателей по всем трем механизмам (когнитивный, эмоциональный, поведенческий) превалируют относительно адаптивные стратегии (таблица 3).

Таблица 3

Стратегии совладания, используемые курсантами и слушателями (методике диагностики копинг-механизмов (Э. Хейм) в адаптации Л.И. Вассермана)

№	Стратегии совладания	Курсанты (%)			Слушатели (%)		
		Адаптивные	Относительно адаптивные	Неадаптивные	Адаптивные	Относительно адаптивные	Неадаптивные
1.	Поведенческие	20,45	63,64	15,96	33,95	48,66	17,39
2.	Эмоциональные	32,95	56,83	10,22	29,34	58,71	11,95
3.	Когнитивные	22,37	44,32	32,95	36,95	42,39	20,66

Однако были выявлены и определенные различия:

1. У курсантов по поведенческим стратегиям совладающего поведения лидирующие позиции занимают отвлечение и конструктивная активность, относящиеся к группе относительно адаптивных стратегий. На

эмоциональном уровне доминируют такие относительно адаптивные стратегии как эмоциональная разрядка и пассивная кооперация. Хуже всего дела обстоят со стратегиями, требующими подключение когнитивных механизмов, здесь, во-первых, большее число курсантов использует стратегии, имеющие неадаптивный характер, а во-вторых, среди относительно адаптивных стратегий преобладают относительность и прираща смысл, направленные на переосмысление сложной ситуации и изменение к ней отношения.

2. У слушателей, несмотря на общую схожесть репертуара ситуационно-специфических стратегий наблюдается ряд позитивных отличий. На поведенческом уровне больший процент слушателей выбирает адаптивные стратегии, представленные сотрудничеством, обращением и альтруизмом. Последняя из указанных стратегий курсантами практически не используется. Эмоциональные стратегии в целом соответствуют тем же предпочтениям, что и у курсантов. А вот по когнитивным стратегиям фиксируется уже существенная разница: большее число слушателей демонстрируют ориентацию на адаптивный тип стратегий, среди которых чаще всего встречается проблемный анализ. Тогда как у курсантов адаптивные стратегии на когнитивном уровне представлены в основном сохранением самообладания.

На завершающем этапе исследования мы выявляли предпочтения в области стратегий проактивного совладания. С этой целью нами была использована методика Опросник «Проактивное совладающее поведение» в адаптации Е.С. Старченковой. Результаты, полученные в ходе диагностики, отражены в таблице 4.

Таблица 4

Стратегии совладания, используемые курсантами и слушателями (по методике Опросник «Проактивное совладающее поведение» в адаптации Е.С. Старченковой)

№	Стратегии совладания	Курсанты (%)	Слушатели (%)
1.	Поиск эмоциональной поддержки	65,91	48,91
2.	Поиск инструментальной поддержки	63,63	52,17
3.	Превентивное преодоление	15,91	28,26
4.	Стратегическое планирование	13,64	26,08
5.	Рефлексивное преодоление	21,5	33,69
6.	Проактивное преодоление	26,13	36,93

Слушатели проявляют большую готовность к преодолению предстоящих проблемных ситуаций. Значительная часть из них прогнозирует наступление вероятностных проблем, планирует действия по предотвращению их возникновения или подготовки к ним. Несмотря на то, что для большинства представителей данной группы в приоритете остается обращение за помощью к социальному окружению, они способны к анализу и оценке ситуации, построению стратегических планов.

Курсанты в меньшей степени задумываются о возможных проблемах, предпочитая использовать потенциал социального окружения. В перспективе они готовы ставить цели по разрешению проблемной ситуации и предпринимать активные действия, но больше полагаются на ситуационное реагирование, чем на предварительную подготовку.

Выводы. Подводя итоги проведенному исследованию можно прийти к следующим выводам:

1. И у курсантов и у слушателей в большинстве своем не сформирован индивидуальный стиль совладания. В зависимости от особенностей ситуации они применяют разнообразные стратегии, как правило, носящие относительно конструктивный характер. При возникновении сложной ситуации, связанной с ведущей деятельностью с наибольшей вероятностью респонденты обеих групп предпочтут обратиться за помощью к социальному окружению. Высок риск использования стратегий, основанных на избегании и отвлечении. Хотя детальный анализ данных свидетельствует о том, что указанные стратегии носят временный характер и скорее предназначены для снятия остроты переживаний, чем для полного игнорирования проблемы. В дальнейшем после сдерживания совладания возможно последует активные действия по преодолению сложившейся ситуации. Тем не менее это не отменяет того факта, что высокий процент ориентации на стратегии, концентрирующиеся на избегании, отвлечении, дистанцировании может привести к накоплению неразрешенных проблем и нарушению психологического благополучия.

2. Выявлены определенные различия в репертуаре предпочитаемых стратегий совладающего поведения у курсантов и слушателей. Стиль и стратегии совладания слушателей более конструктивны, существенную долю в них занимают когнитивные стратегии. Слушатели больше ориентированы на осмысление ситуации, планирование и рационализацию поведения, меньше склонны к применению неконструктивных стратегий. Однако нельзя однозначно утверждать, что их стиль и стратегии совладающего поведения обеспечат профессиональную успешность. В целом можно говорить о незначительной положительной динамике в развитии совладающего поведения в период обучения, но для обеспечения желаемого эффекта необходимо внедрение системы психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки курсантов и слушателей вузов МВД России направленной на развитие совладающего поведения.

Литература:

1. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. - СПб.: Питер, 2009. - 338 с.
2. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг - шкалы. - изд. 2-е, исправленное, дополненное. - Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова Авантитуд, 2010. - 64 с.
3. Молчанова Е.Ю. Стратегии совладающего поведения и критерии психического здоровья сотрудников органов внутренних дел // Вестник КРУ МВД России. - 2016. - №2 (32). - С. 205-207.
4. Набуллина Р.Р., Тухтарова И.В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция). Учебное пособие. – Казань, 2003 – 112 с.
5. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции. // Психология. Журнал ВШЭ. - 2013. - Том 10. - № 1. - С. 82-118.

6. Рогачев В.А., Коноплева И.Н. Аналитический обзор исследований по проблеме неопределенности и изучения копинг-стратегий у сотрудников правоохранительных органов // Психология и право. - 2018. - Том 8. - № 1. - С. 26-43.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики,
психологии и философии Левченко Анна Викторовна
Краснодарский государственный институт культуры (г. Краснодар)

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Рассмотрена возможность использования методов арт-терапии и арт-педагогике на уроках английского языка с целью повышения эффективности усвоения учебного материала и развития внимания, памяти, мышления и речи у школьников. Разработана программа повышения уровня сформированности психических познавательных процессов на уроках английского языка методами арт-терапии: сказкотерапии, изотерапии, драматерапии. При исследовании использованы метод экспертной оценки, методики исследования памяти, мышления, внимания, речи.

Ключевые слова: познавательные процессы, арт-терапия, арт-педагогика, школьный возраст, обучение, развитие.

Annotation. The article considers the possibility of using methods of art therapy and artpedagogics in English lessons in order to improve the effectiveness of learning material and the development of attention, memory, thinking and speech in schoolchildren. A program has been developed to increase the level of formation of mental cognitive processes in English lessons using art therapy methods: fairy-tale therapy, painting-therapy and drama therapy. The research uses the method of expert evaluation, methods of research of memory, thinking, attention, speech.

Keywords: cognitive processes, art therapy, art pedagogy, school age, teaching, development.

Введение. Современная система образования претерпевает значительные изменения в педагогической теории и практике. Особое внимание уделяется применению передовых инновационных технологий, которые могут служить дополнением или альтернативой традиционному обучению.

Применение методов арт-терапии на уроках позволяет не только разнообразить учебный процесс, но и сделать его эффективнее и продуктивнее, благодаря его терапевтическим и коррекционным свойствам при обучении ребенка и развитии познавательных процессов [4, с. 11; 7, с. 32].

Изложение основного материала статьи. В последнее время актуальными инновационными дисциплинами являются арт-терапия и арт-педагогика [6, с. 5], которые основываются на слиянии психологии, педагогики и искусства. Основной целью арт-педагогике является активизация познавательной деятельности и художественное развитие детей средствами искусства. Арт-педагогика подразумевает применение средств искусства в любом учебном предмете; основные технологии арт-педагогике – игра и педагогическая импровизация [8, с. 144].

Цель настоящего исследования: разработка и оценка эффективности программы по развитию познавательных процессов на уроках английского языка на основе методов арт-терапии.

Диагностика предполагала охват основных психических познавательных процессов, необходимых для изучения иностранного языка, таких как память, мышление, внимание и речь [1, с. 78]. Исследование проводилось в три этапа в период с сентября по ноябрь 2019 года: 1) диагностика уровня сформированности психических познавательных процессов; 2) реализация арт-терапевтической программы по развитию психических познавательных процессов младших школьников; 3) проведение повторной диагностики, анализ и интерпретация полученных результатов.

Использованы следующие методы: теоретические – анализ, синтез данных; эмпирические – наблюдение, эксперимент, методы математической статистики (анализ средних значений, процентное соотношение, критерий различий Фишера), метод экспертной оценки, тестирование [3, с. 40, 86, 211; 10, с. 15, 36, 48]: 1) методики исследования памяти школьников: исследование оперативной памяти и картинный тест исследования памяти школьников, 2) диагностика уровня сформированности мышления «Тест на способность к классификации и анализу», 3) методика для оценки объема распределения и переключения внимания «Числовой квадрат», 4) для диагностирования уровня сформированности речи использовались устные методы работы на уроке – чтение, развернутый ответ на вопрос к тексту, краткий пересказ.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 8 г. Прохладного Кабардино-Балкарской республики. В исследовании участие принимали 29 учащихся начальных классов, которые были разделены на две группы. Экспериментальная группа была представлена учениками 4 «А» класса в количестве 16 человек (8 мальчиков и 8 девочек), контрольная группа – учениками 4 «В» класса в количестве 13 человек (8 мальчиков и 5 девочек). Возраст школьников составил 9-10 лет на момент проведения исследования.

В результате анализа входной диагностики с помощью метода экспертной оценки, были выявлены показатели уровня сформированности навыков аудирования, грамматики и устной речи в двух классах. Уровень успеваемости по английскому языку на начало исследования в обеих группах средний и ниже среднего. По результатам проведенных методик мы выяснили, что у детей уровень сформированности психических познавательных процессов недостаточен и им необходима помощь в их развитии для лучшего усвоения материала при дальнейшем изучении английского языка.

Исходя из данных диагностики, была разработана арт-терапевтическая программа [2; 5; 9] по развитию психических познавательных процессов младших школьников на уроках английского языка. Данная программа рассчитана на 5 групповых занятий, длительность каждого из которых 40 мин. Частота проведения занятий: 2 раза в неделю. Цель программы: развитие у детей психических познавательных процессов на уроках английского языка при помощи методов арт-терапии. Работа по подготовке и проведению занятий была проведена А.И. Кондратьевой с участием школьного психолога Т.А.Калининченко.

На подготовительном этапе с детьми была проведена короткая беседа о том, чем сказки могут помочь в изучении английского языка. Проведена инструкция по прослушиванию сказки (например, для первого занятия выбрана аудиосказка «The Elves and the Shoemaker» (Эльфы и башмачник) [11]). На всех занятиях дети получали помощь со стороны учителя при затруднениях в построении предложений и подборе нужного слова. В ходе упражнений дети проявляли неподдельный интерес к творческим заданиям и активность во время их выполнения. Каждое занятие завершалось рефлексией.

Перейдем к описанию результатов диагностики, сравнительному анализу и статистической обработке результатов. После реализации программы в экспериментальной группе была проведена повторная диагностика в двух группах: экспериментальной и контрольной, для того, чтобы проверить, способствовала ли арт-терапевтическая программа лучшему развитию психических познавательных процессов, помогла ли она ученикам лучше усвоить материал и улучшить навыки овладения иностранным языком.

В качестве первой методики был взят метод экспертной оценки, где были проверены навыки аудирования, овладения грамматическими структурами и устной речи. При повторной диагностике были добавлены задания, содержащие новую лексику. В экспериментальной группе результаты по всем навыкам возросли. В частности, количество детей с высокими показателями аудирования, грамматики и устной речи увеличилось, а с низкими – сократилось.

Высокий уровень по всем навыкам в экспериментальной группе выше практически в два раза по сравнению с контрольной группой (таблица 1). Количество человек в экспериментальной группе с низким уровнем по всем навыкам заметно ниже, чем в контрольной. Таким образом, занятия в экспериментальной группе с применением программы по арт-терапии способствовали усвоению материала и формированию навыков аудирования, грамматики и устной речи на уроках английского языка. При подсчете критерия Фишера по результатам экспертной оценки между двумя группами были зафиксированы достоверные различия по частоте встречаемости высокого уровня развития навыков устной речи ($\varphi = 1,859$ при $p \leq 0,05$).

Таблица 1

Результаты экспертной оценки при повторной диагностике в группах (n =29 чел.)

Навыки	Уровни развития навыка	контрольная группа, n = 13		экспериментальная группа, n = 16		Критерий Фишера
		%	чел.	%	чел.	
Аудирование	Высокий	30,77	4	56,25	9	$\varphi = 1,393$
	Средний	46,15	6	37,5	6	$\varphi = 0,474$
	Низкий	23,08	3	6,25	1	$\varphi = 1,328$
Грамматика	высокий	23,08	3	50	8	$\varphi = 1,521$
	средний	53,84	7	37,5	6	$\varphi = 0,881$
	низкий	23,08	3	12,5	2	$\varphi = 0,75$
Устная речь	высокий	23,08	3	56,25	9	$\varphi = 1,859^*$
	средний	30,77	4	43,75	7	$\varphi = 0,72$
	низкий	46,15	6	0	0	-
Навыки в сумме	высокий	23,08	3	50	8	$\varphi = 1,521$
	средний	53,84	7	43,75	7	$\varphi = 0,538$
	низкий	23,08	3	6,25	1	$\varphi = 1,328$

Примечание – * – значимость при $p \leq 0,05$

Опишем результаты исследования психических познавательных процессов. Для исследования уровня сформированности внимания была взята методика «Числовой квадрат» (таблица 2). После проведения занятий по высокий уровень показали 50% учащихся; до проведения он составил 31,25%. Сократилась частота встречаемости низкого уровня развития внимания с 43,75% ($\varphi = 2,045$ при $p \leq 0,05$) до 12,5%.

Таблица 2

Уровни развития внимания по методике «Числовой квадрат» до и после проведения занятий в экспериментальной группе (n=16)

Уровни развития внимания	% до занятий	чел. до занятий	% после занятий	чел. после занятий
высокий	31,25	5	50	8
критерий Фишера	$\varphi = 1,086$			
средний	25	4	37,5	6
критерий Фишера	$\varphi = 0,767$			
низкий	43,75	7	12,5	2
критерий Фишера	$\varphi = 2,045^*$			

Примечание – * – значимость при $p \leq 0,05$

Таблица 3

Повторная диагностика, методика «Числовой квадрат» (n = 29)

Уровни развития внимания	контрольная группа, n = 13		экспериментал. группа, n = 16	
	%	чел.	%	чел.
Высокий	23,08	3	50	8
критерий Фишера	$\varphi = 1,521$			
Средний	38,46	5	37,5	6
критерий Фишера	$\varphi = 0,056$			
Низкий	38,46	5	12,5	2
критерий Фишера	$\varphi = 1,65^*$			

Примечание – * – значимость при $p \leq 0,05$

По параметру развития внимания (таблица 3) между двумя группами были зафиксированы достоверные различия по частоте встречаемости низкого уровня развития внимания ($\varphi = 1,65$ – при $p \leq 0,05$): реже он встречается в той группе, где реализовывалась арт-терапевтическая программа.

Большинство детей в экспериментальной группе показали высокие результаты по сформированности оперативной памяти после проведения занятий (таблица 4) – 56,25%, по сравнению с результатами входной диагностики – 18,75%.

Таблица 4

Уровень сформированности оперативной памяти до и после проведения занятий в экспериментальной группе (n = 16 чел.)

Уровни развития оперативной памяти	% до занятий	чел. До занятий	% после занятий	чел. после занятий
Высокий	18,75	3	56,25	9
критерий Фишера	$\varphi = 2,263^*$			
Средний	62,5	10	37,5	6
критерий Фишера	$\varphi = 1,428$			
Низкий	18,75	3	6,25	1
критерий Фишера	$\varphi = 1,103$			

Примечание – * – значимость при $p \leq 0,05$

Достоверность различий доказана: $\varphi = 2,263$ – при $p \leq 0,05$. Также уменьшилось количество учащихся с низким уровнем – 6,25%, чем при первом замере до занятий – 18,75%. Данные свидетельствуют об эффективности проведенных арт-терапевтических занятий для развития оперативной памяти у участников экспериментальной группы.

По результатам повторной диагностики в обеих группах (таблица 5), заметим, что показатели высокого уровня значительно преобладают в экспериментальной группе – 56,25%, по сравнению с контрольной – 38,46%. Таким образом, занятия способствовали эффективному развитию оперативной памяти у учащихся в экспериментальной группе. По критерию Фишера достоверные статистические различия между группами по параметру оперативной памяти не обнаружены.

Уровни развития оперативной памяти в группах после проведения занятий (n = 29 чел.)

Уровни развития оперативной памяти	контрольная группа, n = 13		экспериментальная группа, n = 16	
	%	чел.	%	чел.
высокий	38,46	5	56,25	9
критерий различий	$\varphi = 0,959$			
средний	61,54	8	37,5	6
критерий различий	$\varphi = 1,299$			
Низкий	0	0	6,25	1
критерий различий	-			

Для повторного исследования памяти при помощи картиночного теста, были предложены другие картинки, которые затронули новую изучаемую тему (таблица 6).

Таблица 6

Сформированность памяти по картиночному тесту до и после проведения занятий в экспериментальной группе (n = 16 чел.)

Уровни развития памяти	% до занятий	чел. до занятий	% после занятий	чел. после занятий
Высокий	12,5	2	43,75	7
критерий Фишера	$\varphi = 2,045^*$			
Средний	56,25	9	56,25	9
критерий Фишера	$\varphi = 0$			
Низкий	31,25	5	0	0
критерий Фишера	-			

Примечание – * – значимость при $p \leq 0,05$

Показатели высокого уровня сформированности памяти в экспериментальной группе значительно возросли – 43,75%, по сравнению с результатами входной диагностики – 12,5%. Достоверность различий доказана: $\varphi = 2,045$ при $p \leq 0,05$. Также, при повторном замере в экспериментальной группе не было обнаружено учеников с низким уровнем сформированности памяти; до проведения занятий было выявлено 31,25%. Таким образом, программа по арт-терапии эффективна в развитии памяти на занятиях по английскому языку.

После проведения занятий в экспериментальной группе количество учащихся с высоким уровнем развития памяти преобладает 43,75%, по сравнению с контрольной группой – 30,76%, а количество учеников с низким уровнем в экспериментальной группе отсутствует, в то время как в контрольной он составил 7,7% (таблица 7).

Таблица 7

Уровни развития памяти в группах после проведения занятий (n = 29 чел.)

Уровни развития памяти	контрольная группа, n = 13		экспериментальная группа, n = 16	
	%	чел.	%	чел.
Высокий	30,76	4	43,75	7
критерий Фишера	$\varphi = 0,72$			
Средний	61,54	8	56,25	9
критерий Фишера	$\varphi = 0,284$			
Низкий	7,7	1	0	0
критерий Фишера	-			

Достоверные статистические различия по критерию Фишера не обнаружены.

При исследовании мышления применена методика диагностики способности к классификации и анализу, но с небольшими изменениями по некоторым позициям при повторном замере. После проведения занятий по программе арт-терапии показатели высокого уровня сформированности мышления в экспериментальной группе возросли (таблица 8) – 37,5%, в сравнении с результатами входной диагностики – 6,26%. Достоверные статистические различия по критерию Фишера: $\varphi = 2,294$ при $p \leq 0,05$. Показатели низкого уровня сформированности мышления сократились – 12,5%, в отличие от данных, полученных в результате входной диагностики 43,75%; различия достоверны ($\varphi = 2,045$ при $p \leq 0,05$). Значит, после реализации программы по арт-терапии в этой группе стал реже встречаться его низкий уровень развития мышления.

Уровень сформированности мышления до и после проведения занятий в экспериментальной группе (n = 16 чел.)

Уровни развития мышления	% до занятий	чел. до занятий	% после занятий	чел. после занятий
Высокий	6,25	1	37,5	6
критерий Фишера	$\phi = 2,294^*$			
Средний	50	8	50	8
критерий Фишера	$\phi = 0$			
Низкий	43,75	7	12,5	2
критерий Фишера	$\phi = 2,045^*$			

Примечание – * – значимость при $p \leq 0,05$

Таблица 9

Уровень развития мышления в экспериментальной и контрольной группах после проведения занятий (n = 29 чел.)

Уровни развития мышления	контрольная группа, n = 13		экспериментальная группа, n=16	
	%	чел.	%	чел.
высокий	23,08	3	37,5	6
критерий Фишера	$\phi = 0,844$			
средний	46,15	6	50	8
критерий Фишера	$\phi = 0,204$			
низкий	30,77	4	12,5	2
критерий Фишера	$\phi = 1,216$			

Из приведенных в таблице 9 данных видно, что количество учащихся с высоким уровнем преобладает в экспериментальной группе – 37,5%, в контрольной группе этот показатель составил 23,08%. Разница в показателях низкого уровня развития мышления статистически не подтверждена; экспериментальной группе частота составила 12,5%, а в контрольной – 30,77%.

Выводы. Занятия по арт-терапии для развития психических познавательных процессов у младших школьников способствовали значительным улучшениям в усвоении учебного материала на уроках английского языка. В результате проведенных занятий изменились показатели объема, распределения и переключения внимания, кратковременной и оперативной памяти, мышления: умения классифицировать понятия по общему признаку. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанной программы в работе учителей иностранного языка общеобразовательных учреждений и детских языковых центров. Рекомендовано использование сказкотерапии учителями начальной школы и сферы дополнительного образования при организации учебных занятий по английскому языку. При всем разнообразии существующих методов арт-терапии, эффективность их применения будет зависеть от правильного построения всего занятия и компетентности учителя.

Литература:

1. Алексеева М.Ю. Развитие творческого мышления младших школьников средствами арт-терапии (на материале обучения иностранному языку): Дисс. канд. пед. наук. 2007. 244 с.
2. Вачков И.В. Сказкотерапия: развитие самосознания через психологическую сказку. М.: Ось-89, 2011. 288 с.
3. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007. 416 с.
4. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб.: Речь, 2008. 160 с.
5. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии. Подходы, диагностика, система занятий. СПб.: Речь, 2003. 260 с.
6. Левченко А.В. Арт-терапия и арт-педагогика. Краснодар: КГИК, 2019. 92 с.
7. Лурия Ф.Р., Ф.Я. Юдович Речь и развитие психических процессов у ребенка: Эксперим. Исследование. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. 94 с.
8. Медведева Е.А., Левченко И.Ю., Комиссарова Л.Н., Добровольская Т.А. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании. М.: Академия, 2001. 246 с.
9. Подгорнева Г.А. Особенности организации процесса обучения иностранному языку на младшей ступени [Электронный ресурс] URL: <https://docviewer.yandex.ru/?url=http> (дата обращения: 13.01.2020).
10. Тесты для фиксации уровня развития познавательных процессов (внимания, восприятия, воображения, памяти и мышления) / сост. С.И. Волкова. М., 2007. 94 с.
11. Эльфы и башмачник. Сказка на английском языке с субтитрами. [Электронный ресурс] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=bD53IchDUV8&list=LL52M4JXGOQpaiOpOSEnvIrg&index=2&t=84s> (дата обращения: 17.01.2020).

УДК 370

аспирант **Логутенкова Ирина Владимировна**

Калужский государственный университет

имени К.Э. Циолковского (г. Калуга),

начальник психологического центра

Обнинский институт атомной энергетики национальный

исследовательский ядерный университет «МИФИ»

(ИАТЭ НИЯУ МИФИ) (г. Обнинск)

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПОНЯТИЯ «ЖИЗНЕННЫЙ ПРОЕКТ ЛИЧНОСТИ» В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к исследованию понятия «жизненный проект личности». Дан краткий обзор работ, являющихся предпосылками изучения жизненного проектирования. В частности, работы в области экзистенциальной психологии, изучения жизненного пути, и жизненной перспективы. Представлен анализ отечественных исследований, связанных с определением понятия «жизненный проект». Определены базовые основания осмысления понятия «жизненный проект личности» в отечественной психологии. Обозначены основные направления изучения жизненного проектирования в зарубежной науке. Раскрыто содержание понятия «жизненный проект личности» в работах зарубежных авторов. В статье предложено понимание жизненного проекта с учетом, имеющихся на сегодняшний день теоретических и практических разработок в этой области психологического знания. Жизненный проект личности описывается как направление «будущего», которое человек определяет для своей собственной жизнедеятельности. Ядро жизненного проекта личности, определяющее его содержательную часть представлено как Я-концепция (self-identity), которая включает в себя такие параметры как, смыслы, ценности и личностные характеристики человека. В статье обозначены возможности дальнейших теоретико-методологических, прикладных и практических изысканий на пути осмысления понятия «жизненный проект личности».

Ключевые слова: жизненный проект личности, образ будущего, Я-концепция.

Annotation. The article considers modern approaches to the study of the concept of "life project of the individual". A brief overview of the works that are prerequisites for studying life design is given. In particular, works in the field of existential psychology, the study of the path of life, and life prospects. The analysis of domestic research related to the definition of the concept of "life project" is presented. The basic grounds for understanding the concept of "life project of the individual" in Russian psychology are defined. The main directions of studying life design in foreign science are outlined. The article reveals the content of the concept "life project of a person in the works of foreign authors. The article offers an understanding of the life project, taking into account the current theoretical and practical developments in this field of psychological knowledge. A person's life project is described as the direction of the "future" that a person determines for their own life activity. The core of a person's life project, which determines its content, is represented as a Self-concept (self-identity), which includes such parameters as, meanings, values and personal characteristics of a person. The article outlines the possibilities for further theoretical and methodological, applied and practical research on the way to understanding the concept of "life project of the individual".

Keywords: life project of the individual, image of the future, self-concept (self-identity).

Введение. Возрастание темпов жизни и как следствие ее усложнение требует от человека более осознанного отношения к пространственно-временному континууму собственной жизнедеятельности. В настоящее время перед человеком встает необходимость не просто «охватывать взглядом» обозримое настоящее и «сокрытое» будущее, но и стать автором собственной жизни, проектировать свое будущее, опираясь на личностные потребности, соотношенные с потребностями общества в целом [7]. Это обстоятельство ставит перед психологической наукой новые теоретико-методологические и практические задачи, а именно, что представляет собой жизненное проектирование, какие компоненты включены в него, какова его содержательная часть, при каких условиях возможно построение эффективных для человека проектов собственной жизни и т.п.

Изложение основного материала статьи. Слово «проект» происходит от латинского *projectus*, которое обозначает совокупность скоординированных и взаимосвязанных мероприятий, направленных на достижение конкретной цели. Таким образом, можно сказать, что жизненный проект личности - это направление, которое человек определяет для своего собственного существования в будущем [10].

Предпосылками изучения жизненного проектирования стали работы в области экзистенциальной психологии (Р. Мэй, М. Босс и др.), жизнотворчества (Н.А. Бердяев), изучения жизненного пути (П. Жане, Ш. Бюлер, Д. Бьюдженталь, С.Л. Рубинштейн, Д.А. Леонтьев, Б.Г., Б.Г. Ананьев, Н.А. Логинова) и жизненной перспективы (К.А. Абульханова-Славская, В.Г. Асеев, Я.В. Васильев, Е.И. Головаха, П.П. Горностай, Р. Кастенбаум, В.И. Ковалев, А.А. Козловский, Т. Коттле, А.А. Кроник, Л.Ю. Кублицкене, В.И. Мудрик, Ж.Нюттен, А.Б. Орлов, А.И. Осипов, Т.А. Павлова, Е.В. Сахновский, В.Ф. Серенкова, Л. Сохань, В.И. Страхов, Н.Н. Толстых, Л. Франк, Г.С. Шляхтин, В.П. Яковлев и др.) [5, 8]. Общим для всех вышеперечисленных работ является интерес к специфике восприятия времени и пространства собственной жизни отдельным человеком, в каких формах оно существует для него, каким способом дает о себе знать, как проявляется, какие факторы детерминируют изменения его содержания, каковы особенности восприятия собственного будущего человеком, предвидение предстоящих событий и особенности функционирования представлений о будущем в структуре субъективной картины жизни человека, что, безусловно, так или иначе соприкасается с осмыслением процесса проектирования жизни человеком [5, 14].

Что же касается понятия «жизненный проект личности», то исследования, связанные с его изучением в отечественной психологии немногочисленны.

Ряд авторов отождествляют понятие жизненного проектирования и жизненной перспективы, являя их своего рода синонимичными определениями субъективной картины будущего личности [4].

В рамках изучения эффективности психолого-педагогической работы с одаренными детьми, В.С. Юркевич вводит понятие «доминантный жизненный проект» и определяет его как «образовательную технологию, содержащую ряд диагностических и формирующих методик, обеспечивающую осознание и продвижение личностных и профессиональных планов, направленная на формирование личности» [9].

В более широком смысле проектирование жизни человеком рассматривается в работах М.В. Клементьевой и Е.Е. Сапоговой. Здесь индивидуальное будущее личности определяется через категории «самопроектирование» и «жизненный проект личности» [2, 6, 8].

В частности, по мнению Е.Е. Сапоговой, определение своих смыслов и ценностей, прогнозирование целей, разработка жизненных стратегий, планирование реализации тех или иных форм поведения есть в некотором смысле самопроектирование и личностное самопостроение. С ее точки зрения, субъект производит смыслы и символы, принуждает смысл существовать через него, т.е. смысл выступает как результат жизнетворчества. Причем она указывает на тот факт, что свои ценности, стремления и смыслы, человек производит с учетом опорных ориентиров обнаруженных в общем культурном пространстве значения и смыслы, образцы и стратегемы, уже реализованные, опробованные другими и оправдавшими свою эффективность» [6, 8].

М.В. Клементьевой и Н.А. Чуевой жизненное проектирование рассматривается как процесс формирования всех видов жизненного проекта: событийного проекта, проекта изменения личностных характеристик и экзистенциального жизненного проекта. С их точки зрения, несмотря на то, что общая модель жизненного проекта включает в себя три вида жизненных проектов, их развернутость в разные возрастные периоды различна. Так для подросткового возраста характерно наличие событийного проекта с элементами экзистенциального и проекта личностных характеристик, в юношеском возрасте начинается более четкое оформление всех трех видов проектов, в зрелости происходит формирование целостного жизненного проекта [8].

В зарубежной психологической науке понятие «жизненный проект личности» изучено более обширно в рамках исследований практической и прикладной направленности.

В частности, понятие «жизненный проект» упоминается в работах связанных с изучением детерминант и защитных факторов от таких поведенческих деструкций у подростков, как беременность, депрессия, самоубийство и т.п. (Baeza W.B., Póo A.M., Oman R.F., Vesely S.K., Harris L., Phipps M., Ramirez-Aranda J.M. и др.).

Phipps M et al. (2011) провели исследование для количественной оценки связи между карьерными устремлениями и намерениями беременности в когорте беременных подростков. В этом исследовании они описывают карьерные устремления как будущий проект жизни [19].

Oman R.F., Vesely S.K., Aspy C.B. (2005) указывают на такие компоненты жизненного проектирования как «будущие чаяния», не раскрывая это определение [18]. Baeza W.B. et al (2007) качественно изучены факторы, связанные с незапланированной беременностью среди подростков, с точки зрения «нулевых» детей. Согласно их исследованиям, подростки считают, что защитными факторами личности от нежелательной беременности являются способность к рефлексии и создание жизненного проекта. Однако конкретного определения жизненного проекта в работе не представлено [12].

Harris L. (2007) проводя исследование личностных качеств подростков, влияющих на их сексуальное поведение, обозначает одним из качеств «будущие стремления», не давая им четкого определения [15].

В исследованиях Ramirez-Aranda J. et al (2016), целью, которых был анализ и выявление факторов, влияющих на принятие решения подростком относительно деструктивных форм поведения (сексуальное рискованное поведение, злоупотребление наркотиками и т.п.) обозначено, что одним из защитных факторов, выявленных в подростковый период, является жизненный проект. Концепция жизненного проекта подростков в данном исследовании определяется как набор желаний, планов на будущее и действий, необходимых для его реализации [13].

Alonso G.R., Bayarre V.H., Artiles V.L. (2004), в рамках изучения, направленного на создания инструмента для измерения личной удовлетворенности женщин среднего возраста, обозначают жизненный проект как будущую временную структуру личности, которая представлена идеалами, намерениями, стремлениями и целями, которые субъект намечает в жизни [11].

Hernández Z.Z.E. (2006) и другие авторы в своих работах по изучению жизненного проекта у пожилых людей, отмечают, что проект жизни представляет собой планирование будущего, которое влияет на состояние здоровья, доход, образование, последующие планы, удовлетворенность жизнью и социально-экономический статус [11, 20].

Barbosa-Martínez R.C. (2016) определяет жизненные проекты как связанные с будущим стремления, желания быть продуктивным, карьерные цели, и т.п. указывая на тот момент, что первично конструируется идентичность (самость) человека как жизненный проект, построенный с опорой на его личную сферу жизнедеятельности (прошлое; семейная жизнь) и социальную составляющую (общественная жизнь).

Heddleson L. (2019) в своей работе, связанной с изучением формирования взрослости у студентов группы риска, обозначает жизненный проект как феномен, связанный с нематериальным капиталом идентичности. Указывая тот факт, что формирование идентичности человека, в частности самоуважение, самопознание, ценности, цели, а также ориентация и навыки для личного и социального преобразования и есть жизненный проект человека, развитию которого в большей степени должны способствовать субъекты образования. Жизненное проектирование, с ее точки зрения позволяет развить чувство авторства над собственной жизнью, принимая ответственность за свой жизненный выбор, а также за создание для себя осмысленного и ответственного образа жизни и как следствие благополучия в будущем [16].

Обобщая, имеющиеся на сегодняшний день исследования, связанные с понятием «жизненный проект личности», можно сделать следующие выводы. Жизненный проект личности представляет собой направление «будущего», которое человек определяет для своей собственной жизнедеятельности, воспринимаемое им как благоприятное и динамично изменяющееся. Ядром жизненного проекта личности, определяющим его содержательную часть, является Я-концепция (self-identity), которая включает в себя такие параметры как, смыслы, ценности и личностные характеристики человека.

Структурными компонентами жизненного проекта являются образ духовного и материально будущего, состоящий из пространственного, временного, организационно-деятельностного компонентов жизнедеятельности человека и его Я-концепция (self-identity).

Выводы. В заключении следует отметить, что в настоящее время, как среди отечественных, так и среди зарубежных авторов нет методологической согласованности и окончательного определения понятия «жизненный проект», что в свою очередь открывает перспективы дальнейших теоретико-методологических изысканий в этой области психологического знания. Кроме того, на сегодняшний день очевидна востребованность обучения человека проектированию собственной жизнедеятельности [1, 3], которое возможно, с нашей точки зрения, только в условиях специально организованного образовательного процесса. В связи с этим, перед психологической наукой встают задачи и практического толка, в частности, разработка практикоориентированных технологий, направленных на формирование и построение жизненных проектов личности.

Литература:

1. Бочавер А.А., Жилинская А.В., Хломов К.Д. Перспективы современных подростков в контексте жизненной траектории [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 31-38. doi: 10.17759/jmfp.2016050204.
2. Клементьева М.В. Исследование биографической рефлексии в ситуации жизненного кризиса // Известия ТулГУ, Гуманитарные науки. Выпуск 4. - Тула: Изд-во ТулГУ.2013 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-biograficheskoy-refleksii-v-situatsii-zhiznennogo-krizisa>
3. Михайлова В.Е. Проблемы формирования жизненных планов подростков в современных социокультурных условиях // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 8 (50). С. 61-67.
4. Недайвозов В.Н. Профессиональное самоопределение в моделях жизненного проектирования студентов технических колледжей. Автореф. к дисс.к.соц.наук, Новочеркасск, 2005. 28 с.
5. Ральникова И.А. Жизненные перспективы личности в научной парадигме психологического знания // Известия АлтГУ. 2011. № 21. – С. 53-60.
6. Сапогова Е.Е. Событие в структуре биографического текста // Культурно-историческая психология. 2006. № 1. - С. 60-64. URL: https://psyjournals.ru/kip/2006/n1/Sapogova_full.shtml
7. Тульчинский Г.Л. Жизнь как проект // Знамя. 2012. № 1. URL: <https://magazines.gorky.media/znamia/2012/1/zhizn-kak-proekt.html>
8. Чуева Н.А. Возрастная динамика жизненного проектирования // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2013. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozzrastnaya-dinamika-zhiznennogo-proektirovaniya> (дата обращения: 08.08.2020).
9. Юркевич В.С. Одаренные Дети и интеллектуально-творческий потенциал общества // Психологическая наука и образование. 2010, № 5. URL: https://psyjournals.ru/files/40947/New_school_issue_2010_Yurkevich.pdf (дата обращения: 08.08.2020).
10. Юсупов В.З. Источники, методологические основы и понятийный аппарат проектного управления в педагогическом менеджменте // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2018. №4. С. 18-19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istochniki-metodologicheskie-osnovy-i-ponyatiynyy-apparat-proektnogo-upravleniya-v-pedagogicheskom-menedzhmente> (дата обращения: 09.08.2020).
11. Alonso G.R., Bayarre V.H., Artiles V.L. (2004). Construcción de un instrumento para medir la satisfacción personal en mujeres de mediana edad. Revista Cubana de Salud Pública, 30(2).
12. Baeza W.B., Póo A.M., Vásquez P.O., Muñoz N.S., Vallejos V.C. (2007). Identificación de factores de riesgo y factores protectores del embarazo en adolescentes de la novena región. Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología, 72(2), 76-81. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262007000200002>.
13. Barbosa-Martínez R.C., Ramírez-Aranda J., Salazar B., Benavides-Torres R., Champion J., Gallegos, J. (2016). Life Project for Adolescents: A Concept Analysis. International Journal of Social Science Studies. 4. 10.11114/ijsss.v4i5.1490. URL: <https://www.researchgate.net/publication/29937245>.
14. Bühler Ch. Genetic aspects of the self // Fundamentals of psychology of the self. New York, 1962.
15. Harris L., Oman R.F., Vesely S.K., Tolma E.L., Aspy C.B., Rodine S. (2007). Associations between youth assets and sexual activity: Does adult supervision play a role? Child: Care, Health and Development, 33(4), 448-454. URL: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00695.x>
16. Heddleson L. Tinkering with Emerging Adulthood: Bonding Faculty Behaviors Cultivating Life Projects for At-Risk Emerging Adult Students, Case Western Reserve University, 2019 253 p. URL: https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=casedm1559751731605712&disposition=inline.
17. Hernández Z.Z.E. (2006). Estudio exploratorio sobre el proyecto de vida en el adulto mayor. Psicología y Salud, 16(1), 103-110. URL: <https://www.redalyc.org/pdf/291/29116112.pdf>
18. Oman R.F., Vesely S.K., & Aspy C.B. (2005). Youth assets and sexual risk behavior: The importance of assets for youth residing in one-parent households. Perspectives on Sexual and Reproductive Health, 37(1), 25-31. URL: <https://www.guttmacher.org/pubs/journals/3702505.html>
19. Phipps M., Salak J., Nunes A., Rosengard C. (2011). Career Aspirations And Pregnancy Intentions in Pregnant Teens. Journal of pediatric and adolescent gynecology. 24. e11-5. 10.1016/j.jpag.2010.12.001. URL: <https://www.researchgate.net/publication/49776092>.
20. Wrosch C., Bauer I., Scheier M.F. (2005). Regret and quality of life across the adult life span: The influence of disengagement and available future goals. Psychology and Aging, 20(4), 657-670. сожаление и качество жизни на протяжении взрослой жизни: влияние разобщенности и доступных целей на будущее

УДК 159.923

кандидат психологических наук Лучшева Людмила Михайловна

Военный институт (инженерно-технический)

Военной академии материально-технического

обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулева (г. Санкт-Петербург);

специалист управления планирования и

подготовки персонала Лякина Валерия Ивановна

ООО «Распадская угольная компания» (г. Новокузнецк)

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И МОТИВАЦИИ К ТРУДУ У СТРЕЛКОВ ВЕДОМСТВЕННОЙ ОХРАНЫ

Аннотация. В статье анализируется эмоциональное выгорание и мотивации к труду у стрелков ведомственной охраны.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, профессиональное выгорание, мотивация к труду, стрелки ведомственной охраны.

Annotation. The article analyzes the emotional burnout and motivation to work with shooters departmental protection.

Keywords: burnout, burnout, motivation to work, arrows of departmental protection.

Введение. Возникновение проблемы эмоционального выгорания первоначально как социальной проблемы, а затем и исследовательской, обусловлено тем мощным отрицательным эффектом, который оно оказывало на профессиональную деятельность и особенности поведения специалистов любой профессии.

Актуальность исследования проблемы эмоционального выгорания и мотивации к труду стрелков ведомственной охраны, в их взаимной обусловленности, детерминирована высокими требованиями со стороны Государства (ношение и наличие возможности применения огнестрельного оружия, постоянное нахождение под контролем с использованием видеокамер, жестко регламентированные правила поведения и дисциплины). Высокая степень ответственности труда и его интенсивность могут приводить к эмоциональному выгоранию стрелков Ведомственной охраны.

Изложение основного материала статьи. Эмоциональная и физическая напряжённость профессии стрелка способствует формированию синдрома эмоционального выгорания, что может проявляться, в деморализации, в истощении и ухудшении психического здоровья стрелков и в снижении мотивации к труду. В свою очередь внешняя отрицательная и материальная мотивация к труду также, приводят к формированию симптомов эмоционального выгорания.

Именно поэтому, в условиях высокой напряженности труда, в первую очередь, затрагиваются проблемы недостаточной мотивации и эмоционального выгорания стрелков ведомственной охраны. Недостаточный уровень развития эмоциональной устойчивости и мотивации к труду ведут ко многим серьезным проблемам в осуществлении практической деятельности, таким как: халатное отношение к своим профессиональным обязанностям и оружию, не внимательность на постовой службе может, приводит к проникновению посторонних лиц в зону транспортной безопасности и на охраняемые элементы объекта, агрессивность, конфликтность и т.д.

Один из первых исследователей синдрома эмоционального выгорания В.В. Бойко обозначил его как механизм психологической защиты личности от определенного психотравмирующего воздействия, проявляющийся в полном или частичном исключении эмоций из общения и взаимодействия с другими людьми, которое состоит из 3х фаз: напряжение, резистенция и истощение.

Перейдем к рассмотрению значения определения мотивации к труду. По мнению В.А. Дятлова, мотивация к труду – это стремление работника удовлетворить свои потребности (получение определенного блага) посредством трудовой деятельности [2].

По определению А.Я. Кибанова, мотивация к труду – это внутренний процесс, происходящий под воздействием потребностей в благах, он выражается в формировании мотива поведения личности с целью активизации трудовой деятельности на базе общественного разделения труда и развития частной собственности [3].

Мотивация к труду, по мнению А.А. Реана, состоит из определенных мотивов, а мотивы побуждают человека к действию. В тоже время человеком движут определенные потребности, которые необходимо удовлетворить в процессе трудовой деятельности. Удовлетворить свои потребности работник может через материальное и нематериальное стимулирование. Первое представлено, в первую очередь, повышением заработной платой, а также премиями. Второе – это привилегии для сотрудников: эксплуатация служебных автомобилей, жилых площадей, корпоративный отдых [4, 6].

Существует множество теорий, объясняющих мотивацию к труду (теория Ф. Тейлора, А. Маслоу, К. Врума, С. Адамса и т.д.), британские учёные Ш. Ричи и П. Мартин сосредоточили внимание на исследовании сущности трудовой мотивации, которую понимали как удовлетворение потребностей человека в процессе работы, они рассмотрели 12 факторов (потребностей), которые могут быть использованы как мотиваторы в условиях трудовых коллективов [4, 5]: потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении; потребность в хороших условиях работы и комфортной окружающей обстановке; потребность в четком структурировании работы, наличии обратной связи и информации; потребность в социальных контактах: общение с широким кругом людей, легкая степень доверительности, тесных связей с коллегами; потребность формировать и поддерживать долгосрочные стабильные взаимоотношения; потребность в завоевании признания со стороны других людей, в том, чтобы окружающие ценили заслуги, достижения и успехи индивидуума; потребность ставить для себя сложные цели и достигать их; потребность во влиятельности и власти, стремление руководить другими; потребность в разнообразии, переменах и стимуляции; потребность быть креативным, анализирующим, думающим работником, открытым для новых идей; потребность в совершенствовании, росте и развитии как личности; потребность в ощущении востребованности в интересной общественно полезной работе.

Итак, мотивация к труду – это стремление работника удовлетворить свои потребности посредством трудовой деятельности в результате профессионального поведения, а эмоциональное выгорание представляет собой стереотип эмоционального, чаще всего профессионального проведения.

Изложение основного материала статьи. В состав выборки вошли сотрудники подразделения Водометной охраны на Западно-Сибирской Железной Дороге, в возрасте от 20 до 55 лет. В исследовании принимали участие 55 человек, из них 35 женщин (64%) и 20 (36%) мужчин.

В ходе исследования были использованы следующие методики: опросник «Эмоциональное выгорание» В.В. Бойко; «Опросник профессионального выгорания» Н.Е. Водопьянова (на основе модели К. Маслач, С. Джексона, адаптировано под стрелков водометной охраны); методика «Изучение мотивационного профиля личности» (Ш. Ричи и П. Мартин); методика мотивации профессиональной деятельности К. Замфир, в модификации А.А. Реана.

Применение опросника «Эмоциональное выгорание» В.В. Бойко позволило установить, что эмоциональное выгорание выявлено у 71% опрошенных. Полученные результаты позволяют констатировать, что в фазе «Напряжения» находится 11% опрошенных, в фазе «Резистенции» (сопротивления) 49% и в фазе «Истощения» 11% респондентов. Данные результаты говорят о том, что у большинства сотрудников преобладает фаза «Резистенции», что характеризуется стремлением человека сопротивляться нарастающему напряжению и стрессу. Респонденты, попавшие в данную группу, стремятся к психологическому комфорту, в связи с этим, стараются снизить давление внешних обстоятельств. Большинство сотрудников способны в скором времени справиться с эмоциональным выгоранием. Фаза «Истощения» сформирована у 11% опрошенных, что проявляется в снижении общего энергетического тонуса и ослабление нервной системы. Фаза «Напряжения» служит предвестником и запускающим механизмом в формировании эмоционального выгорания, сопровождается нервным и тревожным состоянием, данная фаза сформирована у 11%.

В результате применения «Опросника профессионального выгорания» Н.Е. Водопьяновой (на основе модели К. Маслач, С. Джексона) было определено, что у 54% респондентов низкая степень эмоционального истощения, они не испытывают никаких признаков и симптомов эмоционального выгорания. У 31% респондентов средняя степень эмоционального истощения, на этой стадии у стрелков уже начали формироваться и появляться симптомы эмоционального истощения.

К сожалению, у 15% стрелков сформирована высокая степень эмоционального истощения, респонденты чувствуют себя «опустошенными», наблюдается снижение эмоционального тонуса, вследствие перенапряжения и истощения эмоциональных ресурсов.

Высокая степень деперсонализации выявлена у 13% респондентов, а крайне высокая степень у 4%. Стрелки, попавшие в эту категорию высокой и крайне высокой степени деперсонализации, ведут себя равнодушно или негативно по отношению к коллегам. Контакты с другими людьми становятся формальными, обезличенными и поверхностными. Притупляется либо исчезает сопереживание и включенность в проблемы собеседника, появляется внутреннее раздражение, которое со временем вырывается наружу и приводит к конфликтам. На поведенческом уровне можно заметить цинизм, сарказм, наезженность ярлыков, высокомерие. Средний уровень деперсонализации наблюдается у 29% опрошенных. У 54% стрелков низкая степень деперсонализации, респонденты не проявляют симптомы деперсонализации.

Высокая степень редукции персональных достижений выявлена у 36% респондентов, а крайне высокая степень у 4%, что проявляется снижением продуктивности в профессиональной деятельности. У данных стрелков снижается мотивация к труду и, как следствие, неудовлетворительные результаты, которые негативно оцениваются окружающими, что приводит к негативизму, снижению самооценки, негативному отношению к себе как личности и профессионалу. Средняя степень редукции персональных достижений выявлена у 35% респондентов, что проявляется редукцией персональных достижений, низкая степень у 25% испытуемых.

Итак, по методике Н.Е. Водопьяновой профессиональное выгорание высокой и крайне высокой степени наблюдается у 22% респондентов, что выражается в таких симптомах, как: редукция персональных достижений, деперсонализацией и эмоциональным истощением сотрудника. Средняя степень профессионального выгорания имеется у 32% опрошенных респондентов, то есть, у сотрудников могут уже наблюдаться какие-то симптомы профессионального выгорания. И у 45% выявлена низкая степень профессионального выгорания, у респондентов не наблюдается никаких признаков профессионального выгорания.

По результатам методики Ш. Ричи и П. Мартина у большинства опрошенных (35%), ведущей является потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении, желание иметь работу с хорошим набором льгот и надбавок.

У 29% респондентов ведущей является потребность в четком структурировании работы, наличии обратной связи и информации, позволяющей судить о результатах работы. То есть, выражена потребность в снижении неопределенности, 22% опрошенных нуждаются в хороших условиях работы и комфортной обстановке. Для 5% респондентов важно формировать и поддерживать долгосрочные стабильные взаимоотношения в рабочем коллективе. Таким сотрудникам необходимо чаще собираться совещания, собрания и корпоративные мероприятия.

Далее рассмотрим результаты методики «Мотивации профессиональной деятельности» К. Замфир, в модификации А.А. Реана. Лишь 20% опрошенных имеют преобладающую внешне отрицательную мотивацию к труду, данная мотивация заключается в стремлении избежать возможности наказаний. У 31% опрошенных преобладающей, является внутренняя мотивация, они получают удовольствие от самого процесса и результаты профессиональной деятельности. Таким образом, данные респонденты не нуждаются во внешних дополнительных стимулах.

У 49% опрошенных преобладает внешняя положительная мотивация, которая выражается в стремлении получить материальное вознаграждение, денежный заработок, премию, также возможно и не материальное поощрение - похвалу, грамоту, поддерживающую обратную связь от руководителя.

Для исследования взаимосвязи эмоционального выгорания и мотивации к труду у стрелков водометной охраны РЖД мы использовали коэффициент корреляции г-Пирсона. В процессе корреляционного анализа выявлена сильная отрицательная значимая связь между эмоциональным выгоранием по методике В.В. Бойко и внутренней мотивацией по методике К. Замфир ($r=-0,35$ при $p\leq 0,01$). Также, наблюдается отрицательная связь между профессиональным (эмоциональным) выгоранием по

методике Н.Е. Водопьяновой и внутренней мотивацией по методике К. Замфир. Полученные данные позволяют утверждать, что чем ниже внутренняя мотивация, тем выше эмоциональное выгорание у стрелка.

Положительная значимая связь между внешней отрицательной мотивацией по методике К. Замфир и эмоциональным выгоранием по методике В.В. Бойко ($r=0,41$ при $p\leq 0,01$), и профессиональным (эмоциональным) выгоранием по методике Н.Е. Водопьяновой ($r=0,34$ при $p\leq 0,05$). Данные результаты, дают возможность предположить, что если работник часто подвергается критике, наказаниям у него будут появляться симптомы эмоционального выгорания. К таким работникам необходимо разумно применять не только «кнул», но и «пряник».

Положительная связь между потребностью в высокой заработной плате, материальном вознаграждении, желанием иметь работу с хорошим набором льгот, надбавок по методике Ш. Ричи, П. Мартина и эмоциональным выгоранием по методике В.В. Бойко ($r=0,30$ при $p\leq 0,05$); и профессиональным (эмоциональным) выгоранием по методике Н.Е. Водопьяновой ($r=0,30$ при $p\leq 0,05$). Из этого следует, что чем выше потребность в материальном вознаграждении, тем выше уровень эмоционального (профессионального) выгорания.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что существует значимая взаимосвязь между эмоциональным выгоранием и мотивацией к труду у стрелков ведомственной охраны, а именно: чем выше потребность в заработной плате и уровень внешней отрицательной мотивации, тем выше уровень эмоционального выгорания; чем выше внутренняя мотивация, тем ниже уровень эмоционального выгорания.

Если стрелка мотивирует к труду исключительно только материальная выгода у него высоки шансы для формирования симптомов эмоционального выгорания. Для такого сотрудника коллектив, условия труда, не представляют интерес, у него быстро начнет формироваться негативное отношение к своей профессиональной деятельности, и вследствие этого у стрелка будет появляться чувство истощения, раздражительность, циничное или негативное отношения к работе, коллегам, подчиненным, задержанным. Также, чем выше внешняя отрицательная мотивация сотрудника, тем выше уровень эмоционального выгорания. Например, авторитарный стиль управления руководителя может оказывать на стрелка негативное воздействие, это может послужить триггером формирования симптомов, а затем и синдрома эмоционального выгорания. Чем выше внутренняя мотивация сотрудника, тем ниже уровень эмоционального выгорания. То есть, когда сотрудник сам мотивирует себя к деятельности, и она вызывает интерес, положительные эмоции, без какого-либо внешнего подкрепления, вероятность возникновения эмоционального выгорания снижается.

Литература:

1. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика: учебное пособие / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – Санкт-Петербург: Питер, 2010. – 258 с. – ISBN 978-5-91180-891-4. – Текст: непосредственный.
2. Дятлов, В.А. Управление персоналом : учебное пособие / В.А. Дятлов, А.Я. Кибанов, В.Т. Пихало. – Москва: Приор, 2010. – 80 с. – ISBN 5-990-0133-8. – Текст: непосредственный.
3. Кибанов, А.Я. Мотивация трудовой деятельности: учебное пособие / А.Я. Кибанова, Н.А. Баткаева, Г.П. Гагаринская. – Самара: СГТУ, 2009. – 21 с. – ISBN 978-5-16-003544-4. – Текст: непосредственный.
4. Наумова Е.И. Современные тенденции развития науки и производства / Е.И. Наумова, Л.М. Лучшева // V Международная научно-практическая конференция: в 2-х томах, изд-во: Общество с ограниченной ответственностью "Западно-Сибирский научный центр" (Кемерово), 2017. – С. 204-207. – Текст: непосредственный.
5. Ричи, Ш. Управление мотивацией: учебное пособие / Ш. Ричи, П. Мартин. Пер. с англ, под ред. проф. Е.А. Климова. – Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2014. – 399 с. – ISBN 5-238-00599-7. – Текст: непосредственный.
6. Соломанидина, Т.О. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности: учебник и практикум / О.Т. Соломанидина, В.Г. Соломанидин. – Люберцы: Юрайт, 2016. – 323 с. – ISBN 5-9563-0028-0. – Текст: непосредственный.

Психология

УДК 159.9

доктор психологических наук, профессор Маркелова Татьяна Владимировна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);

психолог Бурова Екатерина Алексеевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород);

психолог Зимина Ирина Викторовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород)

ИЗУЧЕНИЕ ДУХОВНОСТИ И ДУХОВНОГО КРИЗИСА У ДОПРИЗЫВНОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы духовности и духовного кризиса, их теоретического и эмпирического изучения. В настоящее время феномен духовности является актуальной темой философского, психологического, социологического, педагогического, теологического исследований. Авторами представлены результаты эмпирического исследования тенденций духовного кризиса допризывной молодежи и их представлений о феномене духовности.

Ключевые слова: духовность, духовный кризис, допризывная молодежь.

Annotation. This article discusses the problems of spirituality and spiritual crisis, their theoretical and empirical study. Currently, the phenomenon of spirituality is an urgent topic of philosophical, psychological, sociological, pedagogical, and theological research. The authors present the results of an empirical study of trends in the spiritual crisis of pre-conscription youth and their ideas about the phenomenon of spirituality.

Keywords: spirituality, spiritual crisis, pre-conscription youth.

Введение. Проблема духовности личности в последнее время является предметом пристального внимания ученых: философов, психологов, социологов, педагогов, теологов. Многочисленные психологические, педагогические, социальные, философские исследования констатируют факт увеличения количества исследования по проблеме духовности личности. Актуальность темы обуславливается рядом причин: возрастанием индивидуалистических ориентаций, сменой жизненных стереотипов, повышением психоэмоционального напряжения, увеличением ритма жизни, различными информационными перегрузками. Значимая роль принадлежит внутренним детерминантам: ценностям, смыслам, установкам, направленности. Современный молодой человек стремится реализовывать себя, приобретая в большей степени материальные, чем духовные ценности, что находит поощрение в обществе.

Изложение основного материала статьи. Полиэтиологичность явления духовности приводит к проявлениям плюрализма в теориях духовности, ее места и роли в определении жизненной позиции.

Сложность и глубина феномена духовности порождает множественность его определений и концепций. Существует четыре основных направления исследований духовности. Первое направление отождествляет духовность с Божественным откровением, со Святым Духом. Во втором духовность связывается с продуктами жизнедеятельности человека, проявлениями его духа, творчества, культуры и искусства. В рамках третьего направления ученые изучают ситуативные факторы, которые способствуют возникновению у человека духовных состояний. В четвертом направлении духовность рассматривается как принцип саморазвития, стремления к высшим ценностям, высший уровень развития зрелой личности [2].

Историческая перспектива открывает путь к более глубокому пониманию психологии духовности. Понимание термина «духовность» тесно связано с понятием «дух». По мнению Ф. Энгельса, дух есть «высший цвет» материи [6]. В рационализме определяющей стороной духа считается мышление и сознание, в иррационализме – внемыслительные аспекты: воля, чувство, интуиция и т.д.

В философском энциклопедическом словаре раскрываются три формы бытия духа: личный дух (дух отдельного индивида), общий дух (объективный дух) и дух объективизированный (совокупность завершенных творений духа) [8].

Духовность человека представляет собой многоплановое явление, истоки которого коренятся в связи человека с исторической культурой и общечеловеческими ценностями. Значительное место имеет личностный смысл Бытия человека в его соответствии с общечеловеческими и нравственными идеалами [7].

В связи с этим, изучение проблемы психологии духовности требует комплексного и всестороннего подхода. Отмечается необходимость использования взаимодополняющих принципов, подходов и концепций разных уровней [4]:

На философском уровне духовность представлена сочетанием трех фундаментальных принципов: детерминизма, развития и системности. Сочетание этих принципов предполагает изучение явления как сложно организованной целостности, состоящей из упорядоченных и взаимосвязанных элементов, во времени и динамике, с учетом обусловленности процесса развития внутренними и внешними условиями. Духовность существует как изменяющаяся система, которая не сводится к сумме своих элементов (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн и др.).

Общенаучный уровень представлен следующими подходами: личностно-деятельностным, аксиологическим и субъектно-гуманистическим. С точки зрения личностно-деятельностного подхода духовность рассматривается в контексте деятельности личности, деятельность же порождает абсолютно все феномены, не исключая и духовность (А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов).

Аксиологический подход основан на общечеловеческих ценностях и самооценности личности, духовность видится в утверждении высших нравственных ценностей, рассматривается в контексте жизненного пути (В.Н. Мясичев, А. Маслоу, Г. Олпорт, К.Роджерс и др.).

В субъектно-гуманистическом подходе духовность рассматривается с позиции отношения человека к окружающему миру, выражающего систему связей между миром человека и миром как средой его обитания (В.А. Петровский, В.И. Слободчиков и др.).

Конкретно-научный уровень представлен концепцией психологии духовности, в которой духовность может пониматься как высший уровень зрелости личности (Д.А. Леонтьев); психологическое качество личности, включающее в себя компоненты ответственности, самоактуализации и поиска смысла жизни (И.М. Ильичева); актуализация глубинных резервов души и тела (В.А. Пономоренко) и др.

Изучение феномена духовности личности, связано в первую очередь с тем, что надежность выполнения боевой задачи зависит от крепкости духа, гражданственности, чувства долга и патриотизма будущего военнослужащего. По мнению ряда исследователей (В.Н. Завгородский, 2009; В.Н. Ядчук, 2011; Р.А. Марков, К.Р. Амлаев, 2016) будущие военнослужащие имеют недостаточные функциональные возможности для успешного прохождения срочной службы по призыву. Около 50 % общего числа юношей не соответствуют предъявленным требованиям и имеют низкую эффективность решения задач [1, 5]. Одной из целей подготовки юношей к службе в рядах Российской армии, является формирование и упрочнение духовных качеств военнослужащего, наряду с психологической, физической и боевой подготовкой.

Обращение к проблеме духовного кризиса связано с тем, что современная ситуация в российском обществе предъявляет высокие требования к сформированности духовно-нравственных качеств будущего военнослужащего, от которых зависит сохранение жизни подчиненных и сослуживцев, выполнение приказов и поставленных задач. [3].

Под духовным кризисом понимается состояние переживания утраты бытийной основы существования, которое возникает в ответ на психоэмоциональную реакцию относительно значимого события [9]. Сущность духовного кризиса – переоценка и перекомпоновка слагаемых духовно-смыслового ядра. Духовный кризис способен вызывать болезненные феномены жизни, так как он сопряжен с самопознанием личности, с обнаружением его потенциала, возможностей духовного развития. Духовный кризис напрямую связан с экзистенциальным самоощущением человека. Сохранять внутренний психологический гомеостаз позволяет психологическая устойчивость личности. Выделяются внутренние и внешние ресурсы психологической устойчивости. К внешним ресурсам можно отнести межличностную и социальную поддержку близких, друзей, сотрудников, сохранение или желаемое изменение семейного, должностного, социального статуса. К внутренним ресурсам относятся согласованность реального и желаемого образа Я личности, вера в

достижимость поставленных целей, умение использовать эффективные способы преодоления трудных жизненных ситуаций и духовность личности.

Во время первого этапа нашего эмпирического исследования с помощью методики «Духовный кризис» было проведено исследование тенденций духовного кризиса у допризывной молодежи [9]. Исследование проводилось во время призывной кампании Военного комиссариата Советского и Нижегородского района г. Нижнего Новгорода. Выборка испытуемых составила 85 юношей, средний возраст которых составляет – 16 лет.

Были получены следующие результаты:

1. У большинства испытуемых (39%) наблюдается прогрессивная тенденция духовного кризиса. Это может означать проявления духовного кризиса в субъективном времени, что говорит о неудовлетворенности жизнью, о стремлении человека выйти на новый уровень развития, об устремлениях духовно-нравственного характера.

2. Наименьший процент выборки допризывной молодежи имеет тенденция регрессивного характера духовного кризиса (6%). Данный аспект может характеризоваться снижением проявлений духовного кризиса, что указывает на духовный рост испытуемых, на наличие у них цели и осмысленности жизни.

3. У части выборки (15%) наблюдается стагнационная тенденция духовного кризиса, что указывает на пограничное состояние испытуемых, при котором человек ощущает недостаток осмысленности жизни. Стремясь избавиться от чувства бессмысленности, человек может «сбегать» в учебную, повседневную, или деструктивную деятельность.

4. Так же 15% испытуемых ориентированы на низинную тенденцию кризиса, что может указывать на молодежь, которые периодически входят в состояние духовного кризиса, но отрицающих истинность и ценность своих переживаний.

5. Четверть испытуемых (25%) имеет пиковую тенденцию духовного кризиса, что может указывать на человека, испытывающего эмоциональные трудности, объясняемые психологическими особенностями возрастного периода: активным формированием мировоззрения и профессиональных интересов.

Следующий этап нашего исследования заключался в изучении представлений о феномене духовности у допризывной молодежи. Исследование осуществлялось с применением метода экспертной оценки. Анализ направлен на получение информации, выраженной в количественной и качественной форме, обработку и обобщение полученных результатов. Исходя из поставленной цели, метод экспертной оценки направлен на упорядочивание информации об исследуемом предмете и выявлении его специфики.

Определение сущности и содержания понятия духовности заключается в выявлении понимания термина «духонность». Испытуемым предполагалось ответить на следующий вопрос: «Под духовностью я понимаю...».

Проведение контент-анализа ответов допризывной молодежи проходило в три этапа. Во время первого этапа было осуществлено определение систем контент-аналитических категорий (категорий анализа). На втором этапе выделялись единицы анализа – лингвистические единицы (элементы содержания текста). На третьем этапе производился подсчет частот встречаемости лингвистических единиц, относящихся к той или иной контент-аналитической категории анализа.

Данные исследования представлений о понятии «духонность» у допризывной молодежи изначально включали в себя 128 лингвистических единиц, из них 5 единиц (4%) были признаны несущественными и были включены в категорию «другое»: («идеальная потребность», «качество», «поведение», «культура», «харизма»). Выделенные 123 лингвистические единицы анализа были объединены в контент-аналитические категории, образованные на основе теоретического анализа по проблеме (табл. 1).

Таблица 1

Распределение частот встречаемости лингвистических единиц в контент-аналитических категориях

	Религиозность и Вера		Проявления духа и души		Внутренний мир и сущность человека		Гуманизм		Социальная активность		Другое		Сумма	
	ед	%	ед	%	ед	%	ед	%	ед	%	ед	%	ед	%
N=85	32	25	29	23	28	22	18	14	16	12	5	4	128	100

В результате анализа к категории «религиозность и вера» были отнесены: «вера в Бога», «вера в людей», «вера в чудеса», «вера», «вероисповедание», «религия», «религиозность», «связь с Богом».

В категорию «проявления духа и души» отнесены следующие лингвистические единицы: «дух», «сила духа», «проявление духа», «духовный мир», «духовное состояние», «душа», «спокойствие души», «духовное развитие», «проявление души», «потребность души», «контроль духовного состояния».

В категорию «внутренний мир и сущность человека» были отнесены лингвистические единицы: «сущность человека», «внутренний мир человека», «познание человека», «внутренняя сила», «внутреннее состояние», «мировоззрение», «самопознание», «саморегуляция», «развитие».

В категорию «гуманизм» были отнесены лингвистические единицы: «отрешенность от материального», «ценность человека», «стремление к высшим ценностям», «мораль», «умение человека понять проблемы другого», «способность людей к нравственным качествам», «соблюдение моральных ценностей», «доброта», «неравнодушие», «добродушие», «неравнодушие».

В категорию «социальная активность» были отнесены лингвистические единицы: «искренность», «уважение», «принципиальность», «спокойствие», «свобода», «решимость», «выдержка», «решительность», «стрессоустойчивость», «правдивость», «смелость».

Выводы. Таким образом, на сегодняшний день в науке сложилось достаточное количество подходов к изучению духовности, структурное содержание которых способствует анализу ключевых моментов,

необходимых для разработки психологической теории духовности. В теоретических и эмпирических исследованиях следует учитывать широкий спектр представлений данного феномена, опираясь на методологически выверенное и философски обоснованное понимание духовности.

Исходя из эмпирического исследования, уже у допризывной молодежи мы наблюдаем появление осознанности духовности как самостоятельного психологического явления, отсутствия у части испытуемых отождествления духовности с религиозностью, нравственностью и моралью. Описанный результат говорит о том, что духовность не соотносится с выполнением социально-значимых требований, а выдвигает феномен духовности как сверхнормативное поведение, стремление к высшим ценностям человечества.

Литература:

1. Завгородний В.Н., Белоусов О.Н., Ахромова А.Г. Педагогические аспекты подготовки допризывной молодежи к службе в рядах Российской армии // Физическая культура, спорт - наука и практика. - 2009. - №4. - С. 80-83.
2. Знаков В.В. Новые тенденции в исследовании психологии духовности // Вопросы психологии. - 2018. - № 4. - С. 20-33.
3. Манерко И.В. Духовно-нравственные качества личности военнослужащего российской армии: сущность и основное содержание // Армия и общество. - 2009. - №3. - С. 50-57.
4. Маркелова Т.В. Теоретико-методологические проблемы заблаговременной устойчивости будущих офицеров запаса к условиям военно-профессиональной деятельности [Текст]: монография / Т.В. Маркелова; Современная гуманитарная академия. - Москва: Изд-во СГУ, 2011. - 256 с.
5. Марков Р.А., Амлаев К.Р. Состояние здоровья юношей призывного и допризывного возраста в России // Астраханский медицинский журнал - 2016. - №3. - С. 44-52.
6. Марк К. и Энгельс Ф., 1961 - Соч. 2-е изд. Т. 20. С. 392.
7. Семенов А.И. Духовность: Социально-философские аспекты исследования: дисс. ... канд. философ. наук. - Волгоград, 2001. - 146 с.
8. Философский словарь. Под ред. М.М. Розенталя и П.Ф. Юдина. - М., Политиздат, 1963. - 544 с.
9. Шутова Л.В., Ляшук А.В. Духовный кризис: проблемы определения и диагностики // Психологическая диагностика. - 2005. - №1. - С. 51-71.

Психология

УДК 159.99

доктор философских наук Мартиросян Карен Минасович

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

магистрант Матвейчук Вячеслав Васильевич

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

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ИНВЕСТИЦИОННОЙ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЕКТОВ ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОГО ПАРТНЕРСТВА

Аннотация. В статье рассмотрены основные социально-психологические факторы инвестиционной привлекательности культурных проектов государственно-частного партнерства: формирование общественного мнения о престижности и высокой доходности инвестирования; огласка успешных культурных проектов; разработка «визитных карточек» потенциальных субъектов муниципально-частного партнерства; создание максимально позитивного морально-психологического климата сотрудничества.

Ключевые слова: культурный проект, инвестиционная привлекательность, социально-психологические факторы, государственно-частное партнерство.

Annotation. The article considers the main socio-psychological factors of investment attractiveness of cultural projects of public-private partnership: formation of public opinion about the prestige and high return on investment; publicity of successful cultural projects; development of "business cards" of potential subjects of municipal-private partnership; creation of the most positive moral and psychological climate of cooperation.

Keywords: cultural project, investment attractiveness, socio-psychological factors, public-private partnership.

Введение. Сфера культуры, несомненно, является актуальным направлением инвестиционной привлекательности территорий. Взаимоотношения представителей органов государственной, муниципальной власти и бизнеса, специалистов в сфере культуры, авторов культурных проектов сегодня открывают новые перспективы для организации их партнерства.

Однако сегодня, несмотря на заинтересованность государства в сфере культуры, продолжают существовать проблемы, которые оно не может решить самостоятельно. Правильно организованное государственно-частное партнерство способствует успешному решению этих проблем, удовлетворяя культурные потребности населения. При этом социально-психологические факторы инвестиционной привлекательности культурных проектов государственно-частного партнерства не всегда становятся предметом для специального рассмотрения, их роль в рассматриваемой цепочке сотрудничества не справедливо занижена, что на наш взгляд, существенное упущение.

Вышеперечисленные обстоятельства и подтверждают актуальность проблематики настоящей статьи.

Изложение основного материала статьи. Генезис государственно-частного и муниципально-частного партнерства подробно раскрыт следующими учеными: Б.И. Бояринцев, Т.И. Гиззатуллина, Н.Н. Гончарова, Т.Н. Гладуна, С.А. Гусейнов, Е.Д. Костоглодова, В.В. Лосев, Ф.И. Шамхалов, Т.Я. Эрнзаров и др.

Современные тенденции государственно-частного партнерства представлены в работах Л.М. Андреевой, А.М. Воротникова, О.А. Герасименко, Г.М. Голубева, Н.А. Игнатьюка А.Д. Евменова, А.В. Киреевой, Е.К. Колосовой, А.И. Петрова Н.В. Савощенко, О.Н. Любиной, Е.М. Истратий, В.А. Кабашкина, А.К. Каракушня, В.А. Сидорова, В.С. Латыпова, А.А. Левченко, О.А. Ломовцевой, Е.С. Понькиной и др.

Сущность государственно-частного партнерства в сфере культуры выявлена в исследованиях Д.М. Амунца, Т.В. Артемьевой, А.М. Воротникова, В.С. Латыпова, Г.Л. Тульчинского, И.Г. Хангельдиевой, Э. Эверита и др.

Основные модели сотрудничества в государственно-частном партнерстве по реализации культурных проектов стали объектом изучения таких ученых, как: С.А. Кочеткова, И.В. Моисеева, В.Ф. Попондопуло, Ф.И. Шамхалов и др.

Проблематика государственно-частного партнерства по реализации культурных проектов, в том числе с точки зрения их инвестиционной привлекательности, рассмотрена М.С. Айрапетяном, Е.А. Бреусовой, Н.В. Высоцкой, Т.Н. Гладуном, Г.М. Голубевым, А.Д. Евменовым, В.В. Есиным, О.А. Жилиной, А.В. Загоруйко и др.

Анализ социально-психологических аспектов взаимодействия государства и частного сектора в сфере культуры на муниципальном уровне сделан А.Н. Базыкиной, А.Г. Гудковым, О.В. Кочаровой, В.В. Лосевым и др.

Большое количество ученых посвятили свои работы проблеме применения PR-технологии для повышения инвестиционной привлекательности государственно-частных проектов. К числу таких исследователей можно отнести В.Ф. Кузнецова, В.А. Ачкасову, С.В. Костылева, В.Г. Королько, М.И. Новикову и т.д.

Социально-психологические факторы, которые могут позволить повысить инвестиционную привлекательность культурных проектов государственно-частного партнерства, стала предметом специального рассмотрения А.В. Бабанова, М.П. Бутова, А.О.Буряковой, Д.С. Ильянова, О.Н. Маргалитадзе и др.

Концепция государственно-частного партнерства в сфере культуры в настоящее время только начинает внедряться в российскую практику, но, несмотря на это, данное направление представляется весьма перспективным с точки зрения привлечения серьезных инвестиционных ресурсов для реализации общественно значимых проектов. Однако, с целью эффективности обозначенного внедрения необходимо оказывать социально-психологическую поддержку государственно-частному партнерству в сфере культуры с целью воздействия на потенциальных инвесторов.

Принятие в 2015 году закона «О государственно-частном партнерстве, муниципально-частном партнерстве в Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» [3] было обусловлено целым рядом причин не только экономического, но и социального характера, что заставило прибегнуть к помощи коммерческих организаций, которые бы дополнили государственные усилия в поддержке и развитии различных сфер жизнедеятельности общества, в том числе и сферу культуры.

При этом назрела необходимость актуализации социально-психологической поддержки государственно-частного партнерства в сфере культуры с целью воздействия на потенциальных инвесторов для использования их возможностей.

Действительность продиктовала необходимость все большего социально-психологического стимулирования заинтересованности бизнеса в участии в культурных проектах, и как итог данного процесса - создание общественного мнения о престижности их инвестирования, повышение имиджа как инструмента формирования хорошей репутации, имеющий огромное влияние на потенциальных партнеров в благожелательной перспективе.

В настоящее время существует в мировой практике несколько основных моделей сотрудничества в государственно-частном партнерстве по реализации культурных проектов: модель частного партнерства и сферы культуры и искусства – спонсоринг; модель частного партнерства, в котором важное место занимают посреднические организации, агентства, компании, фонды и др.; модель партнерства, основанная на консалтингово-аналитической деятельности; творческие кластеры для малого бизнеса; модель организационного партнерства, осуществляемое через консолидацию организационных структур партнерских компаний.

Как справедливо утверждают А.О. Бурякова и Д.С. Ильянов, «основу быстрого роста крупных компаний составляют все те же психологические факторы, которые в свое время не раз приводили к надуванию «пузырей». В этой ситуации необходим такой подход к созданию инвестиционной привлекательности, который бы учитывал как основные настроения инвесторов, так и имел под собой прочную основу реализации всех поставленных целей, что и демонстрируют современные корпорации» [1].

Конечно, в процессе государственно-частного партнерства по реализации культурных проектов имеются свои недостатки, главным из которых является приоритет коммерческих целей над социально-психологическими. Риски существуют для частных инвесторов, например, высокая стоимость проектов, возможная некупаемость вложенных средств, необходимость соблюдать специальные условия и др. Но при этом, как уже было нами отмечено выше, повышается имидж административных органов, бизнес-структур, укрепляется психологическое доверие к местной власти, снижается социально-психологическое напряжение.

«Имидж как особый психологический образ, имеющий характер стереотипа, и как категория иллюзорного (визуального) пространства формирует иллюзию инвестиционной привлекательности субъекта посредством целенаправленно создаваемых представлений о нем. Он обладает высокими регуляторными свойствами и, соответственно, сильно воздействует сначала на эмоциональную сферу личности, а только потом - на механизмы сознания - поведение и выбор индивидуума» [1].

Сфера культуры имеет свои специфические признаки и социально-психологические особенности функционирования, в ее рамках существуют различные виды деятельности и организационные структуры – клубы, библиотеки различного уровня, музеи, выставочные залы, парки, театры, кинотеатры, концертные залы, цирки и другие учреждения культуры. Отсюда продиктована вариативность социально-психологической поддержки государственно-частного партнерства в сфере культуры при отказе от политики пассивных ожиданий инвестиций, которую нельзя основывать только на имиджевой составляющей.

Социально-психологический потенциал технологий публич рилейшнз при воздействии на возможных инвесторов государственно-частного партнерства в сфере культуры огромен. Он заключается, прежде всего, в социально-психологическом управлении информацией на основе интересов, ценностных ориентаций взаимодействующих сторон для формирования положительного общественного мнения об инвестиционной

привлекательности культурных проектов. Социально-психологическая поддержка частного партнерства в сфере культуры успешна также при организации рекламной деятельности.

Итак, выделим основные социально-психологические факторы, которые могут позволить повысить инвестиционную привлекательность культурных проектов государственно-частного партнерства:

- формирования общественного мнения о престижности и высокой доходности инвестирования в культурные проекты посредством технологий паблик рилейшнз;
- всесторонняя огласка успешных культурных проектов;
- разработка «визитных карточек» потенциальных субъектов муниципально-частного партнерства в сфере культуры с целью воздействия на потенциальных инвесторов;
- создание максимально позитивного морально-психологического климата сотрудничества субъектов государственно-частного партнерства, в особенности для инвесторов и финансовых институтов.

Очень важно на каждой стадии муниципально-частного партнерства найти взаимопонимание, проявить гибкость в поиске взаимоприемлемых социально-психологических вариантов реализации культурных проектов как инвестиционно привлекательных.

Выводы. Итак, социально-психологические аспекты взаимодействия государства и частного сектора в сфере культуры на муниципальном уровне являются перспективным инструментом успешной реализации культурных проектов и привлечения потенциальных инвесторов.

Учитывая вышеизложенное, в качестве рекомендаций по повышению инвестиционной привлекательности культурных проектов государственно-частного партнерства в аспекте социально-психологического рассмотрения можно выделить следующие:

1. Повысить социально-психологическую эффективность сотрудничества в государственно-частном партнерстве по реализации культурных проектов.

3. Выработать единую концепцию социально-психологической поддержки организации государственно-частного партнерства в сфере культуры в России с целью воздействия на потенциальных инвесторов.

4. Разработать социально-психологические механизмы, комплекс форм и методов отбора частных партнеров.

5. Провести информационную и образовательную работу по повышению компетенций специалистов в вопросах инвестиционной привлекательности культурных проектов государственно-частного партнерства на основе социально-психологического влияния.

6. Транслировать успешный опыт социально-психологической поддержки государственно-частного партнерства в сфере культуры с целью воздействия на потенциальных инвесторов.

7. Разработать методические рекомендации по реализации социально-психологических факторов инвестиционной привлекательности культурных проектов государственно-частного партнерства на основе уже имеющегося успешного положительного опыта.

8. Использовать инновационные социально-психологические технологии, позволяющие повысить инвестиционную привлекательность культурных проектов государственно-частного партнерства.

9. Способствовать социально-психологической поддержке государственно-частного партнерства при реализации культурных проектов для достижения общественно значимых целей.

10. Систематически осуществлять социологические исследования структурных составляющих сферы культуры для выявления социально-психологических факторов инвестиционной привлекательности культурных проектов государственно-частного партнерства.

11. Оказывать социально-психологическую поддержку частному партнерству в сфере культуры в аспекте организации рекламной деятельности.

12. Рассмотреть возможность организации ежегодной дискуссионной межрегиональной площадки с целью анализа функционирующих культурных проектов и моделей государственно-частного партнерства для определения социально-психологических факторов их инвестиционной привлекательности.

Материалы настоящей статьи, а также выводы и рекомендации могут быть использованы представителями органов государственной, муниципальной власти и бизнеса в процессе организации государственно-частного партнерства в сфере культуры, а также некоторыми хозяйствующими субъектами. Отдельные положения могут использоваться в системе повышения квалификации руководителей и специалистов федеральных, региональных и местных органов управления культурой по вопросам реализации социально-психологических факторов, позволяющих повысить инвестиционную привлекательность культурных проектов.

Литература:

1. Авдокушина М.Н. Коммуникативные ресурсы маркетинга по привлечению иностранных инвестиций [Текст]: дисс. ... канд. эконом. наук: 08.00.05. / М.Н. Авдокушина. – М., 2006. - 209 с.

2. Бурякова А.О., Ильянов Д.С. Парадокс инвестиционной привлекательности: роль психологических факторов [Электронный ресурс] / А.О. Бурякова, Д.С. Ильянов // АНИ: экономика и управление. 2018. №2 (23). - Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paradoks-investitsionnoy-privlekatelnosti-rol-psihologicheskikh-faktorov> (дата обращения: 07.07.2020).

3. Федеральный закон от 13 июля 2015 года N 224-ФЗ «О государственно-частном партнерстве, муниципально-частном партнерстве в Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации». [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://base.garant.ru/71129190/> (дата обращения: 14.04.2020).

УДК 159.9.075

кандидат психологических наук Маслаков Сергей Игоревич
 Старооскольский филиал НИУ «БелГУ» (г. Старый Оскол)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ СТУДЕНТОВ ПО СООТВЕТСТВУЮЩИМ В РАЗЛИЧНЫХ МЕТОДИКАХ СТРАТЕГИЯМ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

Аннотация. В статье проводится сравнительный анализ результатов определения стратегий поведения студентов в конфликтной ситуации, полученных по двум различным методикам. В качестве диагностических инструментов, выбранных для сравнения, были определены «Стратегии поведения в конфликтной ситуации» Томаса-Килманна (в адаптации Н.В. Гришиной) и «Стратегии поведения в конфликтной ситуации. Как вы действуете в условиях конфликта?» А.К. Казанцева, В.И. Подлесных, Л.С. Серовой. Автором делается вывод об отсутствии корреляционных связей между соответствующими по названию в сравниваемых методиках стратегиями поведения в конфликтной ситуации. Следствием полученного результата выступает необходимость проведения дополнительных исследований и психометрических замеров по выбранным опросникам.

Ключевые слова: конфликт, стратегии поведения в конфликтной ситуации, корреляционная связь, методика западного образца, методика отечественного образца.

Annotation. This article analyzes the results of conflict strategies by various methods. The material of the study were the data of the following methods: «Thomas-Kilmann conflict mode instrument» and «Strategies of behavior in a conflict situation. How do you act in conflict? (A.K. Kazantsev, V.I. Podlesnykh, L.S. Serova)». They can find similarities. Thus, the competing style of one instrument is denoted by the «shark» style of another. Avoiding style may be associated with «turtle», accommodating style with «bear», compromising style with «fox», collaborating style with «owl». However, the correlation analysis conducted on the student group did not reveal the existence of relationships between styles. This result creates the need for additional psychometric measurements on the under consideration.

Keywords: conflict, strategies of behavior in a conflict situation, correlation, psychodiagnostic method of Western culture, psychodiagnostic method of Russian.

Введение. На современном этапе развития общества изучение конфликтного поведения выступает одной из значимых социальных и научных проблем. Конфликты неотделимы от самой жизнедеятельности человека, а их проявления сопровождают нас повсюду – на работе и дома, в знакомой и незнакомой обстановке, в условиях интенсивной деятельности и отдыха, – везде, где имеет место активность, связанная с обозначением собственной позиции, отображением своего видения и понимания. Получение объективных данных, характеризующих процесс развития конфликтного взаимодействия, неразрывно связано с прогнозом поведения самой личности во все более усложняющихся условиях общения. В этом плане огромная роль принадлежит психодиагностической работе, которую можно расценивать, в том числе, и как один из этапов разрешения конфликта [1].

Обращаясь к разработанным инструментам определения конфликтного поведения, отметим особую значимость методик, позволяющих выявить стратегии поведения в конфликтной ситуации. Зачастую сама тема диагностики конфликта заменяется показателями таких стратегий, что находит свое отражение во многих практических исследованиях. При нескольких различающихся подходах и предлагаемом испытуемым диагностическом материале, как правило, речь идет об одних и тех же стратегиях. Такое соответствие можно найти между методиками, разработанными как за рубежом, так и в нашей стране.

В связи с вышесказанным можно обозначить вопрос, характеризующий проблему настоящего исследования: существует ли взаимосвязь результатов, полученных по различным методикам определения стратегий поведения в конфликтной ситуации? Если такая взаимосвязь может быть установлена, то это подводит нас к выводу о возможностях использования методик в одной и той же исследовательской линии (для подтверждения результатов друг друга или же для их взаимозамещения), что может быть чрезвычайно важно в рамках психодиагностической работы.

Целью настоящего исследования является проведение сравнительного анализа данных по результатам определения стратегий поведения в конфликтной ситуации, полученных по различным методикам.

Достижение данной цели связано с решением следующих задач:

- 1) выбор сравниваемых методик;
- 2) определение выборки исследования;
- 3) определение, по крайней мере, двух гипотез исследования (в нашем случае, альтернативных);
- 4) определение коэффициента корреляции, необходимого для получения объективных данных и обоснованных выводов;
- 5) осуществление предварительного и сравнительного анализа полученных данных;
- 6) формулирование выводов исследования.

Объектом исследования выступают показатели определения стратегий поведения в конфликтной ситуации, полученные по различным методикам.

Методами исследования выступили тестирование и математический анализ полученных данных.

В качестве рассматриваемых методик исследования выбраны следующие:

1. «Стратегии поведения в конфликтной ситуации» Томаса-Килманна (в адаптации Н.В. Гришиной) [7, с. 270-273]. Данный опросник был разработан в 70-х годах прошлого столетия и является одним из самых известных и наиболее используемых в мире по части определения стилей поведения в конфликте [18]. В то же время продолжают исследования, позволяющие определить эффективность данного психодиагностического средства в различных условиях [19]. В рамках настоящего исследования мы обозначаем ее как методику западного образца.

2. «Стратегии поведения в конфликтной ситуации. Как вы действуете в условиях конфликта?» (А.К. Казанцев, В.И. Подлесных, Л.С. Серова) [3, с. 248-251]. Данная методика предложена российскими авторами и применима для людей не просто говорящих на русском языке, но и понимающих его тонкости, связанные со смысловым отображением пословиц, крылатых выражений, юмористических фраз и т.п., а

также переносом распознаваемых значений на личностные особенности конфликтного взаимодействия (к примеру, необходимо оценить такие выражения, как «Не подмажешь – не поедешь», «С паршивой овцы – хоть шерсти клок», «Семь раз отмерь, один раз отрежь» и др.). В рамках настоящего исследования данная разработка обозначается как методика отечественного образца.

Изложение основного материала статьи. Теоретический концепт двух сравниваемых диагностических инструментов различен, однако имеются и сходные элементы, позволяющие сравнить получаемые результаты между собой.

Методика западного образца основана на позиции, согласно которой поведение человека в конфликте можно представить через двухвекторную модель: «напористость – кооперация» [17]. На основе распределений этих двух показателей, определяются пять стратегий поведения в конфликтной ситуации: «конкуренция» (в различных источниках этот стиль называют также «соперничество», «соревнование», «принуждение» [12, с. 24] и др.); «избегание» («уклонение» [13, с. 292], «уход» [9, с. 22] и др.); «приспособление» («уступка» [2] и др.); «компромисс» («деление» [11] и др.); «сотрудничество» («партнерство» [8, с. 5] и др.). Каждая из выделенных стратегий имеет определенную характеристику и эффективность в зависимости от той или иной конкретной ситуации [14].

Методика отечественного образца также основана на позиции, согласно которой поведение человека в конфликте можно представить через двухвекторную модель. Однако она несколько отличается от предыдущей и включает в себя показатели, распределенные по осям: «цели – взаимоотношения». На основе такого подхода также определяются пять стратегий поведения в конфликтной ситуации: «черепаха (избегание)», «акула (конкуренция)», «медвежонок (приспособление)», «лиса (компромисс)», «сова (сотрудничество)».

Таким образом, мы получаем две методики с соотносимым конечным результатом, в качестве которого выступают стратегии поведения в конфликтной ситуации. Это закреплено, как в названиях анализируемых нами диагностических инструментов, так и в названиях и количестве определяемых стратегий («конкуренция» методики западного образца соответствует «акуле (конкуренции)» методики отечественного образца; и далее по образцу: «избегание» – «черепахе (избеганию)», «приспособление» – «медвежонку (приспособлению)», «компромисс» – «лисе (компромиссу)», «сотрудничество» – «сове (сотрудничеству)»).

Здесь возникает следующий вопрос: существует ли взаимосвязь результатов, полученных по различным методикам определения стратегий поведения в конфликтной ситуации?

Практической базой исследования выступил Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет». В данном учебном заведении существует многолетняя практика сбора информации психологического характера о студентах, которая используется для решения различных образовательных и воспитательных задач (например, выбор старосты учебной группы, предупреждение и разрешение потенциальных противоречий и др.). В этой связи ежегодно осуществляются замеры по выявлению показателей, характеризующих особенности конфликтного взаимодействия обучающихся, их стратегий поведения в конфликтных ситуациях.

Испытуемыми явились студенты факультета среднего профессионального образования (специальностей 40.02.01 Право и организация социального обеспечения; 44.02.02 Преподавание в начальных классах; 46.02.01 Документационное обеспечение управления и архивоведение) в количестве 50 человек (45 женщин и 5 мужчин). Данный объем выборки относит ее к среднему уровню ($30 < n < 100$) [10, с. 32], что обеспечивает необходимый минимум испытуемых для решения исследовательских задач. Возрастные рамки вовлеченных в исследование студентов относят всю выбранную группу к юношескому возрасту (16-21 год [4, с. 112]). Сразу сделаем оговорку: малая представленность возрастных групп и испытуемых мужского пола по выборке не позволяет назвать наше исследование окончательным, а лишь пилотным, намечающим проблему изучения использования различных методик для решения сходных задач.

Достижение поставленной цели заключалось в определении статистических корреляционных взаимосвязей между соответствующими стратегиями, выделяемыми при помощи различных диагностических инструментов. Это позволяет сделать вывод относительно взаимозаменяемости методик западного и отечественного образца, что, в свою очередь, может быть важно для разрешения различных практических вопросов психодиагностики конфликта. Таковыми могут выступать, к примеру, следующие: сравнение полученных результатов до и после определенного воздействия [16]; дополнительное подтверждение результатов одной методики при помощи другой; определение соотношений выявленных стратегий поведения в конфликтной ситуации с другими показателями [15]; кросскультурные исследования и др. Круг поставленных исследователями задач может быть весьма велик.

В связи с вышесказанным, были сформулированы две альтернативные гипотезы: H_0 – корреляционная связь между соответствующими стратегиями поведения в конфликтной ситуации по методикам западного и отечественного образца не достигает уровня статистической значимости; H_1 – корреляционная связь между соответствующими стратегиями поведения в конфликтной ситуации по методикам западного и отечественного образца статистически значима.

Для выявления взаимосвязи между измеряемыми показателями нами использовался ранговый коэффициент корреляции Ч.Э. Спирмена. Отметим, что сравниваемые переменные по данному критерию «могут быть измерены в шкале интервалов и отношений» [5, с. 222], что позволяет использовать данный статистический коэффициент для достижения цели нашего исследования.

Диагностический замер был проведен в сентябре-октябре 2018 года. Работа по каждой из выбранных методик осуществлялась в отдельный день в утренние часы (с 10-00 до 12-00), что объясняется уменьшением потенциального эффекта усталости испытуемых от прохождения психодиагностической работы. Замеры по двум методикам осуществлялись в интервале, не превышающем семи дней (более длительный период мог быть связан с изменением стратегий поведения в конфликтной ситуации испытуемых, а значит и получением данных, непригодных для сравнительного анализа). Отметим также, что стимульный материал двух используемых методик достаточно различается (как в самих оцениваемых формулировках выражений, так и в системе подсчета), что позволяет исключить эффект обучения и переноса данных с одной методики на другую.

Предварительный анализ данных заключался в определении средних значений испытуемых, полученных по методикам и графическом представлении полученного результата по исследуемой группе.

Так, полученный с помощью методики западного образца результат показал следующий порядок расположения выделяемых стилей: компромисс (7,36), уступка (6,14), сотрудничество (5,86), избегание (5,52), противоборство (5,12).

Полученный с помощью методики отечественного образца результат показал следующий порядок расположения выделяемых стилей: сова (25,64), лиса (23,2), медвежонок (21,28), черепаха (19,96), акула (19,92).

Предварительный анализ данных, полученных с помощью используемых методик, показывает несовпадение итогового результата. Это характеризуется, главным образом, позицией стратегий сотрудничества (3 позиция в западной методике) и совы (1 позиция в отечественной методике). Также не совпадают расположения «компромисса» и «уступки» (1 и 2 позиция в западной методике) соответственно с «лисой» и «медвежонком» (2 и 3 позиция в отечественной методике). Оставшиеся стратегии: «избегание» и «противоборство» западной методики (4 и 5 позиция) и соответственно «черепаха» и «акула» отечественной методики (также 4 и 5 позиция) совпадают.

Проведенный предварительный анализ данных не дает однозначного ответа в поддержку той или иной выдвинутой гипотезы, но указывает на то, что результаты, полученные с помощью различных методик, не могут в полной мере подтверждать друг друга.

Дальнейший ход исследования заключался в обработке полученных данных при помощи рангового коэффициента корреляции Ч.Э. Спирмена. Осуществление данного вида работы было связано с выполнением следующих подзадач: 1) ранжирование значений по стратегиям поведения в конфликтной ситуации по двум методикам; 2) подсчет разности между полученными рангами; 3) возведение каждой разности в квадрат и подсчет суммы квадратов; 4) расчет коэффициента ранговой корреляции r_s ; 5) соотношение получившихся значений с критическими значениями (табл. 1).

Таблица 1

Критические значения для N=50

N	p	
	0.05	0.01
50	0.27	0.35

Установленные значения корреляционного анализа по соответствующим стратегиям поведения в конфликтной ситуации методик западного и отечественного образца представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа

Методики / Стратегии поведения в конфликтной ситуации		Методика отечественного образца				
		Акула	Черепаха	Медвежонок	Лиса	Сова
Методика западного образца	Конкуренция	$r_s = 0.087$	X	X	X	X
	Избегание	X	$r_s = 0.088$	X	X	X
	Приспособление	X	X	$r_s = -0.046$	X	X
	Компромисс	X	X	X	$r_s = 0.152$	X
	Сотрудничество	X	X	X	X	$r_s = 0.177$

Анализ полученных данных позволяет говорить о полном подтверждении гипотезы H_0 : корреляционная связь между соответствующими стратегиями поведения в конфликтной ситуации по методикам западного и отечественного образца не достигает уровня статистической значимости.

Выводы. Сравнительный анализ данных, полученных по различным методикам, представляется важной проблемой современной психологической науки. Выявление значимой взаимосвязи позволяет сделать заключение о сходных ключевых позициях в рассматриваемых диагностических инструментах и возможностях их взаимозамещения для решения практических задач. Отсутствие же установленных связей может говорить о несовпадении теоретического конструкта и узконаправленности какого-либо (или сразу нескольких) из используемых опросников. Все это представляется важным в контексте изучения стратегий поведения в конфликтной ситуации, т.к. их учет позволяет прогнозировать поведение личности в условиях конфликта и решать различные вопросы теоретического и практического плана.

Результаты настоящего исследования позволили сформировать следующий вывод: сравнительный анализ полученных данных по различным методикам (западного и отечественного образца) указывает на отсутствие каких-либо корреляционных связей между соответствующими по названию стратегиями поведения в конфликтной ситуации.

Следует отметить, что этот вывод характеризует отношения не просто одной пары показателей, по которым можно было бы еще допустить возможность ошибки и некорректную интерпретацию, а всех пяти пар выделяемых стратегий. Ни по одной из них не подтверждается гипотеза о наличии искомой связи.

В целом по группе наблюдается несовпадение конечного результата по двум выбранным методикам, что не позволяет их использовать в одной и той же исследовательской линии (для подтверждения результатов друг друга или же для их взаимозамещения). Одновременное использование рассматриваемых нами диагностических инструментов может завести специалиста в тупик. Так, результат одного испытуемого, полученный по стратегии «конкуренция» методики западного образца может быть высоким и, в то же время, низким (или средним) по стратегии «акула (конкуренция)» в методике отечественного образца. Так какой же показатель все-таки имеется?

Здесь следует отметить, что полученный результат может быть объяснен возрастными особенностями испытуемых. Так, выполнение заданий опросника А.К. Казанцева, В.И. Подлесных, Л.С. Серовой требует

развитого абстрактного мышления и понимания символического смысла пословиц, что может еще вызывать проблемы в старшем юношеском возрасте.

Помимо этого важным представляется и проблема объективности выбранных методик (а ведь альтернативных вариантов не так и много), применимости их к выборке студентов. К сожалению, в диагностических инструментах, выбранных нами для анализа, данная информация представлена весьма скудно. Поэтому выход из сложившейся ситуации мы видим в получении дополнительных психометрических сведений. Следует отметить, что такая работа, хоть и частично, но ведется. Так, С.В. Кардашина и Н.В. Шаньгина достаточно полно отразили расчеты русскоязычной версии опросника Томаса - Килманна. Ими было представлено и обновленное содержание данной методики [6]. Задачу же проверки методики А.К. Казанцева, В.И. Подлесных и Л.С. Серовой, особенно на студенческих группах, мы считаем необходимой в ближайшем будущем. Данный диагностический инструмент содержит достаточно интересный для анализа испытуемых материал, позволяющий повысить мотивацию лиц, вовлеченных в исследование.

Выводы. В завершении обозначим и то, что само наше исследование требует дополнительных вариантов проверки; обработки данных, отражающих различные аспекты, связанные с величиной выборки, гетерогенной представленностью по полу, возрасту, сферам деятельности и пр. Мы понимаем и признаем проблемные места проведенной работы. Осуществленный нами сравнительный анализ можно считать лишь предварительным этапом более крупного, учитывающего многочисленные нюансы психометрических построений будущего исследования, которое позволит сделать если и не окончательный, то более основательный вывод относительно взаимозаменяемости методик определения стратегий конфликта.

Литература:

1. Агафонова, М.С. Концептуальная модель управления конфликтами в организации / М.С. Агафонова, А.А. Палёха // Концепт. – 2018. – № 8. – С. 165-172.
2. Батхина, А.А. Стратегии поведения в межкультурном конфликте: обзор зарубежных исследований / А.А. Батхина // Социальная психология и общество. – 2017. – № 8(3). – С. 45-62.
3. Водопьянова, Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб: Питер, 2009. – 336 с.
4. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология: учебное пособие для бакалавриата, специалитета и магистратуры / В.Н. Дружинин – М.: Юрайт, 2019. – 386 с.
5. Ермолаев, О.Ю. Математическая статистика для психологов / О.Ю. Ермолаев – М.: МПСУ, 2014. – 336 с.
6. Кардашина, С.В. Психометрические характеристики русскоязычной версии опросника К. Томаса - Р. Килманна («Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument – TKI-R») / С.В. Кардашина, Н.В. Шаньгина // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 11. – С. 216-228.
7. Карелин, А.М. Большая энциклопедия психологических тестов / А.М. Карелин. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
8. Карпенко, О.Б. Соционические типы и поведение в конфликте / О.Б. Карпенко, А.В. Букалов // Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология. – 2016. – № 9-10 (165-166). – С. 5-14.
9. Картография конфликта в организации: Учебное пособие / О.Ю. Калмыкова, Г.П. Гагаринская. – Самара: Самарский государственный технический университет, 2013. – 112 с.
10. Методы психологического исследования: учебное пособие / сост. З.А. Киреева. – Курган: Курганский государственный университет, 2014. – 186 с.
11. Рысёв, Н.Ю. Стратегии интерперсонального влияющего поведения / Н.Ю. Рысёв // Психолог. – 2016. – № 4. – С. 1-9.
12. Тарелкин, А.И. Конфликтология / А.И. Тарелкин. – Могилев: Белорусско-Российский университет, 2018. – 33 с.
13. Хохлов, А.С. Конфликтология. История. Теория. Практика: учебное пособие / А.С. Хохлов. – Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. – 312 с.
14. Brummer V., Herbes C., Gericke N. 2017. Conflict Handling in Renewable Energy Cooperatives (RECs): Organizational Effects and Member Well-Being. *Annals of Public and Cooperative Economics*. 88(2): 179-202 (in English).
15. Chao C., Wooten K., Spratt H., Sarraj H., Aronson J., Hommel J., ... & Hellmich, M.R. 2018. Integration of leadership training for graduate and medical students engaged in translational biomedical research: Examining self-efficacy and self-insight. *Journal of Clinical and Translational Science*. 2(1): 48-52 (in English).
16. Dominguez D.G., Sanchez-Diaz P.C., Fike D.S., Ramirez M.N., Walk M.E., Gottlieb H., Parker R.A. 2016. A pilot study to examine the conflict handling preferences of health professional students before and after participation in an interprofessional education and collaborative practice (IPECP) initiative. *Health and interprofessional practice*. 3(1): 1-12 (in English).
17. Thomas K.W., Kilmann R.H. 2007. Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument Profile and Interpretive Report. Sterling, NY, CPP, Inc (in English).
18. Trippe B., Baumel D. 2015. Beyond the Thomas-Kilmann model: Into extreme conflict. *Negotiation Journal*. 31(2): 89-103 (in English).
19. Schaubhut N.A. 2007. Technical brief for Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument: description of the updated normative sample and implications for use. CPP Research Department (in English).

УДК 159.922.8

кандидат психологических наук, доцент Мешкова Ирина Владимировна
 Нижнетагильский государственный социально-педагогический
 институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного
 учреждения высшего образования «Российский государственный
 профессионально-педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Рассмотрена проблема профессионального развития личности студентов с разными типами копинг-поведения в стрессовых ситуациях. Эмпирически выявлено, что в период профессиональной подготовки в педагогическом вузе у студентов, ориентированных на разрешение проблем, в большей степени развиты те профессионально важные качества учителя, которые помогут им лучше адаптироваться в новых условиях школы. Со студентами, ориентированными преимущественно на избегание, необходимо проводить дополнительную работу по коррекции копинг-поведения, не способствующего развитию профессионально важных качеств педагога.

Ключевые слова: копинг-поведение, способность самоуправления, смысложизненные ориентации, коммуникативные и организаторские склонности, лидерские качества, стрессоустойчивость, юношеский возраст.

Annotation. The problem of professional development of students with different types of coping behavior in stressful situations is considered. It is empirically revealed that during the period of professional training at a pedagogical University, students who are focused on solving problems have more developed those professionally important qualities of a teacher that will help them better adapt to the new school conditions. With students focused primarily on avoidance, it is necessary to carry out additional work to correct coping behavior that does not contribute to the development of professionally important qualities of the teacher.

Keywords: coping-behavior, self-management ability, meaning-in-life orientations, communication and organizational aptitudes, leadership qualities, stress tolerance, youth.

Введение. Вопросам профессиональной подготовки будущих педагогов в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог» уделяется большое внимание как в педагогической психологии, так и в практике профессионального образования. Высокий уровень требований к личности учителя определяется не только изменившимися условиями жизни в современном информационном обществе, но и развитием субъект-субъектных отношений между всеми участниками образовательного процесса.

Профессиональная деятельность педагога сопряжена с большим количеством стрессовых ситуаций, высоким уровнем личной ответственности за качество обучения и воспитания школьников. В связи с этим актуальной является задача изучения личностных особенностей и формирования адаптивного копинг-поведения у студентов педагогических вузов как профессионально важного качества будущего учителя.

Изложение основного материала статьи. К определению профессионально важных качеств специалиста (ПВК) существуют различные подходы. В.Д. Шадриков (1994; 1996) считает, что профессионально важными являются индивидуальные качества субъекта, которые включены в сам процесс профессиональной деятельности и оказывают влияние на результативность ее выполнения. Важным критерием ПВК, по его мнению, является успешность выполнения профессиональной деятельности [11]. В работах Э.Ф. Зеера (2001; 2003) под ПВК понимаются психологические качества личности, определяющие продуктивность деятельности. При этом автор отмечает, что ПВК отличаются многофункциональностью и у каждой профессии существует свой определенный набор ПВК [4].

В своих работах А.А. Деркач (1993) предлагает разделить профессионально важные и профессионально значимые качества. Под профессионально важными он понимает качества, которые оказывают влияние на эффективность решения задач профессиональной деятельности. К профессионально значимым автор относит качества, которые влияют на эффективность задач профессионального развития личности [1].

В отечественной педагогической психологии изучение проблемы профессионально важных качеств личности педагога имеет многолетнюю историю. В конце XIX века в работах П.Ф. Каптерева проблема свойств, качеств личности педагога, обеспечивающих эффективность его деятельности, выделяется как самостоятельная. Дальнейшие исследования проводились известными учеными Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной и другими. А.К. Маркова считает, что к важным профессиональным качествам педагога относятся следующие: педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия [6].

Обращение к вопросу рассмотрения адаптивного копинг-поведения в стрессовых ситуациях как профессионально важного качества педагога, по нашему мнению, может быть обусловлено изменившимися условиями выполнения профессиональной деятельности учителя, в частности, связанными с риском возникновения эмоционального выгорания. В своих исследованиях Ю.В. Скоробогатова акцентирует внимание на необходимости профилактики эмоционального выгорания у студентов педагогического вуза [9]. Результаты исследования копинг-стратегий будущих педагогов представлены в работах Сыченко Ю.А. [10], Завьяловой Л.П., Мешковой И.В. [7].

К проблеме формирования профессионально важных качеств студентов в период профессиональной подготовки обращаются многие авторы. Е.А. Дьяченко и Е.Н. Кузнецова [3] раскрывают потенциал предметных олимпиад по психологии и педагогике в высшем образовании при подготовке будущих учителей. Проектирование индивидуальной траектории профессионального развития студентов является предметом исследования в работах С.А. Лысуенко [5]. Возможность методов психологической диагностики в оценке сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов рассматриваются в работах В.В. Диковой [2]. И.К. Прохорова предлагает с этой же целью использовать кейс-технологии [8].

Цель исследования, проведенного нами в 2019-2020 учебном году в Нижнетагильском государственном социально-педагогическом институте (филиале) Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Нижний Тагил), заключалась в выявлении у студентов взаимосвязи между доминирующими стратегиями копинг-поведения и профессионально важными качествами. В тестировании приняли участие студенты 3 курса, обучающиеся по программе бакалавриата (направление подготовки Педагогическое образование). Всего опрошено 170 человек (33 юноши / 19,5% и 137 девушек / 80,5%) в возрасте 19-23 лет.

Для диагностики копинг-поведения в стрессовых ситуациях использовалась методика «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан). Развитие профессионально важных качеств студентов диагностировалось с помощью нескольких методик: «Способность самоуправления» (Н.М. Пейсахов), «Смыслжизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев), «Коммуникативные и организаторские склонности (КОС-2)» (В.В. Синявский, Б.А. Федоришин), «Диагностика лидерских способностей» (Е. Жариков, Е. Крушельницкий), «Самооценка стрессоустойчивости» (С. Коухен, Г. Виллиансон). Статистическая обработка данных проводилась с использованием корреляционного анализа по критерию Пирсона в программе IBM Statistics SPSS-19.

На основе результатов корреляционного анализа были выявлены статистически значимые прямые и обратные взаимосвязи между стратегиями копинг-поведения и профессионально важными качествами личности, позволившие составить психологический портрет студентов с разными типами совладающего поведения в стрессовых ситуациях. Результаты корреляционного анализа представлены в таблицах 1-3.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа способности самоуправления с разными типами стратегий копинг-поведения студентов вуза

Этапы системы самоуправления	Стратегия разрешения проблем	Стратегия поиска социальной поддержки	Стратегия избегания
Анализ противоречий	$r = 0,191; p = 0,012$		$r = -0,231; p = 0,012$
Прогнозирование	$r = 0,201; p = 0,009$		$r = -0,171; p = 0,026$
Целеполагание	$r = 0,264; p = 0,000$		
Планирование	$r = 0,188; p = 0,014$		
Критерии оценки качества			$r = -0,167; p = 0,03$
Принятие решений	$r = 0,269; p = 0,000$		$r = -0,291; p = 0,000$
Самоконтроль			$r = -0,282; p = 0,000$
Коррекция		$r = -0,166; p = 0,03$	$r = -0,227; p = 0,003$
Общая способность самоуправления	$r = 0,262; p = 0,001$		$r = -0,322; p = 0,000$

Примечание: при $n = 150$ значение $r = 0,160$ при $p \leq 0,05$; $r = 0,210$ при $p \leq 0,01$; $r = 0,266$ при $p \leq 0,001$

Под самоуправлением понимается целенаправленное самоизменение личности, когда человек сам ставит перед собой цели и сам управляет своими формами активности: общением, поведением, деятельностью и переживаниями. По мнению Н.М. Пейсахова, формирование системы самоуправления включает в себя восемь последовательно разворачивающихся этапов, представляющих собой взаимосвязанные компоненты способности самоуправления.

У студентов с выраженной копинг-стратегией разрешения проблем в большей степени сформированы все компоненты способности самоуправления. Такие люди лучше ориентируются в ситуации, у них в большей степени развиты аналитические и рефлексивные способности (анализ противоречий). Им лучше удается спрогнозировать ход событий и заглянуть в будущее на основе анализа противоречий между прошлым и настоящим (прогнозирование). В основе целеполагания у них лежит прогноз, они строят предположения о возможных результатах своей деятельности (целеполагание). В процессе планирования такие люди формируют модель средств достижения цели и последовательного их применения (планирование). Они проявляют готовность к обдуманному принятию решений, переходя от плана к действиям (принятие решений). В целом сформированность общей способности самоуправления у студентов с выраженной копинг-стратегией разрешения проблем можно рассматривать как показатель сформированности профессионально важного качества педагога.

У студентов с выраженной копинг-стратегией избегания в меньшей степени сформированы такие компоненты способности самоуправления, как анализ противоречий, они испытывают трудности в анализе ситуации, в построении прогноза своих действий в сложной ситуации (прогнозирование). Им трудно определить показатели, которые позволяют оценить успехи в реализации плана (критерии оценки качества), перейти от плана к действиям (принятие решений), осуществлять самоконтроль, корректировать, исправлять допущенные ошибки. В целом, чем в большей степени у человека выражена копинг-стратегия избегания, тем в меньшей степени развита общая способность самоуправления, что указывает на недостаточную развитость волевой сферы личности. Такие свойства личности можно рассматривать как профессионально нежелательные и требующие коррекционно-развивающих мероприятий.

У студентов с выраженной стратегией на поиск социальной поддержки выявлена всего одна обратная статистически значимая взаимосвязь с переменной коррекция ($r = -0,166; p = 0,03$), что свидетельствует о их неумении и нежелании вносить изменения в свои действия, общение, поведение, переживания, а также о нежелании менять саму систему самоуправления.

Для изучения ценностно-смысловой сферы личности студентов с разными типами копинг-поведения были проанализированы выявленные статистически значимые взаимосвязи трех копинг-стратегий с переменными методики «Смыслжизненные ориентации» (см. табл. 2).

Результаты корреляционного анализа смысложизненных ориентаций с разными типами стратегий копинг-поведения студентов вуза

Переменные методики «Смысложизненные ориентации»	Стратегия разрешения проблем	Стратегия поиска социальной поддержки	Стратегия избегания
Цели в жизни	$r = 0,189; p = 0,014$		$r = -0,305; p = 0,000$
Процесс жизни			$r = -0,352; p = 0,000$
Результат жизни			$r = -0,403; p = 0,000$
Локус контроля – Я	$r = 0,206; p = 0,007$		$r = -0,308; p = 0,000$
Локус контроля – жизнь	$r = 0,151; p = 0,05$		$r = -0,288; p = 0,000$
Осмысленность жизни	$r = 0,188; p = 0,014$		$r = -0,365; p = 0,000$

Примечание: при $n = 150$ значение $r = 0,160$ при $p \leq 0,05$; $r = 0,210$ при $p \leq 0,01$; $r = 0,266$ при $p \leq 0,001$

Анализ результатов статистической обработки данных показал, что студенты с выраженной стратегией разрешения проблем имеют цели, которые придают жизни осмысленность, направленность, временную перспективу от прошлого через настоящее к будущему. Чем больше выражена стратегия разрешения проблем, тем в большей степени у студентов сформировано представление о себе как о сильной личности, способной построить свою жизнь в соответствии с намеченными целями и представлениями о себе (локус контроля Я). Они убеждены в том, что человек может свободно принимать решения и воплощать их в жизнь (локус контроля жизнь). В целом, такие студенты осознают осмысленность своей жизни.

У группы студентов со стратегией избегания выявлены обратные статистически значимые взаимосвязи при высшем уровне значимости ($p=0,000$) со всеми переменными методики «Смысложизненные ориентации». Этот факт свидетельствует, с одной стороны, о выборе пассивной стратегии поведения в стрессовых ситуациях как защитном механизме, с другой, о неумении или нежелании придавать своей жизни смысл, ставить реально достижимые цели, контролировать сам процесс жизни. В связи с этим студенты могут испытывать неудовлетворенность прожитым отрезком жизни, не верят в свои силы по управлению собственной жизнью. Им может быть свойственен некоторый фатализм и убежденность в том, что жизнь человека не может быть подвластна его сознательному контролю, поэтому бесполезно что-либо загадывать на будущее.

Статистически значимые различия в профессионально важных качествах студентов с разными типами копинг-стратегий выявлены по следующим показателям: развитие коммуникативных и организаторских склонностей, лидерских качеств и стрессоустойчивости личности (см. табл. 3).

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа коммуникативных и организаторских склонностей, лидерских качеств, стрессоустойчивости с разными типами стратегий копинг-поведения у студентов вуза

Профессионально-важные качества педагога	Стратегия разрешения проблем	Стратегия поиска социальной поддержки	Стратегия избегания
Коммуникативные склонности	$r = 0,225; p = 0,003$		$r = -0,240; p = 0,002$
Организаторские склонности	$r = 0,198; p = 0,01$		$r = -0,232; p = 0,002$
Лидерские качества	$r = 0,156; p = 0,042$		$r = -0,218; p = 0,004$
Стрессоустойчивость			$r = 0,416; p = 0,000$

Примечание: при $n = 150$ значение $r = 0,160$ при $p \leq 0,05$; $r = 0,210$ при $p \leq 0,01$; $r = 0,266$ при $p \leq 0,001$

Полученные результаты корреляционного анализа указывают на то, что коммуникативные и организаторские склонности, лидерские качества в большей степени развиты у студентов с копинг-стратегией разрешения проблем, в меньшей – у студентов с копинг-стратегией избегания. Уровень стрессоустойчивости выше у студентов, ориентированных на решение проблем, менее стрессоустойчивы студенты, ориентированные на избегание.

Этот факт еще раз подтверждает, что в большей степени сформированы рассмотренные нами профессионально важные качества педагога у студентов с выраженной копинг-стратегией разрешения проблем.

Выводы. На основании полученных результатов исследования можно сделать вывод, что существует взаимосвязь копинг-поведения в стрессовых ситуациях и профессионально важных качеств студентов педагогического вуза.

Стратегия разрешения проблем, по мнению Д. Амирхана, является активной поведенческой стратегией, где человек стремится использовать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска возможных способов решения проблем. Результаты проведенного исследования показали, что у студентов, ориентированных на решение проблем, профессионально важные качества педагога сформированы в большей степени.

Другая активная поведенческая стратегия – стратегия поиска социальной поддержки, когда человек для решения возникающих проблем обращается за помощью к родным, друзьям или значимым для него людям. Между этой стратегией и диагностированными нами ПВК выявлена одна обратная статистически значимая взаимосвязь с переменной «коррекция». Это можно оценить как нежелание студентов, ориентированных на

поиск социальной поддержки, вносить изменения в свою систему самоуправления. Получая удовлетворение от социальной поддержки в стрессовых ситуациях, они чувствуют себя уверенно и комфортно, что не может способствовать профессиональному и личностному развитию.

Стратегия избегания, по мнению Д. Амирхана, является одной из ведущих поведенческих стратегий при формировании псевдосовладающего поведения. Использование этой стратегии, по мнению автора методики, обусловлено недостаточным уровнем развития личностно-средовых копинг-ресурсов и навыков активного разрешения проблем. Однако, она может иметь и адекватный характер в определенных ситуациях. Важно, чтобы эта стратегия не становилась единственной и часто выбираемой при решении проблем, что может затруднить формирование ПВК педагога. В реальной жизни человек чаще всего использует все три поведенческие стратегии, в зависимости от ситуации.

Литература:

1. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М.: РАУ, 1993. 23 с.
2. Дикова В.В. Возможности методов психологической диагностики в оценке компетенций выпускников педагогического вуза // Современные технологии оценки качества образования в вузе: материалы Международ. науч.-практ. конф. (г. Нижний Тагил, 06 апреля 2017 г.). Нижний Тагил. 2017. С. 26-31.
3. Дьяченко Е.А., Кузнецова Е.Н. Потенциал олимпиады в высшем образовании // Актуальные проблемы педагогики и психологии: материалы Международ. науч.-практ. конф. (г. Нижний Тагил, 25 апреля 2019 г.). Нижний Тагил. 2019. С. 10-17.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб. доп. М.: Академический Проект, Екатеринбург: Деловая книга. 2003. 336 с.
5. Лысуенко С.А. Проектирование индивидуальной траектории профессионального развития как условие успешной профессиональной подготовки // Образование и наука. 2014. № 10 (119). С. 47-59.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гуманитар. Фонд «Знание». 1996. 308 с.
7. Мешкова И.В., Завьялова Л.П. Адаптивный копинг как ресурс формирования психологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2019. № 3 (49). С. 163-171. DOI: 10.25146/1995-0861-2019-49-3-152
8. Прохорова И.К. Использование кейс-технологии при оценке сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов // Актуальные проблемы педагогики и психологии: материалы Международ. науч.-практ. конф. (г. Нижний Тагил, 25 апреля 2019 г.). Нижний Тагил. 2019. С. 23-31.
9. Скоробогатова Ю.В. Особенности эмоционального выгорания студентов педагогического вуза и его профилактика с помощью тайм-менеджмента // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 2 (38). – С. 284-294. doi: 10.32744/pse.2019.2.21
10. Сыченко Ю.А., Сыченко Ю.В. Личностная детерминация копинг-стратегий будущих педагогов // Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы: материалы Третьей Междунар. науч. конф. (г. Казань, 08-10 ноября 2018 г.). Казань: Изд-во Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2018. С. 475-479.
11. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. 320 с.

Психология

УДК 159.923.2

кандидат биологических наук, доцент Миннахметов Рустем Рафикович

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

старший преподаватель Абдрашитова Татьяна Викторовна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);

старший преподаватель Шафикова Наталья Юрьевна

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В авторской статье изложены основные результаты теоретического анализа концептуальных подходов к исследованию самосознания личности на основе критериев и показателей физического, психического и социального развития, определяющие представление человека о самом себе в качестве самоидентификации своего я, Я-образа, Я-концепции. Авторами статьи рассматривается феномен самосознания личности с точки зрения следующих подходов: психоаналитического, социального, феноменологического, генетического и исторического.

Ключевые слова: самосознание личности, концептуальные подходы, образ Я.

Annotation. The author's article presents the main results of the theoretical analysis of conceptual approaches to the study of self-consciousness of the individual on the basis of criteria and indicators of physical, mental and social development, which determine a person's idea of himself as a self-identification of his self, self-image, Self-concept. The authors of the article consider the phenomenon of self-consciousness of the individual from the point of view of the following approaches: psychoanalytic, social, phenomenological, genetic and historical.

Keywords: self-awareness of the individual, conceptual approaches, self-image.

Введение. Авторы отечественной и зарубежной психологии рассматривают феномен самосознания личности с точки зрения следующих подходов: психоаналитического, социального, феноменологического, генетического и исторического. Самосознание личности авторами трактуется через следующие понятия и определения: "Я", "Я-концепция", "образ Я", которые близкие друг к другу по значению, но различные по сути и содержанию [2, 10, 15, 18, 22, 24, 31].

Изложение основного материала статьи. Теоретический анализ и обобщение научно-психологической литературы отечественных и зарубежных источников позволил нам рассматривать феномен самосознания личности с точки зрения различных подходов.

Психоаналитический подход З. Фрейда рассматривает самосознание личности как бессознательное влечение, определяющее его психоэмоциональные импульсы, тем самым преувеличивая значимость врожденных факторов в раскрытии самосознания [4, 7, 16].

С точки зрения социального подхода на развитие самосознания влияют социальные условия, определяющие его социальное развитие [20, 23].

С позиции феноменологического подхода, развитие самосознания происходит в процессе социализации личности в условиях межличностного общения [9, 13, 30]. Представители генетического подхода, рассматривая самосознание личности, делают основной акцент на эволюцию развития человеческого самосознания [26].

Теоретическими предпосылками понимания сущности и содержания самосознания в отечественной психологии является принцип социальной детерминированности. Данный методологический принцип раскрывается в культурно-исторической концепции психического развития личности Л.С. Выготского [19], в теории деятельности А.Н. Леонтьева, [1, 11], в исследованиях С.Л. Рубинштейна [17]. При этом следует отметить, что эволюция самосознания личности понимается как взаимосвязь в системе межличностных отношений, установок и самооенок, а общая предметная деятельность является условием для дальнейшего саморазвития в общении.

Самосознание личности непременно сопровождается развитием психических процессов, формированием самостоятельности и установлением ценностных отношений с окружающими людьми [6, 25].

По мнению А.Г. Спиркина [8, 12] самосознание представляет собой осознание человеком своих мыслей, помыслов, ориентиров, установок и мотивов поведения.

Как полагает В. В. Столин, значимость социальных ценностей личностного саморазвития влияет на формирование представлений о самом себе, в прошлом, настоящем и будущем [5, 14].

Рассматривая самосознание личности как психическое явление и составляющих его структурных компонентов не всегда соотносится с концептуальными представлениями авторов. Следует отметить, что большинство авторов в структуре самосознания выделяют когнитивный, конативный и аффективный компоненты [3, 7, 28, 29, и др.]. Когнитивный компонент рассматривается как результат развития самопознания в виде системы знаний личности о самом себе. В аффективном компоненте проявляется результат соотношения представления личности о самой себе. При этом конативный компонент развития самосознания формируется через совместную предметную деятельность.

С точки зрения И.И. Чеснокова [21] в психологической структуре самосознания личности присутствуют: самоопределение, самоанализ, самопознание и саморегулирование психической деятельности.

По мнению В.С. Мерлина [27] в психологической структуре самосознания личности выделяются следующие компоненты, которые рассматриваются как периоды его развития:

- осознание своей идентичности и тождественности, зарождающееся у ребенка в 11-месячном возрасте;
- осознание своего целостного "Я" как исходного начала для осуществления деятельности, проявляющееся в возрасте 2-3 лет и сопровождающееся установкой "Я сам";
- осознание своих личностных психических особенностей, свойств и качеств как процесса самонаблюдения и внутренней саморефлексии;
- осознание морально-нравственного самоопределения как способности свою само идентичность в подростковом и юношеском возрасте не учесть имеющегося опыта.

С позиции В.С. Мухиной [32] самосознание личности рассматривается как некая психологическая система совокупности составляющих ее элементов, которая развивается по определенным возрастным закономерностям. При этом структурными компонентами самосознания являются ценности, ценностные установки, ценностные ориентации, направленные на: осознание своей психической и физической идентичности; признание своего социального тождества в соответствии с психической, физической, социальной и гендерной принадлежностью; осознание для себя ценности во временных рамках прошлого, настоящего и будущего; признание за собой права и ответственности перед самим собой и обществом.

Следует отметить, что наполнение самосознания личности индивидуально для каждого отдельного человека.

По мнению В.В. Столина [8] существует многоуровневая система самосознания личности, в которой происходит постоянное взаимодействия самопознания и самоотношения на трех уровнях развития: организменном, личностном и индивидуальном.

Рассматривая развитие самосознания личности на уровне жизнедеятельности организма, субъект деятельности руководствуется внутренними потребностями в физическом и функциональном благополучии и потребности в самосохранении от факторов, нарушающих нормальную жизнедеятельность организма. Таким образом, на данном уровне формируется Я-образ организма, который отражает внутреннее состояние функциональных систем организма человека.

На втором уровне социального развития личности происходит регуляция своего социального поведения в соответствии с культурологическими нормами, традициями, обычаями, существующими в данной социальной среде, поэтому формирование Я-образ происходит на основе системы самоидентичности в соответствии с возрастом, полом, психологическим статусом и социальной ориентацией.

Рассматривая самосознание на уровне личности, активность субъекта деятельности определяется, прежде всего, в соответствии с Я-образом, направленным на выделение личности из окружающего его социума с последующей его самореализацией.

Таким образом, в процессе социального развития самосознания происходит формирование образа самого себя, позволяющего личности, с одной стороны, отождествить себя с обществом, с другой, дифференцировать себя как индивидуальность [18, 24].

Выводы. Обобщая результаты теоретического исследования концептуальных подходов к исследованию сущности и содержания самосознания личности как движущей силы его самореализации в обществе позволяет заключить, что большинством авторов понимается самосознание не только как процесс познания человеком самого себя, но и как результат образования представления о себе в качестве субъекта действий и переживаний (образ Я) как значимой предпосылки для полноценного психического развития личности как

субъекта деятельности и складывающихся вокруг него межличностных отношений.

Литература:

1. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
2. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Драндров Г.Л. Теоретические и методические основы развития координационных способностей в художественной гимнастике – Чебоксары, 2014.
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошин В.Ю. Альтернативные подходы к формированию спортивной культуры личности на примере внедрения сингапурской системы обучения на уроках физической культуры в Республике Татарстан // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 133-136.
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошина Н.В. Исследование когнитивного компонента спортивной культуры студентов в процессе занятий избранным видом спорта (на примере игры бадминтон) // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 140-144.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Леженина С.В. Развитие мотивационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 5. – С. 9.
6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мартынова А.С. Методика предварительного разминочного массажа в велоспорте // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 3. – С. 73-78.
7. Бурцев В.А., Зорин С.Д., Лашенов В.И. Исследование эффективности формирования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 5. – С. 16.
8. Бурцев В.А., Симзяева Е.Н., Бурцева Е.В. Педагогические условия эффективного применения системы рейтингового контроля в управлении спортивно ориентированным физическим воспитанием студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-2. – С. 320.
9. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – С. 253.
10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Русакова С.С. Экспериментальное исследование уровня развития информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе учебно-познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. – С. 186.
11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Садыкова С.В. Экспериментальное исследование уровня развития креативного компонента спортивной культуры личности в процессе познавательной физкультурно-спортивной деятельности // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 6. – С. 286.
12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Симзяева Е.Н., Баширова Д.М., Мартынова А.С., Евграфов И.Е., Халиуллин Р.С. Экспериментальное исследование свойств игрового внимания и качеств мышления у спортсменов, занимающихся настольным теннисом // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 31-39.
13. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Фазлеев Н.Ш. Развитие информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 8. – С. 56.
14. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Чапурин М.Н. Развитие операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 10. – С. 11.
15. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
16. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Файзрахманов И.И. Исследование уровня развития физического компонента спортивной культуры личности в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов на основе циклических видов спорта // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-1. – С. 103-107
17. Бурцев В.А., Шамгуллин А.З., Бурцева Е.В. Оптимизация предстартовых психических состояний тренера и спортсмена в условиях соревновательной деятельности // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 4. – С. 82-87.
18. Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Кильнесов В.М., Никоноров В.Т., Халиуллин Р.С., Данилова Г.Р., Невмержицкая Е.В., Евграфов И.Н., Садыкова С.В. Исследование эффективности экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 141.
19. Бурцев В.А., Файзрахманов И.И., Мифтахов Т.Ф. Организационно-методические особенности формирования спортивной культуры студентов в процессе личностно ориентированного физического воспитания (на примере мини-футбола) // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-24. – С. 5498-5502.
20. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Халиуллин Р.С., Евграфов И.Н. Деятельностный подход к исследованию проблемы формирования спортивной культуры студентов в процессе обучения в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – С. 133.
21. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Чапурин М.Н. Теоретическое исследование особенностей развития системы ценностных ориентаций подростков // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 277-281.

22. Бурцева Е.В., Бурцев В.А. Взаимосвязь видов учебно-познавательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2016. – № 2. – С. 8-15.
23. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Мартынова А.С. Методика исследования и оценки свойств игрового внимания юных хоккеистов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 3. – С. 78-83.
24. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Мугаллимова Н.Н., Халиуллин Р.С., Мартынова А.С. Теоретическое обоснование экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе при организации учебно-познавательной игровой деятельности студентов в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 39-47.
25. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Шугаев А.Г. Педагогический контроль в системе управления качеством образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 34-37.
26. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности. – Чебоксары, 2014.
27. Захарова Г.П., Баранова Э.А., Васильева Н.Н., Дерябина М.Ю., Семенова Т.Н., Парфенова О.В., Велиева С.В., Гусева Т.С., Иванова Н.В., Никоноров В.Т., Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Варламова М.Е., Ильина Л.Л., Быкова О.Н., Мустафина А.Р., Викторова Е.И. Инновации в дошкольном образовании: Учебное пособие / Под общей редакцией Г.П. Захаровой. – Москва, 2014.
28. Зорин С.Д., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Показатели социально-психологического климата в коллективе и критерии привлекательности бригадных форм работы тренеров по легкой атлетике // Фундаментальные исследования. – 2014. – №6-1. – С. 170-174
29. Кожанов В.И., Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Применение системы рейтингового контроля в управлении физическим воспитанием студентов. – Чебоксары, 2014.
30. Мартынова А.С., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Формирование ценностных ориентаций к спортивной тренировке у юных хоккеистов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 4. – С. 100-105.
31. Мугаллимова Н.Н., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Взаимосвязь учебно-познавательных видов деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // В сборнике: Современные проблемы и перспективы развития системы подготовки спортивного резерва в преддверии XXXI Олимпийских игр в Рио-Де-Жанейро Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Поволжская ГАФКСиТ, 2015. – С. 392-394.
32. Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Бурцев В.А. Физкультурно-спортивная деятельность студентов вуза как специфический вид активности // Вестник Российского университета кооперации. – 2014. – № 1(15). – С. 76-80.

Психология

УДК 316.6

кандидат исторических наук Норден Александр Петрович

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

доктор медицинских наук, доцент Шувалова Надежда Вячеславовна

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары);

кандидат педагогических наук, доцент Чапурин Михаил Николаевич

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

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ КАК МЕХАНИЗМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена теоретическому исследованию синдрома эмоционального выгорания как механизма психологической защиты личности. Представлены данные о механизме формирования предпосылок синдрома эмоционального выгорания, влиянии различных факторов на возникновение данного синдрома. Авторами представлены симптомы, характеризующие наличие синдрома эмоционального выгорания.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, симптомы, стрессовые факторы, механизм психологической защиты, модели.

Annotation. The article is devoted to the theoretical study of the emotional burnout syndrome as a mechanism of psychological protection of the personality. The data on the mechanism of formation of preconditions for the emotional burnout syndrome, the influence of various factors on the occurrence of this syndrome are presented. The authors present the symptoms that characterize the presence of burnout syndrome.

Keywords: burnout syndrome, symptoms, stress factors, psychological defense mechanism, models.

Введение. В современных условиях жизнедеятельности личности в социокультурной среде своего существования одной из актуальных проблем психического реагирования на стрессовые воздействия окружающей среды является психоэмоциональное выгорание как механизм психологической защиты [6, 18, 27]. Впервые о данном синдроме было упомянуто в 1974 году в одной из статей американского психиатра Н.Д. Freudenberger, посвященной выживанию личности в современных условиях ее существования [1, 20].

Данное психическое явление было описано у практически здоровых людей, интенсивно задействованных в сфере деловой коммуникации. Наиболее общими симптоматичными признаками данной категории людей было психосоматическое и эмоционально-волевое истощение энергетических ресурсов,

отрицательное отношение к раннее интересной работе, проявление негативной самооценки к своей личности и негативном отношении к другим, а также снижение эмпатии и утрата понимания со стороны коллег [4, 9, 19, 28].

В связи с научной новизной исследуемой проблемы в условиях интенсификации деловой коммуникации и отсутствие необходимого методологического сопровождения и психологического инструментария затрудняло изучение данного психического явления среди ученых и специалистов в психологическом научном сообществе [10].

Изложение основного материала статьи. Первым шагом на пути к научному исследованию этого психологического явления стала разработка тестового опросника Маслач и Дж. Джексона «Maslach Burnout Inventory» (MBI), позволяющего выявить характерные признаки и психологические особенности состояния психоэмоционального выгорания у представителей различных типов профессий в сферах профессиональной деятельности [1, 5, 17, 21].

За это время были достигнуты значительные успехи и появились новые результаты в определении содержания понятия «выгорание», его характерных признаков и симптомов в сравнении с другими психическими расстройствами.

В настоящее время в научно-профессиональном сообществе психоэмоциональное выгорание рассматривается как психологическая категория, раскрывающая механизм психологической защиты как способ адаптации человека к социальной среде. При этом психоэмоциональное выгорание рассматривается учеными с двух специфических методологических подходов, с одной стороны, как разновидность профессионального стресса (процесс), с другой, как следствие профессиональных стрессов (результат) [1, 24].

В связи с чем, в трудах ученых появились различные интерпретации синдрома психоэмоционального выгорания человека в контексте нарушений и расстройств его психологической сферы как реакции на негативное воздействие психосоматического и социального раздражителей [12].

Впервые данное психическое явление рассматривалось специалистами в сфере клинической психологии и психиатрии как психический процесс, психическое свойство и психическое состояния человека во всех его клинических признаках и проявлениях.

Наиболее подробную симптоматическую характеристику данного психологического явления дал американский психиатр Х. Фреденберга, который обозначил данное понятие как комплексную характеристику психосоматических, психофизиологических и психосоциальных дисфункций, корреляционно зависимых от совокупности стрессовых факторов, связанных с особенностями профессиональной деятельности, деловой и личностной коммуникации [2, 26].

Профессиональные подходы к исследованию синдрома психоэмоционального выгорания в дальнейшем развивались в научных трудах американских психологов К. Маслача, С. Джексона, Б. Перлмана и других, исследования которых позволило сделать предположение, что синдром психоэмоционального выгорания является ответной реакцией организма на устойчивый и длительный по своему воздействию стресс, вызывающий психические расстройства личности как проявления нарушений его дисфункций [1, 14, 15].

Особое значение приобрело исследование социально-психологических факторов, непосредственно влияющих на развитие имеющихся дисфункций, связанных с нарушением требований к защите психического здоровья и обеспечением охраны труда работников с учетом специфики профессиональной сферы деятельности.

При этом психоэмоциональное выгорание рассматривалось как процесс и результат нарушения психической сферы деятельности работника на рабочем месте в условиях, связанных с профессиональной адаптацией к неблагоприятным факторам социальной среды.

В ходе исследования выяснилось, что данный синдром рассматривался как психологический механизм нервно-психической защиты как психосоматическая реакция на воздействие психотравмирующих факторов, как регулятивная система, позволяющая стабилизировать психическое состояние личности и уменьшить эмоциональный порог чувства тревоги, вызванного состоянием внутреннего конфликта [8].

Некоторые ученые (К. Маслач, В.Е. Орел, В.В. Бойко, М. Burish, S.T. Meier, A. Pines, E. Aronson и другие) определяют данный синдром как ответную реакцию организма на стресс, в результате которого формируется психофункциональный стереотип, обеспечивающий дозирование расходов психоэмоциональной энергии и личностных ресурсов в процессе адаптации индивида к условиям социальной и профессиональной среды его жизнедеятельности [13, 22, 29].

Конечным итогом проявления синдрома психоэмоционального выгорания является потеря саморегуляции и самоконтроля психоэмоциональных возможностей человека.

Данный синдром рассматривается как ответная реакция на стрессовый раздражитель, проявляющаяся в характерных симптомах, таких как: негативные переживания, эмоциональные волнения, социальная агрессивность, негативные установки по отношению к окружающим, профессии и самому себе.

В соответствии с характерологическими особенностями проявления эмоционального выгорания ряд исследователей Е. Mäher, S Kahili. С. Cherniss выделяют пять ключевых блоков, определяющих специфику данного синдрома [7, 16].

Симптомами синдрома эмоционального выгорания являются:

1. Соматические симптомы: постоянная бессонница; напряженное состояние мышц; повышенное давление; головокружение; повышенная утомляемость; чувство усталости; болезненность в области грудной клетки; ноющие боли в сердце; нарушение сердечных ритмов.
2. Аффективные симптомы: раздражительность; уязвимость; чувство тревоги; хроническая депрессия; фрустрация; агрессивность; потеря интереса к жизни и профессии; переживание чувства одиночества; пессимизм; безразличие к окружающим; чувство безнадежности.
3. Конативные симптомы: злоупотребление алкоголем, табаком, лекарствами и прочими психотропными веществами; снижение аппетита; гиподинамия.
4. Когнитивные симптомы: снижение умственной работоспособности; безразличие ко всему новому; потеря творческого состояния; проявление скуки, тоски, печали, апатии.
5. Социальные симптомы: снижение интереса к социальному окружению; ощущение самоизоляции; нежелание общаться с коллегами по работе; упрощение взаимоотношений как в коллективе, так и в семье;

ощущение недостатка внимания со стороны друзей, семьи и коллег по работе; снижение интереса к свободному досугу и отсутствие хобби.

При этом следует отметить, что данные симптомы имеют субъективный характер их проявления в зависимости от типологических особенностей личности (характер, тип нервной системы), а так же зависят от предрасположенности личностных свойств человека к проявлению эмоционального выгорания.

Таким образом, психоэмоциональное выгорание можно рассматривать как устойчивый симптоматичный комплекс, который раскрывается одновременно как процесс и результат психических процессов, свойств и состояний личности в целом.

Современные исследования психоэмоционального выгорания раскрывают психологические механизмы функционирования данного психического явления с точки зрения, одно-, двух-, трех- и четырехфакторных моделей его развития [1, 3, 11, 25].

Однофакторная модель предполагает истощение психоэмоциональных энергетических ресурсов организма в следствие происходящих с личностью внутренних изменений.

Двухфакторная модель характеризуется деперсонализацией личности, отражающей установочный характер ухудшения межличностных отношений в процессе деловой коммуникации.

Рассматривая данное явление с позиции трехфакторной модели происходит психическое перенапряжение, что отражается на профессиональной эффективности и работоспособности, что в конечном итоге приводит к снижению самооценки личности и потери ее индивидуальности.

Особенностью проявления четырехфакторной модели эмоционального выгорания является разделение вышеперечисленных симптомов на два отдельных блока, связанных с особенностями профессии или с субъектами межличностно взаимодействия.

Многие исследователи синдрома психоэмоционального выгорания рассматривают его в двух взаимосвязанных плоскостях: вертикальная плоскость связывает субординацию отношений и доминанты влияния своих коллег; горизонтальная плоскость выражается в целом комплексе симптоматических проявлений [1, 16, 23, 29].

Синдром эмоционального выгорания проявляется на трех уровнях доминанты проявления эмоциональных, когнитивных и мотивационных симптомов, вследствие чего выделяются индивидуально-психологические, социально-психологические и организационно-психологические комплексы симптоматических реакций [30].

Выводы. Таким образом, обобщая результаты проведенного исследования синдрома эмоционального выгорания как механизма психологической защиты личности, следует заключить, что в данном психическом феномене выделяются физический, эмоциональный, интеллектуальный, поведенческий, мотивационный комплексы объединенные в многоуровневую систему индивидуального реагирования личности на стрессовые факторы в аспекте изучения личностной деформации человека в условиях профессиональной деятельности. Исследование данного явления позволяет определить перспективы разработки технологий организации охраны труда, с целью оказания своевременной психологической помощи сотрудникам, переживающих в своей внутренней психической структуре дезадаптацию, деформацию и дезинтеграцию.

Литература:

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб., 1999. – 30 с.
2. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошин В.Ю. Альтернативные подходы к формированию спортивной культуры личности на примере внедрения сингапурской системы обучения на уроках физической культуры в Республике Татарстан // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 133-136.
3. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Бобырев Н.Д. Теоретико-методологические аспекты спортивной культуры личности // Педагогические науки. – 2015. – С. 2.
4. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Драндров Г.Л. Теоретические и методические основы развития координационных способностей в художественной гимнастике – Чебоксары, 2014.
5. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Игошина Н.В. Исследование когнитивного компонента спортивной культуры студентов в процессе занятий избранным видом спорта (на примере игры бадминтон) // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 140-144.
6. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
7. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Леженина С.В. Развитие мотивационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 5. – С. 9.
8. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Мартынова А.С. Методика предварительного разминочного массажа в велоспорте // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 3. – С. 73-78.
9. Бурцев В.А., Зорин С.Д., Лашенов В.И. Исследование эффективности формирования ценностного отношения школьников к здоровью и здоровому образу жизни // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 5. – С. 16.
10. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Норден А.П. Экспериментальное исследование уровня развития рефлексивного компонента спортивной культуры личности в процессе формирования ценностно-смысловых ориентаций студентов к самостоятельной организации спортивного стиля жизни // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – С. 253.
11. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Симзяева Е.Н., Баширова Д.М., Мартынова А.С., Евграфов И.Е., Халиуллин Р.С. Экспериментальное исследование свойств игрового внимания и качеств мышления у спортсменов, занимающихся настольным теннисом // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 31-39.
12. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Фазлеев Н.Ш. Развитие информационного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 8. – С. 56.

13. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Чапурин М.Н. Развитие операционного компонента спортивной культуры студентов в процессе спортивной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2019. – № 10. – С. 11.
14. Бурцев В.А. Формирование положительного ценностного отношения подростков к здоровью и здоровому образу жизни на основе спортизации физического воспитания: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева. Чебоксары, 2007.
15. Бурцев В.А., Шамгуллин А.З., Бурцева Е.В. Оптимизация предстартовых психических состояний тренера и спортсмена в условиях соревновательной деятельности // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 4. – С. 82-87.
16. Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Кильнесов В.М., Никоноров В.Т., Халиуллин Р.С., Данилова Г.Р., Невмержицкая Е.В., Евграфов И.Н., Садыкова С.В. Исследование эффективности экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе в процессе спортивно ориентированного физического воспитания студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – С. 141.
17. Бурцев В.А., Файзрахманов И.И., Мифтахов Т.Ф. Организационно-методические особенности формирования спортивной культуры студентов в процессе личностно ориентированного физического воспитания (на примере мини-футбола) // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-24. – С. 5498-5502.
18. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Халиуллин Р.С., Евграфов И.Н. Деятельностный подход к исследованию проблемы формирования спортивной культуры студентов в процессе обучения в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – С. 133.
19. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Чапурин М.Н. Теоретическое исследование особенностей развития системы ценностных ориентаций подростков // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 277-281.
20. Бурцев В.А., Черенщиков А.Г., Герасимов Е.А. Инновационные формы привлечения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов к физкультурно-спортивной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-3. – С. 136-140.
21. Бурцева Е.В., Бурцев В.А. Взаимосвязь видов учебно-познавательной деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2016. – № 2. – С. 8-15.
22. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Мартынова А.С. Методика исследования и оценки свойств игрового внимания юных хоккеистов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 3. – С. 78-83.
23. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Чапурин М.Н., Мугаллимова Н.Н., Халиуллин Р.С., Мартынова А.С. Теоретическое обоснование экспериментальной методики обучения техническим элементам в волейболе при организации учебно-познавательной игровой деятельности студентов в процессе спортивно ориентированного физического воспитания // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56-6. – С. 39-47.
24. Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Шугаев А.Г. Педагогический контроль в системе управления качеством образовательного процесса // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – С. 34-37.
25. Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Теория и методика подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональной творческой деятельности. – Чебоксары, 2014.
26. Захарова Г.П., Баранова Э.А., Васильева Н.Н., Дерябина М.Ю., Семенова Т.Н., Парфенова О.В., Велиева С.В., Гусева Т.С., Иванова Н.В., Никоноров В.Т., Бурцева Е.В., Бурцев В.А., Варламова М.Е., Ильина Л.Л., Быкова О.Н., Мустафина А.Р., Викторова Е.И. Инновации в дошкольном образовании: Учебное пособие / Под общей редакцией Г.П. Захаровой. – Москва, 2014.
27. Кожанов В.И., Драндров Г.Л., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Применение системы рейтингового контроля в управлении физическим воспитанием студентов. – Чебоксары, 2014.
28. Мартынова А.С., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Формирование ценностных ориентаций к спортивной тренировке у юных хоккеистов // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. – 2014. – № 4. – С. 100-105.
29. Мугаллимова Н.Н., Бурцев В.А., Бурцева Е.В. Взаимосвязь учебно-познавательных видов деятельности студентов в процессе формирования спортивной культуры личности // В сборнике: Современные проблемы и перспективы развития системы подготовки спортивного резерва в преддверии XXXI Олимпийских игр в Рио-Де-Жанейро Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. Поволжская ГАФКСиТ, 2015. – С. 392-394.
30. Чапурин М.Н., Симзяева Е.Н., Бурцев В.А. Физкультурно-спортивная деятельность студентов вуза как специфический вид активности // Вестник Российского университета кооперации. – 2014. – № 1(15). – С. 76-80.

УДК 159.9.072

кандидат психологических наук, доцент **Петраш Марина Дмитриевна**
 Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург);
 доктор психологических наук, доцент **Стрижицкая Ольга Юрьевна**
 Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург)

ОДИНОЧЕСТВО В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В ПЕРИОД ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Аннотация. Статья посвящена изучению проблемы одиночества в контексте профессиональной деятельности в период поздней зрелости. В статье рассмотрены вопросы взаимосвязи одиночества с параметрами профессионального развития взрослого человека, в контексте возрастного-полового аспекта. Описан характер профессиогенеза в зависимости от уровня переживания одиночества.

Ключевые слова: одиночество, профессиональное развитие, поздняя зрелость, возрастно-половой аспект

Annotation. The article is devoted to the study of the problem of loneliness in the context of professional activity in the period of late adulthood. The article deals with the relationship between loneliness and the parameters of professional development of an adult, in the context of the age-sex aspect. The specifics of professionogenesis is described depending on the level of loneliness experience.

Keywords: loneliness, professional development, late adulthood, age-sex aspect

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-513-18015

Введение. Анализ современных исследований в части одиночества как социально - психологического феномена, позволяет говорить о том, что большинство таких работ рассматривают одиночество в качестве негативной детерминанты развития личности. Исследователи определяют одиночество как психологическое состояние, возникающее из-за недостатка социальных отношений человека, как в качественном, так и в количественном отношении [15]; как печальный опыт, наносящий ущерб психологическому здоровью и благополучию [12]; называют одиночество «современной эпидемией» [13], «отвращающим психологическим состоянием» [10]. Анализ диссертационных работ, выполненный Слободчиковым И.М. в обзорной статье, посвященной данной проблеме, выявлен факт рассмотрения данного феномена, как «непозитивного состояния» [7]. Вместе с тем автор отмечает ряд других работ, в которых одиночество рассматривается в качестве ресурсной составляющей, отмечая их малочисленность. В настоящее время разрабатываются новые методы исследования одиночества, которые позволяют рассматривать феномен разносторонне, в т.ч. как позитивной детерминанты развития [6]. Следует отметить всевозрастной характер одиночества, однако ученые отмечают, что наибольшая острота переживания данного феномена характерна для людей, относящихся к периоду поздней зрелости и пожилых [3, 4].

Значительная часть исследований, посвященных одиночеству, фокусируются на личностных характеристиках, как основных детерминантах его формирования. Профессиональная область остается за рамками исследования в области изучения одиночества, несмотря на то, что взрослый человек проводит значительную часть времени на работе. Часто трудовые отношения выполняют компенсаторную роль в плане социального взаимодействия, которое недостает в личном пространстве человека. Нельзя игнорировать и тот факт, что современный ритм жизни диктует условия, требующие серьезной перестройки взрослого человека. Особенно это связано с активно внедряющимися в рабочий процесс информационными технологиями, способствующими сокращению социального взаимодействия в профессиональном социуме [16], что, в свою очередь, может привести к ощущению чувства одиночества. Вместе с тем, анализ современной литературы по данной проблематике обнаруживает отсутствие исследований данного феномена в контексте профессиональной жизни индивида. Зарубежные исследователи считают тему одиночества в контексте рабочих отношений, «заброшенной» [16], но заслуживающей отдельного внимания, т.к. данный феномен влияет на эффективность выполнения профессиональной деятельности, снижая ее [11, 14]. Существуют данные о формировании (в российском обществе) мировоззренческих позиций у молодежи в сторону «добровольного одиночества» ради достижения профессионального успеха [8]. Однако исследований одиночества в рамках профессиональной жизни взрослого человека ограниченное количество и остается мало охваченной в эмпирических исследованиях [3, 4].

Мы считаем, что одиночество является сложным, противоречивым феноменом и играет неоднозначную роль в развитии взрослого человека, профессиональном в том числе. Мы предположили, что переживание чувства одиночества вносит свой вклад в профессиональный контекст развития и по-разному включается в структуру профессиогенеза у мужчин и женщин. Профессионалы, в разной степени переживающие чувство одиночества будут испытывать ряд трудностей в части профессионального развития, определяя его кризисный характер.

Изложение основного материала статьи. В исследовании приняли участие 76 человек, в том числе 38 мужчин (средний возраст 49,05) и 38 женщин (средний возраст 48,5). Изучение ситуации профессионального развития проводилось с помощью опросника «Факторы профессионального развития» (ФПР) М.Д. Петраш; вопросов анкеты; методики «Синдром эмоционального выгорания» (МВИ) К. Маслач и С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой [1]; методики «Изучение привлекательности профессионального будущего» М.Р. Гинзбурга [2]. Личностный опросник Big-5 использовался для изучения личностных характеристик [9]. Уровень одиночества определялся с помощью утверждения: «У меня мало близких понимающих людей, и я чувствую себя одиноким», участникам исследования предлагалось выбрать вариант ответа, отражающий степень согласия с утверждением (категорически не согласен, не согласен, сложно сказать, согласен, совершенно согласен).

Нами были выделены две группы с разным уровнем переживания одиночества – «не испытывают одиночества», «испытывают в разной степени». В обеих группах примерно одинаковое соотношение мужчин

и женщин; подавляющее большинство состоит в браке, имеют высшее образование, являются представителями разных профессиональных сред.

Анализ возрастно-половых характеристик участников исследования, их семейного статуса и уровня образования, с помощью таблиц сопряженности, не выявил значимых взаимосвязей с одиночеством. Также переживание одиночества не связано с типом профессиональной деятельности.

Нами были рассмотрены особенности разных сторон профессионального развития в выделенных группах (табл. 1). В качестве общей тенденции можно отметить среднюю удовлетворенность профессиональной деятельностью, средне-низкую целеустремленность и психофизиологический потенциал (способность к восстановлению). Несмотря на отсутствие статистически значимых различий по обозначенным параметрам, наиболее благоприятная ситуация отмечается в группе респондентов, не испытывающих одиночества. Различия были показаны в части адаптации в профессиональном социуме и способности контролировать свое поведение. Наихудшая ситуация выявлена у профессионалов, испытывающих одиночество. Также во второй группе отмечается наибольшая выраженность страха и снижение оптимистичной модальности в отношении профессионального будущего; все составляющие синдрома эмоционального (профессионального) выгорания наиболее выражены в группе людей, испытывающих одиночество. Выявленные различия позволяют нам описать специфику профессиогенеза в контексте переживания одиночества людей в период поздней зрелости. Следует отметить, что нами не определялся характер одиночества, участники исследования выражали степень согласия с утверждением «У меня мало близких понимающих людей, и я чувствую себя одиноким». При интерпретации данных по параметру «одиночество» следует учитывать, что высокие значения свидетельствуют о высокой частоте переживания чувства одиночества, низкие – о его отсутствии.

В группе респондентов, не испытывающих одиночества (первая группа), участники дают положительную оценку своей ситуации профессионального развития. Можно предположить, что они нашли себя в профессии и довольны работой, которую приходится выполнять в рамках профессиональной деятельности, стремятся к самосовершенствованию, легко адаптируются в коллективе, конструктивно разрешают конфликты, с пониманием относятся к критике. Параметры синдрома выгорания находятся в диапазоне низких значений. В оценке профессионального будущего доминируют позитивные модальности.

Отличительной особенностью профессионального развития участников второй группы является трудности адаптации в профессиональном социуме, конфликтном взаимодействии с коллегами. Эмоциональный фон характеризуется повышением всех составляющих синдрома эмоционального выгорания, отмечаются признаки истощения на эмоциональном и физиологическом уровне, появляется дистанцированная позиция по отношению к коллегам, к работе. Выявленная тенденция была обнаружена зарубежными исследователями, при изучении одиночества и профессионального стресса у директоров начальной школы в Новой Зеландии [17]. Отмечаются тенденции к негативному оцениванию себя, своих профессиональных достижений и успехов, а также в редуцировании собственного достоинства. При мысли о своем профессиональном будущем, на фоне доминирования позитивных модальностей, отчетливо проявляется страх. С учетом выявленной специфики профессионального развития в выделенных группах, можно предположительно говорить о кризисном характере профессиогенеза у взрослых, переживающих чувство одиночества.

Таблица 1

Выраженность факторов профессионального развития, эмоционального отношения к профессиональному будущему, параметров синдрома эмоционального выгорания в группах с разным уровнем переживания одиночества

Параметры	Группы		p=		
	не испытывают одиночества (45 чел.)	испытывают одиночество (31 чел.)			
	m	σ			
<i>Факторы профессионального развития</i>					
Удовл. проф. деят.	21,6	4,38	20,1	4,45	0,138
Целеустремленность	18,6	3,49	17,7	3,16	0,269
Адаптация в коллективе	13,7	1,88	11,7	2,23	0,000
Контроль поведения	12,9	2,05	11,8	2,19	0,028
Восстановление	15,1	3,41	14,2	3,47	0,257
<i>Эмоциональное отношение к профессиональному будущему</i>					
Страх	4,76	2,06	5,90	2,37	0,033
Тревожность	6,83	2,96	7,61	2,45	0,208
Индеферентное отнош.	4,96	2,43	5,65	2,18	0,199
Заинтересованность	11,2	3,15	10,2	2,19	0,093
Уверенность	10,4	2,39	9,48	2,86	0,171
Оптимизм	9,52	3,09	8,16	2,76	0,047
<i>Синдром эмоционального выгорания</i>					
Эмоциональное истощение	18,4	7,80	22,5	7,20	0,022
Деперсонализация	9,98	5,35	12,4	3,68	0,024
Редукция личных достижений	33,7	7,16	29,0	7,38	0,007

Поскольку переживание чувства одиночества связано с личностными особенностями человека, мы провели сравнительный анализ между выделенными группами, результаты которого показали различия по параметрам «экстраверсия», «эмоциональная стабильность» и «сотрудничество» (табл. 2). Другими словами, профессионалы, в разной степени испытывающие одиночество, менее общительны, эмоционально неуравновешенны, в контексте социального взаимодействия склонны к аффективным всплескам. Первая группа собрала социально активных людей, ориентированных на взаимодействие, отличающихся большей

эмоциональной стабильностью, с высоким уровнем социальной культуры общения. Нельзя сказать, что участники исследования второй группы не умеют выстраивать взаимодействие с другими людьми, однако у них может проявиться стремление к доминированию над другими, что может привести к конфликтам.

Таблица 2

Выраженность личностных характеристик в группах с разным уровнем переживания одиночества

Параметры	Группы				
	не испытывают одиночества (45 чел.)		испытывают одиночество (31 чел.)		
	m	σ	m	σ	p=
Экстраверсия	28,6	4,55	23,7	5,79	0,000
Самосознание	28,2	7,00	27,6	6,25	0,651
Сотрудничество	32,2	5,71	30,1	3,47	0,050
Эмоц-я стабильность	26,4	5,87	22,6	7,13	0,017
Открытость опыту	30,2	6,12	28,9	5,50	0,326

Все различия, выявленные в группах с разным уровнем переживания одиночества, проверены и подтверждены методом Bootstar, из расчета выборки для 1000 образцов.

С помощью корреляционного анализа были выявлены следующие взаимосвязи с показателем переживания чувства одиночества (по выборке в целом): прямые со страхом перед профессиональным будущим ($r=0,243$, $p=0,036$) и эмоциональным истощением ($r=0,242$, $p=0,000$); отрицательные связи с личностными характеристиками «экстраверсия» и «эмоциональная стабильность» ($r=-0,355$, $p=0,002$ и $r=-0,347$, $p=0,002$ соответственно); с редукцией личных достижений ($r=-0,315$, $p=0,006$) и параметром профессионального развития «адаптация в коллективе» ($r=-0,345$, $p=0,002$). Для тестирования эффекта переменной «одиночество», мы использовали анализ Bootstar для 1000 образцов: все выявленные связи, за исключением корреляции с эмоциональным истощением, подтверждены. Учитывая уровневые характеристики по изучаемым параметрам (табл. 1, 2) можно говорить о том, что люди, переживающие одиночество, характеризуются склонностью к конфликтам и меньшей социальной вовлеченностью. С другой стороны, одиночество опосредствует трудности в профессиональном развитии, что было подтверждено нами с помощью модели путей. А именно: показано влияние одиночества на процесс адаптации в профессиональном социуме через усиление профессионального выгорания и страха перед профессиональным будущим. Значения критериев согласия модели находятся в допустимых пределах с учетом объема выборки, т.е. модель эмпирически подтверждается ($\chi^2=3,082$; $df=3$; $\chi^2/df=1,027$; $p=0,379$; $CFI=0,999$; $GFI=0,979$; $RMSEA=0,019$; $PCLOSE=0,460$).

Отличительные особенности в группах с разным переживанием чувства одиночества проявляются в том, что в первой группе (не испытывают одиночества) параметр «одиночество» не обнаруживает связей, во второй - показана взаимосвязь с личностной характеристикой «сотрудничество» ($r=0,603$, $p=0,000$) и фактором профессионального развития «целеустремленность» ($r=0,384$, $p=0,033$). Первую связь мы можем объяснить тем, что люди, в большей степени испытывающие одиночество и не имеющие поддержки, нуждаются в социальном взаимодействии, которое, в свою очередь, способствует повышению факторов профессионального развития. Потребность в социальной поддержке является ресурсом в ситуации переживания одиночества [5]. Вторая связь может свидетельствовать о своеобразном «уходе» в трудовую деятельность из-за дефицита социальной поддержки, с другой стороны – является проявлением «добровольного одиночества» [8]. Следует отметить, что связь одиночества со стремлением к профессиональному росту и совершенствованию в профессии у людей с высоким уровнем переживания одиночества, является особенностью нашей выборки, так как при анализе с применением Bootstar для 1000 образцов, данная связь не подтверждается.

Интересные данные получены при изучении переживания одиночества у мужчин и женщин периода поздней зрелости. Сравнительный анализ не выявил различий по параметру «переживание одиночества» в группах по половому признаку. Различия выявлены в характере взаимосвязей изучаемого феномена с параметрами профессионального развития. Так, в группе мужчин выявлены отрицательные взаимосвязи одиночества с факторами профессионального развития «адаптация в коллективе» ($r=-0,497$, $p=0,002$), «контроль поведения» ($r=-0,415$, $p=0,011$), «восстановление» ($r=-0,426$, $p=0,009$) и «редукция личных достижений» ($r=-0,426$, $p=0,008$), а также положительная связь с «эмоциональным истощением» ($r=0,569$, $p=0,000$). Обнаруженные связи подтверждаются при анализе с применением Bootstar для 1000 выборок. У женщин взаимосвязей переживания чувства одиночества с параметрами профессионального развития не выявлено.

С помощью многофакторного дисперсионного анализа обнаружено, что у мужчин, испытывающих одиночество, эмоциональное истощение и редукция личных достижений значимо выше, чем у женщин ($p=0,033$ и $p=0,002$ соответственно); страх перед профессиональным будущим выше у женщин ($p=0,027$), а оптимизм выше у мужчин ($p=0,038$); адаптация ($p=0,000$), контроль поведения ($p=0,026$) и восстановление ($p=0,011$) ниже у мужчин. Другими словами, мужчины с высоким уровнем переживания одиночества (в отличие от женщин) в большей степени подвержены эмоциональному истощению, у них появляются сложности в профессиональном взаимодействии и восстановлении. В качестве ресурса можно отметить сохраняющийся оптимизм перед профессиональным будущим. У женщин, на фоне более благоприятной картины профессионализма (в отличие от мужчин) отмечается страх перед профессиональным будущим. Следует отметить, что при описании трудностей в профессиональной деятельности, мужчины чаще отмечали трудности во взаимодействии с сотрудниками, руководством, финансовые проблемы, а также сложности на рынке труда. Женщины в данном разделе чаще называли трудности, связанные с выполнением профессиональных компетенций, и связывали их (трудности) с внедрением новых технологий, а также отмечали дефицит временного ресурса. Сложностей в плане социального взаимодействия, в женской выборке не отмечено.

Выводы. Результаты проведенного исследования продемонстрировали неоднозначную роль одиночества в профессиональном развитии взрослого человека.

Выявлена взаимосвязь высокого уровня переживания одиночества с кризисным характером профессиогенеза, основными маркерами которого выступают: сложности в адаптации, затрудненный контроль поведения; повышение негативных и снижение позитивных модальностей в отношении профессионального будущего, а также выраженность всех составляющих синдрома эмоционального выгорания.

Выявлена специфика профессионального развития в группах по половому признаку: у мужчин, переживающих чувство одиночества, в отличие от женщин, более выражен кризисный характер профессиогенеза. Исключение составляет отношение к профессиональному будущему: у женщин с высоким уровнем одиночества повышаются негативные модальности (страх), у мужчин – положительные (оптимизм).

С помощью модели путей было показано, что переживание чувства одиночества ведет к ухудшению взаимоотношений в коллективе, что, в свою очередь, способствует повышению негативных модальностей перед профессиональным будущим и снижению профессиональной самооценки.

Основными ограничениями данного исследования следует считать малочисленный состав выборки, а также охват участников исследования, проживающих в мегаполисе. Для проверки полученных результатов следует увеличить выборку, а также охватить представителей обозначенных возрастных групп из других регионов России.

Литература:

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб., 2005.
2. Гинзбург М.Р. Психология личностного самоопределения. Текст диссертации д-ра. психол. наук. М., 1996.
3. Епищева В.Р., Коновалова В.В., Чаусов Н.Ю. Одиночество в пожилом возрасте / В сборнике: Актуальные проблемы активного долголетия и качества жизни пожилых людей. Сборник научных трудов. 2019. С. 60-66.
4. Иванченко Г.В. Возрасты одиночества // Развитие личности. - 2007. - № 1. - С. 55-80.
5. Крюкова Т.Л. Психология совладания с одиночеством // Психологические исследования. 2016. Т. 9, № 49. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.08.2020).
6. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства // Психология. Журнал Высшей школы экономики. - 2013. - Т. 10. - № 1. - С. 55-81.
7. Слободчиков И.М. Современные исследования переживания одиночества // Психологическая наука и образование, 2007, № 3, С. 27-34.
8. Танская А.А., Шестакова Д.А. Одиночество как фактор профессионального успеха / В сборнике: Потенциал российской экономики и инновационные пути его реализации. Материалы международной научно-практической конференции студентов и аспирантов: в 2 частях. Под редакцией В.А. Ковалева и А.И. Ковалева. 2019. С. 41-43.
9. Яничев Д.П. Когнитивные аспекты самовосприятия личностных черт у пациентов с невротической и неврозоподобной симптоматикой. Текст диссертации канд. психол. наук. СПб., 2006.
10. Cacioppo, J.T., Hawkey, L.C., Ernst, J.M., Burleson, M., Berntson, G.G., Nouriani, B., & Spiegel, D. 2006. Loneliness within a nomological net: An evolutionary perspective. *Journal of Research in Personality*. 2017. 40: 1054-1085.
11. Guo, L. The Effect of Workplace Loneliness on Silence Behavior — The Role of Team-Member Exchange and Psychological Capital. *Psychology*. 2020. 11. 467-479. <https://doi.org/10.4236/psych.2020.113032>
12. Murphy, P. & Kupshik, G. Loneliness, stress and wellbeing: A helper's guide. New York: Tavistock/Routledge. 1992.
13. Murthy, V. Work and the loneliness epidemic: reducing isolation at work is good business. Harvard Business Review. Retrieved from <https://hbr.org/cover-story/2017/09/work-and-the-loneliness-epidemic>.
14. Ozcelik H., Barsade S.C. No employee an Island; Workplace Loneliness and Job Performance // *Academy of Management Journal* 2018, Vol. 61, No. 6, 2343-2366. <https://doi.org/10.5465/amj.2015.1066>
15. Peplau L.A., Perlman D. Perspective on loneliness. // In L.A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. - 1982. - New York: John Wiley and Sons. - pp. 1-18.
16. Wright, S.L. Loneliness in the Workplace. PhD Thesis, University of Canterbury. 2005.
17. Wright, S.L., Burt, C.D. B., & Strongman, K.T. Loneliness in the Workplace: Construct Definition and Scale Development. *New Zealand Journal of Psychology*. 2006. 35. 59-68.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук Станоева Юлия Петровна

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

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СЕКСУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье показаны результаты исследования особенностей переживаний и ожиданий молодых людей, представленных в их сексуальных автобиографиях. Обнаружено, что противоречия сексуальных подростковых переживаний возникают в результате несовпадения ожиданий личности с первым сексуальным опытом. Доказано, что переживания юношей и девушек характеризуются различной эмоциональной оценкой сексуального опыта. Обоснована необходимость формирования сексуальной культуры молодежи.

Ключевые слова: молодежь, сексуальные переживания, половое воспитание, сексуальная культура.

Annotation. The article shows the results of research on the characteristics of experiences and expectations of young people presented in their sexual autobiographies. It is found that the contradictions of sexual adolescent experiences arise as a result of the discrepancy between the expectations of the individual with the first sexual experience. It is proved that the experiences of boys and girls are characterized by different emotional evaluation of

sexual experience. The necessity of forming a sexual culture of young people is substantiated.

Keywords: youth, sexual experiences, sex education, sexual culture.

Введение. В современном мире происходят существенные социально-культурные изменения, которые затрагивают все сферы жизни человека. Так, область сексуальных отношений тоже подвергается изменениям. Понимание того, что познание своей сексуальности – важная часть всех этапов жизни человека, уже пришло, но сексуальность вообще и молодежная сексуальность, в частности, стали предметом острой борьбы между сторонниками полового воздержания подростков и защитниками полной свободы их сексуальной активности. По мнению И.С. Кона, который внес неоценимый вклад в развитие сексуальной культуры в России [1, с. 94], налицо «...более раннее начало сексуальной жизни, социальное и моральное принятие добрачной сексуальности и сожителства, сужение сферы запретного в культуре и рост общественного интереса к эротике, и вообще отделение сексуального поведения от репродуктивного, увеличение разрыва между поколениями в сексуальных установках, поведении, ценностях...» [4, с. 12].

Многое из того, что было абсолютно неприемлемо для родителей, дети считают нормальным и естественным. Такие исследователи, как Б. Волков, Г. Келли, И. Кон, отмечают, что сегодня подросток все больше чувствует себя центром своего собственного жизненного мира. Зачастую взрослые обвиняют подростков в эгоизме и падении нравов, излишней жестокости и эмоциональной черствости, тогда как проблеме «воспитания чувств» никто не затрагивает. А ведь это означает не столько умение контролировать их, сколько способность адекватно понимать и выражать их, слушать голос сердца.

Половое созревание как у мальчиков, так и у девочек начинается, по меньшей мере, на несколько лет раньше, чем у предыдущих поколений. Это означает, что они раньше готовы к сексу физически, но не эмоционально и интеллектуально. «В понимании феномена «самого себя» они всю борются за понимание проблем пола в течение всего периода их сексуальности. Они очень хотят, чтобы их услышали и поняли, даже если они еще не могут поговорить об этом со своими родителями или теми, кому не страшно было бы доверить свои тайны и переживания...» [6, с. 11]. Кроме того, пережитые при первой близости впечатления сохраняются в памяти и влияют на последующую сексуальную жизнь подростков.

Несмотря на актуальность тематики, исследование чувственно-сексуального отношения подростков имеет методологическую ограниченность возможностей и этическую проблематику, связанную со «вторжением» исследователя в глубинную интимную зону личности. В связи с этим возникает необходимость исследовать аспекты подростковой и юношеской сексуальности именно биографическим методом, который дает поистине уникальную информацию о переживаниях и чувствах личности.

Изложение основного материала статьи. Целью нашего исследования стало изучение особенностей переживаний и ожиданий молодых людей, представленных в их сексуальных автобиографиях, обоснование необходимости формирования сексуальной культуры молодежи.

Были сформулированы 2 рабочие гипотезы:

1) основные переживания молодежи возникают в результате несовпадения ожиданий с первым реальным сексуальным опытом, что может говорить об отсутствии достоверных знаний в данной сфере;

2) переживания юношей и девушек характеризуются различной эмоциональной оценкой сексуального опыта.

Для проверки сформулированных гипотез было проведено исследование, в процессе которого использовался биографический метод в одной из своих модификаций – проективное сочинение «Сексуальная автобиография» (Е. Луковичкая, Л. Ньюман, В. Семенова, Г. Флоровская, В. Ядов). Исследование проводилось на двух площадках: СОШ № 24 г. Крымска (учащиеся 10-х классов) и Краснодарский государственный институт культуры (студенты 1-го курса). Общий объем выборки составил 89 человек (43 парня и 46 девушек).

Испытуемым было предложено написать сексуальную автобиографию с некоторыми уточнениями. Для тех, кто не имел опыт сексуальной близости, предлагалось написать свои представления и ожидания, пожелания и предполагаемые переживания. Для тех, кто имел подобный опыт, предлагалось указать свой возраст в момент вступления в первую сексуальную связь, возраст партнера, их количество, наличие или отсутствие каких-либо физических или душевных состояний, а также все переживания и ожидания, с этим связанные. Респондентам предлагалось обратить внимание на все существенные детали, которым они предавали (или предали бы) важное значение при размышлении над своей будущей или настоящей сексуальной жизнью. Время написания автобиографии было не ограничено. Были использованы следующие методы обработки данных: количественный и графический анализ, частота распределения тем, поиск средних тенденций.

В ходе исследования получено 89 сексуальных автобиографий. На основе контент-анализа работ было выделено 7 групп тем, каждая из которых включает в себя по несколько составных элементов (единиц анализа). Ниже приведены выделенные группы и в скобках – частота распределения выделенных тем в сочинениях (в процентах):

1. Возраст, действия и качества партнера: случайные/длительные отношения, доверие/недоверие и др. (92%);

2. Любовь и секс: наличие/отсутствие этих элементов, комментарии, описание и др. (80%);

3. Эмоции, переживания: положительные/отрицательные, описание (98%);

4. Чувства, ощущения: физические/душевные, их примеры и др. (71%);

5. Активность, инициативность: своя/партнера, их представление и наличие (28%);

6. Факторы, сопутствующие (желаемые) половому акту: наличие психотропных веществ, романтические элементы, обстановка и др. (94%);

7. Безопасность: психическая/физическая, венерические болезни, беременность и др. (15%).

Как видно из полученных данных, практически все школьники и студенты в сексуальных автобиографиях затрагивают тему любви и секса; эмоций и переживаний; возраста, действий и качеств партнера; факторов, сопутствующих первому половому акту. Обращает на себя внимание тот факт, что тема безопасности в сексе представлена только в 15% работ.

В ходе анализа данных были выделены четыре группы респондентов (из всего числа студентов и школьников) по двум критериям: наличие/отсутствие сексуального опыта и биологический пол: 1 группа – девушки, имеющие сексуальный опыт (14 студенток + 1 школьница); 2 группа – юноши, имеющие

сексуальный опыт (20 студентов + 6 школьников); 3 группа – девушки, не имеющие сексуального опыта (10 студенток + 21 школьница); 4 группа – юноши, не имеющие сексуального опыта (1 студент + 16 школьников).

Такое деление обусловлено тем, что при сравнении элементов, употребляемых в обозначенных темах, у обоих однополюх возрастов обнаружилось поразительное сходство ожиданий и переживаний.

Наше исследование было начато с изучения возраста вступления в сексуальные отношения. Как показали полученные данные, у основной части девушек первый сексуальный опыт был в 15-17 лет, а у юношей – в 14-17 лет. В сочинениях указано, что девушки выбирают партнера старше, а юноши либо старше, либо одного возраста с собой. Это расходится с представлениями и ожиданиями возраста сексуального дебюта тех, кто еще не имел подобного опыта. В старшем партнере и те, и другие видят, прежде всего, опекуна («хочу, чтобы он обо мне заботился»), руководителя («доверюсь опытному»), образец для подражания («завидую, у кого есть опыт»).

В человеке своего возраста заметно стремление к более или менее равным отношениям («мы вместе учились, вместе ходили домой, были все время вместе»), их идеализация («понимали друг друга с полуслова»), «мечтали, что когда закончим школу, поженимся, родим детей»).

Личность в реальном возрасте вступления в первую сексуальную связь незрела и неспособна к установлению прочных сексуальных отношений. В подтверждение этой мысли приведем лишь некоторые из многочисленных отрывков в сочинениях: «...самое главное для меня было, чтобы после первой половой связи я не чувствовал никакой ответственности. Переспали и все...», «...я не давал ей никаких обязательств и клятв, она мне тоже. Как встретились, так и расстались, с этих пор я ее больше не видел...». А ведь стремление к ответственности за партнера, сопереживание, умение чувствовать и понимать его – одна из предпосылок к зрелому развитию личности.

Теперь рассмотрим отдельно каждую тему, описанную респондентами. При анализе частоты распределения ответов по теме «Возраст и качества партнера, его действия», были получены следующие результаты: девушкам 1-ой и 3-ей групп важно доверять партнеру, подтвердив или опровергнув это доверие в длительности межличностных отношений («поняла, что ему можно доверять» - 6 человек, «знала его давно» - 5 человек, «раньше мы встречались» - 7 человек). Но И.С. Кон в своем исследовании подростковой сексуальности указывает на тот факт, что первая половая связь все чаще происходит с абсолютно незнакомым человеком [4, с. 49]. Похоже, что фактор раннего знакомства желателен при вступлении в первую половую связь, но может быть не главным. Можно предположить, что девушки из 3-ей группы не оправдают своих ожиданий («не должен меня обманывать» - 4 человека, «хочу в нем быть уверенной» - 4 человека), т.к. в одной из следующих интерпретаций юноши из обеих групп говорят о том, что не хотели бы длительных отношений с девушкой, с которой имели (или имели бы) половой акт. Парни в своих ответах делают акцент на опыт («она была старше меня» - 10 человек), «я был не первый» - 11 человек») и внешние данные: «для меня важна внешность, фигура, грудь» - 13 человек, «хочу, чтобы была красивая» - 7 человек».

Анализ частоты распределения ответов по теме «Любовь и секс» показывает, что девушки из 3-ей группы почти во всех своих работах затрагивают тему любви. Они не представляют половую связь без любовных отношений. Более того, большинство в своих работах считает, что самой любить важнее, нежели ждать любви от партнера («все должно быть «по любви» - 12 человек, «я должна любить» - 6 человек, «он должен любить» - 2 человека). У юношей картина отличается: те, кто имел половую связь, заявляют, что любви не было (17 человек). Более того, во многих работах дается пояснение: «мы знали, что любви между нами нет, нам просто хотелось секса», или «нас чисто физически влекло друг к другу». Юноши из 4-ой группы склонны к идеализации отношений («любви еще не испытывал, но думаю, что это нечто волнующее и возвышенное» - 7 человек). В своих работах они писали, что хотели бы идеальную девушку, похожую на кого-нибудь из актрис или поп-звезд и очень жалеют, что таких нет. Конечно, в юношеском возрасте часто объект любви идеализируется, а это значит, ожидания и представления будут неизбежно расходиться с реальностью.

Данные анализа частоты распределения ответов по теме «Эмоции, переживания» показывают, что вопреки всем представлениям о том, что мужской пол менее эмоционален, чем женский, в группе 2 были выделены глубокие и красочные по своему содержанию мысли: «у меня словно выросли крылья», «испытывал дрожь в коленях», «я забыл все слова, я просто плыл», «у меня кружилась голова», «я был на седьмом небе от счастья», и почти во всех работах фраза «не могу выразить словами, мои чувства/переживания очень трудно описать». Хотя большая эмоциональный стресс у юношей перед первым половым актом наглядно выражен (о страхе говорят 7 человек, об эмоциональном волнении – 10 человек), впечатления и переживания носят, в основном, положительный характер. У девушек – противоположная картина. Работы юношей, в общем, намного романтичнее, хотя именно желание романтики ярко выделилось у девушек, еще не имевших сексуального опыта. Работы девушек из группы 1 отличаются общей безэмоциональностью («не было страшно» - 5 человек, «не было стыда» - 4 человека), «плакала после 1-го раза» - 4 человека). В их работах звучит скорее тема унижения, ощущения использованности, чувства явного превосходства мужского пола над женским.

Делать вывод из полученных результатов о том, что нынешняя молодежь не романтична, нельзя. Здесь, скорее, проблема в другом. Если юноша еще не созрел как личность и не способен по-настоящему оценить душевные качества девушки (а девушка юноши), то половые контакты оказываются приближенными к «голой физиологии». Наглядным примером этого могут служить следующие фразы: «...я хотел бы иметь две девушки: с одной иметь секс, а с другой – поговорить...», «...я знала, как будет, поэтому особых эмоций не испытывала. Сначала было немного больно, а потом – никак. В общем, мне это было не нужно...», «...самое главное, что во время полового акта и до него мы не разговаривали. Мне это понравилось...». Расхождение представлений и реального опыта между группами девушек и юношей – налицо.

В следующей теме «Чувства, ощущения» юноши, имевшие опыт, также описали чувства и ощущения намного красочнее. Те юноши, которые пока не имели опыта, не могут представить свои ощущения. Выделился всего один параметр: «первый сексуальный опыт прибавит мне уверенности» (3 человека), – это говорит о моменте взросления, гордости за совершенное перед сверстниками. Как показывает опыт юношей из 2-ой группы, хотя и эмоции при получении первого сексуального опыта тревожно окрашены, волнение беспочвенно. Они начинают чувствовать все многограннее и красочнее, им все больше и больше нравится вступать в сексуальную связь, делать ее разнообразнее: «мне понравилось, но было все слишком быстро, есть

к чему стремиться» – 5 человек, «дальше было намного лучше» – 5 человек, «с каждым разом нравится все больше и больше» – 4 человека.

Девушки из обеих групп говорят об этом менее ярко («первый раз мне не было больно/было больно» 6/5 человек соответственно, «хотелось сделать ему приятно, но мне это было не нужно» – 4 человека, «не хочу, что бы он разочаровался» – 3 человека, «не поняла, что чувствовала» – 3 человека, и пр.). Это может свидетельствовать о том, что они видят в первом сексуальном контакте скорее обязательство и желание доставить удовольствие партнеру, нежели себе, тогда как юноши, наоборот, говорят только о своих чувствах и переживаниях. Юношеский эгоцентризм порождает «псевдоинтимность».

У девушек из 1-ой и 3-ей групп вырисовывается мотив доминирования мужского пола над женским: «он занес меня в список своих побед», «я боялась, что после того, как это произойдет, мы расстанемся». А вот ожидания девушек из 2-ой группы: «очень хочется не разочароваться ему после первого опыта», «а что если человек, которому я доверилась, просто бросит меня и все». В связи с более ранним созреванием девушек, у них гораздо выше, чем у юношей, проявляется потребность в глубине и устойчивости личностных отношений.

В следующей теме «Активность, инициативность» заметна тенденция к изменению представлений о ведущей роли мужчины в половом процессе. Во 2-й и 4-й группах во время первого полового акта заметно выделен факт инициативности женского пола: «она все сделала сама», «моя партнерша была намного меня опытнее и всю инициативу взяла на себя», «я хотел бы, чтобы девушка сама сделала это». Такую, на первый взгляд, пассивность со стороны юношей не сложно объяснить. Обратим внимание на возраст девушек, с которыми юноши из 2-ой группы имели первый сексуальный опыт. Эти девушки, в основном, старше, и ранее уже имели половой опыт. А как чувствовать себя и без того гиперсексуальному подростку, который находится под влиянием бушующих гормонов? Скорее всего, в ожидании желаемой разрядки активность перейдет в область запретного. Но опыт показывает, что там разрядки не происходит. Наше исследование выявило тот факт, что опыт первой интимной близости у девушек содержит в себе много отрицательных эмоций. Пройдет немало времени, чтобы отношение к половому акту изменилось и стало приносить эмоциональную радость и удовлетворение.

В следующей теме «Факторы, сопутствующие (желаемые) половому акту» на первое место вышел показатель «алкогольное опьянение». Традиционно парни ставят своей задачей «споить» девушку и помочь себе «расслабиться». Примеров этого в сочинениях множество. Зная от друзей и подруг о том, что «...это дело случилось по пьяни...», подростки из 3-ей и 4-ой групп не хотят повторить горький опыт своих знакомых и говорят об этом. Тем не менее, опыт тех, кто их старше на год-два, доказывает обратное. И здесь мы видим расхождение представлений и ожиданий во всех группах.

При анализе сексуальных биографий мы обнаружили, что самые яркие куски сочинений связаны с романтическими переживаниями и ожиданиями. Это, правда, касается только 2-ой и 3-ей групп. У девушек, которые имели сексуальный опыт, романтика отсутствует, также как и у юношей, пока не вступающих в половую связь. Такая разница между ожидаемым и реальным может быть объяснена двумя вещами. Во-первых, подростки склонны к идеализации отношений. Девушки из 1 группы пишут: «...мечтала всю жизнь о принце на белом коне, а получилось, конечно, все не так...». Мечты девушек из второй группы зеркально отображают мечты из первой группы, разница лишь в том, что одни глубоко верят в то, что это будет именно так. Естественно, после того, как мечты разбиваются о суровую реальность, происходит внутреннее «загрубение», возникает внешняя отчужденность и цинизм. Это легко прослеживается в сочинениях. Во-вторых, в нашей стране молодежь долгое время остается материально зависимой от родителей. Она не может позволить себе снять «...приличный номер в гостинице...», все делается в спешке из-за того, что «тебя застукают». Единственный выход – это научить молодежь мыслить реально и не травмировать себя заведомо ложными ожиданиями.

В последнем выделенном нами блоке тема безопасности во время полового акта поднималась во всех четырех группах респондентов, разница лишь в том, что молодежь, которая имела опыт, не предохранялась, хотя и считает, что это не хорошо. А представители 3-ей и 4-ой групп, наоборот, чрезвычайно озабочены проблемой безопасного секса. У юношей, вступающих в первую сексуальную связь, существует реальный страх, связанный с возможной опасностью заразиться венерическими заболеваниями, а у девушек – забеременеть. Когда тревожность в какой-либо личностной сфере высока, полноценных сексуальных отношений быть не может.

Выводы. По результатам проведенного исследования одним из выводов является то, что противоречия сексуальных молодежных переживаний и ожиданий возникают в результате несовпадения ожиданий личности с первым реальным сексуальным опытом. Это подтверждает гипотезу 1.

Наибольшие противоречия заключались в следующем:

1) Девушки, ранее не имевшие сексуального опыта, предполагают возможность полового акта только при наличии обоюдных любовных чувств. Юноши, уже имевшие сексуальный опыт, говорят о том, что при первом половом акте они любви к партнерше не испытывали.

2) Не имевшие сексуального опыта девушки ожидают, что после первого полового акта партнер будет их любить и уважать. У девушек, имевших сексуальный опыт, в связи с несовпадением такого ожидания четко вырисовывается переживание унижения, превосходства мужского пола.

В ходе анализа результатов исследования подтвердилась также и вторая гипотеза о том, что переживания юношей и девушек характеризуются различной эмоциональной оценкой сексуального опыта. Так, юноши, имевшие сексуальную связь, говорят о положительной эмоциональной окраске своих переживаний и в момент представлений будущего полового акта, и после него. Девушки, имевшие сексуальный опыт, представляют свои переживания позитивными, а после вступления в сексуальную связь отмечают момент полного разочарования от нее. До вступления в половую связь девушки характеризуются абсолютной безэмоциональностью, и всяческие переживания по поводу первого сексуального дебюта у них отсутствуют, но после него следует замечание о том, что их эмоции остались, в целом, негативными.

Дополнительными выводами исследования явились следующие:

- при изучении представлений и ожиданий подростков в связи с первым сексуальным опытом выявилась чрезвычайная женская активность и инициативность в установлении первого сексуального контакта;

- у юношей, еще не вступающих в половую связь, ярко выражен страх заразиться венерическими заболеваниями при первом сексуальном контакте;

- и юноши и девушки в своих представлениях желаемого партнера не затрагивали душевные качества.

Также в результате исследования было выявлено, что тема безопасности в сексе представлена только в 15% работ. По мнению И.С. Кона, современному обществу присуща повышенная забота о личной безопасности, в том числе, и сфере сексуальности, что подразумевает безопасный и социально-ответственный секс, который невозможен без знания [5, с. 95].

И.С. Кон, говоря о необходимости сексуального образования, отмечает такие важные его преимущества: полученные детьми и подростками знания в области полового воспитания достоверны; знания вырабатывают терпимость к чужим взглядам и облегчают разрешение конфликтных ситуаций; знания о методах контрацепции позволяют предотвратить количество подростковых беременностей и аборт; в программах сексуального образования затрагиваются широкий круг нравственно-психологических проблем, значимых в подростковом возрасте [5, с. 98].

По результатам исследования Е.А. Козиной, Г.А. Черднякова подростки говорят о необходимости введения такого образования [3, с. 56]; в исследовании А.О. Карам мнения экспертов на этот счет разделились [2, с. 210].

Подводя итог, хотелось бы отметить, что тема формирования сексуальной культуры молодежи имеет множество проблем, решением которых необходимо заниматься комплексно. Сексуальное образование делает подростковый секс более безопасным. В будущем люди, получившие такое образование, без стеснения передают достоверные знания своим детям, что является значимым в развитии будущего поколения.

Полученные результаты могут быть использованы специалистами в сфере семейного планирования и консультирования, сексуального просвещения молодежи и подростков; родителями при взаимодействии с собственными детьми (построение воспитательного воздействия с опорой на особенности переживаний и ожиданий подростка, пути коррекции уже сложившихся поведенческих тенденций); в системе профессионального и общего образования преподавателями и учителями при организации взаимодействия с учащимися в процессе обучения (с учетом ярких эмоциональных возрастных особенностей и подготовке будущих специалистов в этой области).

Литература:

1. Атемасов, А.В. Значение сексуальной культуры и причины ее недооценки // Вестник МГУ им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2011. – № 2. – С. 93-99.
2. Карам, А.О. Сексуальное воспитание подростков и проблемы полового просвещения // Известия Алтайского государственного университета. – 2012. – № 2-1. – С. 208-210
3. Козина, Е.А., Чердняков, Г.А. Половое просвещение в современном образовании // Сборник материалов Международной научно-практической конференции « Современный учитель дисциплин естественнонаучного цикла. – 2018. – С. 53-57.
4. Кон, И.С. Подростковая сексуальность на пороге XXI века. Социально-педагогический анализ / И.С. Кон. – Дубна: «Феникс+», 2001. – 208 с.
5. Кон И.С. Сексуальное образование – глобальная задача XXI века // Социология: теория, методы, маркетинг. 2009. № 1. С. 94-114.
6. Поликарпов, В.А. Психология первой любви / В.А. Поликарпов. – Минск: Экономпресс, 2002. – 208 с.

Психология

УДК 159.923

профессор кафедры физической подготовки и спорта,

кандидат педагогических наук, доцент,

полковник полиции Тапунов Юрий Николаевич

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

старший преподаватель кафедры педагогики и психологии,

кандидат психологических наук,

подполковник полиции Осипова Анна Сергеевна

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ВУЗА МВД КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В АСПЕКТЕ СРАВНИТЕЛЬНОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются психологические компетенции успешного сотрудника полиции в аспекте сравнительной ментальности, которая является предиктором алгоритма психологической диагностики при проведении профессионального отбора.

Ключевые слова: сотрудник полиции, рекрутинг, психологическая диагностика, психологические качества личности сотрудника полиции.

Annotation. The article discusses the psychological competence of a successful police officer in the aspect of comparative mentality, which is a predictor of the psychological diagnostic algorithm when conducting professional selection.

Keywords: police officer, recruiting, psychological diagnostics, psychological personality traits of a police officer.

Введение. При приеме на работу в полицию соискатель проходит собеседование с ведомственным психологом и впоследствии со своим работодателем, а также выполняет несколько тестов. Кандидату задают много каверзных вопросов, которые нередко ставят его в тупик. Каких-то отдельных нормативных шаблонов для проведения беседы с ведомственным психологом нет. Поэтому кандидату нужно быть готовым к

неожиданным вопросам. Для того, чтобы успешно пройти такое собеседование и тесты при приеме в МВД, нужно обладать отличным здоровьем, иметь душевное равновесие и быть в хорошей физической форме. Этому научить невозможно. Такие человеческие качества должны быть в личном профиле априори.

При выявлении негативных скрытых черт характера человека, которых не должно быть у полицейского, при трудоустройстве в МВД проводят проверку на полиграфе. С помощью полиграфа выявляют скрытые личностные характеристики человека, которые несовместимы при работе в полиции. Пакет тестовых заданий характеризует уровень интеллекта, работоспособность и ряд иных человеческих качеств: смелость, порядочность, честность, ответственность и выносливость. Плюс учитываются результаты психофизиологического блока тестов: особенности психодинамических характеристик (характер и темперамент, выносливость, уравновешенность. Волевая регуляция поведения и деятельности).

Например, в США любой, кто занимается наймом полицейских, знает проблемы, связанные с успехом этих усилий. В этой связи крайне важно провести предварительные исследования, хотя они могут потребовать много времени и средств, успешные из которых полагаются на четкое понимание того, какими знаниями, навыками и качествами должны обладать соискатели. Это позволяет провести целенаправленное изучение биографических данных, ведущее к отбору наиболее квалифицированных кандидатов. Конечно, традиционные критерии, такие как честность, финансовая ответственность, стабильный трудовой стаж и чистое полицейское досье, по-прежнему имеют значение и требуют тщательного рассмотрения.

Изложение основного материала статьи. В ряде западных стран при приеме на работу сотрудника полиции, в первую очередь, учитывается такое качество, как инициатива. Офицеры должны иметь рвение в борьбе с преступностью. Хотя большая часть работы полиции не направлена конкретно на противозаконные действия, преступность может вызвать серьезные проблемы в общинах и вызвать социальные волнения. Сотрудники правоохранительных органов должны помнить о шансах обнаружения таких проблем и действовать соответствующим образом.

Во-вторых, это этический компонент поведенческих паттернов. Сотрудники правоохранительных органов должны стремиться вести себя этично - поступать правильно. Они должны придерживаться надлежащих принципов и ценностей в качестве руководства в своих действиях, а также соблюдать Конституцию и соответствующие статутные законы. Стремление к этичному поведению никогда не заканчивается. Полицейские администраторы, менеджеры, контролеры и, что наиболее важно, патрульные должны рассматривать продвижение этического поведения в качестве первоочередной задачи. Обладая сильным этическим принципом, персонал может гарантировать, что их коллеги не поддадутся давлению инцидента и не нарушат этические стандарты.

В-третьих, уважение и знание законов. Кандидаты в полицию должны знать и соблюдать федеральные законы и законы штата. Конституция служит основополагающим правовым документом и определяет основные параметры большей части деятельности сотрудников правоохранительных органов. Это не подлежит обсуждению. Офицеры должны понимать этот факт и вести себя соответствующим образом. Хотя им это может показаться трудным, поскольку хранители Конституции, полицейские должны уважать ее границы.

Соответствующие законы штата работают рука об руку с Конституцией. Если кандидаты посещали базовую полицейскую академию, они должны хорошо разбираться в уголовных законах и процедурах. Очевидно, что новым офицерам есть чему поучиться, но ветераны, ищущие новое подразделение, должны продемонстрировать глубокие юридические знания. Юридическая сфера занимает значительную часть рабочей среды полицейского, и персонал должен хорошо разбираться в соответствующих законах.

На четвертой позиции располагаются коммуникативные навыки. Рекрутеры должны сосредоточиться на вербальных и невербальных коммуникативных способностях соискателей. Хотя навыки письма ценны и требуют проверки, способность офицеров эффективно общаться лицом к лицу с членами общины имеет самое большое значение. В нынешних условиях полицейской деятельности, в которой большое внимание уделяется тактическим маневрам, офицеры редко отдадут предпочтение обучению для оттачивания своих коммуникативных навыков. Однако, офицеры тратят гораздо больше времени на разговоры с заявителями, свидетелями, подозреваемыми и общественностью в целом, чем на тактические встречи, хотя все контакты с полицией предполагают определенную степень правильной тактики. Ясно, что необходимо понимать отношения между ними.

Эффективные коммуникативные навыки составляют основное различие между офицерами, которые могут разрешить большинство кризисных инцидентов без физического столкновения, и теми, кто не может. Фактически, хорошие коммуникативные навыки могут быть не просто полезными для полицейского - они могут быть жизненно важными. Способность четко общаться может помочь заслужить доверие сообщества, в котором работает сотрудник правоохранительных органов. Навыки межличностного общения важны, потому что они позволяют офицерам развивать хорошие отношения с обществом, с коллегами-офицерами и с представителями разных культур.

Еще один важный аспект эффективного общения - умение терпеливо слушать. Офицеры, которые уделяют время тому, чтобы действительно слышать, что говорят люди, и которые задают вопросы с искренним любопытством, добиваются лучших результатов, - так считают эксперты. Когда граждане чувствуют, что полицейские действительно неравнодушны, они с большей вероятностью будут сотрудничать, они обычно предлагают больше информации и часто работают, чтобы помочь правоохранительным органам разобраться в сути проблемы.

Очень важна и способность обсуждать проблему, убеждая других действовать соответствующим образом. Эти навыки подпадают под действие переговоров - одной из жизненно важных черт полицейского. Кризисные инциденты, с которыми офицеры могут столкнуться на работе, включают несколько факторов, таких как негативные эмоции, диктующие действия людей, люди, которые не слушают, усиливается напряжение и не видят альтернативных вариантов.

Эффективные навыки ведения переговоров часто включают такие практики, как активное слушание, сохранение спокойствия, выражение сочувствия, уважительное отношение к предмету, отсутствие осуждения и обращение к предмету по имени, когда это возможно. К неэффективным переговорам относятся такие вещи, как конфронтация, обещания, которые вы не можете сдержать, уговоры субъекта успокоиться, требовательность, поспешность процесса и осуждение.

В-пятых, эксперты рекрутинга в США называют здравый смысл, как «способность мыслить и вести себя разумно и принимать правильные решения» и «здоровое и благоразумное суждение, основанное на простом восприятии ситуации». Офицеры должны учитывать здравый смысл во всех своих решениях и избегать крайностей на обоих концах континуума. Наличие и применение здравого смысла может решить и предотвратить проблемы. В психологической диагностике в нашей стране аналогичный интерес направлен на исследование критического мышления и логики.

Шестая позиция отдается такому качеству как вежливость. Характеристики вежливости, представленные действием или бездействием, включают терпимость, доброту, внимательность и понимание. Это было описано как готовность пожертвовать личными желаниями ради улучшения общества. В полицейской деятельности решающее значение имеет правильное использование вежливости. к общему успеху. Вежливость не является признаком слабости, и при правильном проявлении она может повысить безопасность офицеров. Один автор заявил, что вежливость и тактика идут рука об руку, назвав это «тактической вежливостью». Он утверждал, что поддержание вежливости, особенно перед лицом потенциально опасных обстоятельств, может работать на пользу офицерам, поскольку они сохраняют самообладание и скрывают свою готовность и тактическое преимущество. Кроме того, тактическая вежливость хорошо отражается на офицерах в видео, аудио и официальных отчетах, тем самым помогая защитить их от жалоб и судебных исков. Вежливость - это не только приятная черта для офицеров, но и абсолютная необходимость.

В-седьмых, служебный настрой. Аналогичное значение в русской ментальности приобретает мотивация. Люди выбирают карьеру по разным причинам. Когда они выбирают работу в полиции, для долгосрочного успеха очень важно, чтобы они помогали людям. Внутреннее желание сделать общество лучше, защищая и служа, должно быть основным лейтмотивом к поступлению на работу в полицию. Лица, которым не нравится общаться с людьми и помогать им, не должны рассматривать правоохранительную деятельность как вариант трудоустройства. Один из исследователей данной проблематики заявил, что «офицеры, которые считают работу в полиции призванием, как правило, гораздо лучше справляются с этическими проблемами и преодолевают их, чем те, кто рассматривает это просто как работу».

На восьмой позиции располагается смирение. В западных странах под этим понимается не кротость или слабость, а скромность и уважение к другим, а также отсутствие высокомерия и бравады по отношению к себе. Короче говоря, скромные люди не хвастаются и не выставляют напоказ. Они уверены в своих силах и не чувствуют необходимости хвастаться собой. Офицеры полиции играют заметную роль в обществе и обладают огромным авторитетом и властью. Надлежащая степень смирения может вызвать уважение и доверие со стороны публики. В исследованиях отечественных ученых не встречается упоминание скромности как психологического феномена, каким-то образом обуславливающего успех в профессиональной деятельности полицейского.

Контролируемый нрав, занимающий девятое место, в аналогии с исследованиями психологов в нашей стране, является интересным маркером. Только мы под этим понимаем приемы волевой саморегуляции поведения и деятельности.

В одном из исследований встречается такая концепция. «В начале 1800-х годов отец современной полиции, сэр Роберт Пил, считал эту черту характера необходимой для полицейских. Хотя этого трудно достичь, полицейские должны стремиться к совершенству в этом отношении. Это включает в себя самоконтроль или самодисциплину и требует изобилия компетентности, уверенности и эмоциональной зрелости - желательных качеств сами по себе. Пил понимал, что офицеры, которые не могут контролировать свой нрав, не будут хорошо подходить для того, чтобы должным образом обращаться с людьми в самых разнообразных обстоятельствах, с которыми сталкиваются сотрудники правоохранительных органов. Когда полицейские сталкиваются с выходящими из себя гражданами, разрешить контакт становится труднее. Если офицеры в ответ теряют самообладание, обстоятельства становятся пламенными и часто приводят к менее чем желаемому результату для обеих сторон».

Жажда новых знаний занимает также значимую позицию. В отечественной науке уделяется внимание самообразовательной деятельности. В ряде зарубежных исследований встречается иллюстрация того, что именно стремление к новым знаниям имеет решающее значение для истинного долгосрочного успеха. «Как и другие сферы деятельности, полицейская деятельность продолжает развиваться и требует от практикующих быть в курсе растущей базы знаний. Регулярно меняются не только законы, но и практика и тактика полиции. Большинство департаментов предоставляют своим офицерам некоторый уровень повышения квалификации без отрыва от производства. Хотя это уместно, офицеры также должны искать новые знания лично и просто не ожидать, что их отделы обеспечат всю их подготовку и обучение. Кандидаты, у которых есть опыт поиска новых знаний в предыдущих профессиях, вероятно, будут расти вместе с полицейским агентством».

«Эти атрибуты не представлены в каком-либо порядке ранжирования. Все они важны для успеха, - считают зарубежные исследователи. - Они функционируют в симбиотических отношениях и помогают создать универсального первоклассного полицейского. Такие сотрудники выделяются в своих отделах во многом потому, что они обладают множеством этих качеств и регулярно их используют. Конечно, когда агентства нанимают офицера, беспокойство вызывают не только эти атрибуты. Тем не менее, они, безусловно, заслуживают внимания и, вероятно, повысят общее качество новой рабочей силы».

В ряде работ также встречается интересная трактовка взаимообусловленности ряда психологических детерминант, значимых для успешной профессиональной деятельности полицейских. В последние годы общественность и средства массовой информации повысили свои ожидания в отношении того, как должны вести себя сотрудники полиции, но средства массовой информации иногда подчеркивают лишь исключительные ситуации, когда сотрудники полиции допустили грубую ошибку в национальных новостях. Изучение личностных качеств офицеров может быть одним из способов получить более целостное представление о среднем полицейском. Сочувствие и невротизм были исследованы в отношении эффективности работы у 66 полицейских кампуса. Полученные данные не подтверждают гипотезу об отрицательной связи между невротизмом и производительностью труда и о положительной связи между производительностью труда и эмпатией. Однако, существует положительная связь между возрастом и импульсивностью, с одной стороны, и, рискованностью и общим количеством лет в качестве сотрудника правоохранительных органов, с другой. Также существует отрицательная связь между невротизмом и импульсивностью. Изучение немедленной реакции сотрудников полиции в ситуациях, с которыми они

сталкиваются во время работы, должно проводиться для выявления характеристик сотрудников полиции, которые могут оказаться неотъемлемой частью работы. Невротизм - еще одна важная черта личности, связанная с аспектом регуляции эмоций аффективного разделения эмпатии. Невротизм - один из пяти факторов личности, известных как «Большая пятерка». Считается, что невротизм, уступчивость, сознательность, экстраверсия и открытость опыту являются основными чертами, которые позволяют нам широко объяснять и оценивать личность (Goldberg, 1981, 1990; Costa & McCrae, 1992; John & Srivastava, 1999). Невротизм измеряет уровень эмоциональной стабильности, в основном в отношении более негативных эмоций, таких как гнев и депрессия. Обычное использование термина «невротик» не означает невротизм или эмоциональную стабильность, как это определили психологи. Эмоциональная устойчивость или устойчивость реакционны; эмоции - это реакция на ситуацию или событие, они не возникают на пустом месте. Один иллюстрирует нормальную реакцию человека на ситуацию, основанную на естественных склонностях. Быстро ли люди проявляют гневную реакцию, становится очевидным при изучении их оценки невротизма.

Выводы. Изучение немедленной реакции сотрудников полиции в ситуациях, с которыми они сталкиваются во время работы, должно проводиться для выявления характеристик сотрудников полиции, которые могут оказаться неотъемлемой частью работы. Низкий невротизм не обязательно указывает на высокий контроль над эмоциями, хотя он интуитивно коррелирует. Невротизм касается переживания эмоции и скорости контролируемой, вдумчивой реакции, а не глубины чувства, когда человек действительно переживает эмоцию. Человек с низким невротизмом может все еще иметь сильные эмоциональные реакции, но у него больше контроля над своими последующими действиями по сравнению с кем-то с высоким невротизмом. Предыдущие исследования показывают, что существует положительная связь между невротизмом и тревогой, депрессией, гневом, смущением, эмоциональностью, беспокойством и незащищенностью (Ono, Sachau, Deal, Englert & Taylor, 2019).

Сочувствие может быть полезным в стрессовых ситуациях, но невротизм считается неадаптивным. Психологи считают, что невротизм - это «склонность испытывать симптомы психологического стресса, развивать иррациональные идеи, демонстрировать плохой контроль над импульсами и быть уязвимыми при стрессе» (Detrick & Chibnall, 2013, p. 373). Те, у кого высокий уровень невротизма, менее склонны к сотрудничеству и менее эффективны в управлении работой с высоким уровнем стресса (Ono et al., 2011). Низкий невротизм соотносится с теми, кто спокоен, безопасен и нет темперамента (Barrick, Mount & Judge, 2001). Невротизм и другие характеристики Большой пятерки изучаются в различных специализированных областях.

В правоохранительных органах наиболее часто изучаются невротизм и сознательность. Низкий невротизм связан с более эффективным выполнением задач на обычных офисных должностях (Barrick et al., 2001). Поскольку большая часть работы полиции ориентирована на конкретные случаи, низкий уровень невротизма может быть очень полезным. Невротизм изучается с точки зрения прогнозируемого удовлетворения от работы (Miller, Mire & Kim, 2009). Раньше невротизм изучали в профиле полицейского. Лау, Хем, Берг, Экеберг и Торгерсен (2006) изучали влияние невротизма, экстраверсии и сознательности у некоторых норвежских офицеров. Они обнаружили, что наибольшее влияние трех характеристик оказали на личность, стресс и способность справляться с трудностями.

Более низкий показатель невротизма коррелировал с более низким ощущением стресса. Это косвенно повлияло на отношение офицеров к ситуации. Lau et al. (2006) обнаружили, что более высокий показатель невротизма коррелирует с более высокой частотой переживаемого стресса и неадаптивных стратегий совладания с более высоким показателем невротизма, что отрицательно влияет на общее самочувствие. Офицеры, которые были более склонны считать ситуации, с которыми они сталкиваются, стрессовыми, имели более высокие показатели выгорания, которое потенциально может способствовать принятию решения об отставке. Офицеры с низким уровнем тревожности, то есть с низким уровнем невротизма, показали более высокие оценки владения огнестрельным оружием.

Исследование уровня невротизации, нервно-психической устойчивости, адаптивности к стрессу – обязательные компоненты пакетов психологической диагностики, используемых в нашей стране при оценке личностного профиля будущего сотрудника правоохранительных органов.

Литература:

1. Коблов Ф.Ч. Коммуникативная компетентность и культура общения в служебной деятельности сотрудника полиции // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2011. №4. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 21.07.2020).
2. Merriam Webster Dictionary Online, s.v. “common sense,” <http://www.merriam-webster.com/dictionary/commonsense> (accessed November 20, 2014).
3. George J. Thompson, “Tactical Civility: The Path of Power and Safety,” PoliceOne.com, March 27, 2009, <http://www.policeone.com/community-policing/articles/1801758-Tactical-Civility-The-path-of-power-and-safety/> (accessed November 20, 2014).
4. Barrick, M., Mount, M., & Judge, T.A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next? *International Journal of Selection and Assessment*; *Int.J.Sel.Assess.*, 9(1-2), 9-30.
5. Costa, P.T., & McCrae, R.R. (1992). Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor (NEO-FFI) professional manual. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources
6. Detrick, P., & Chibnall, J.T. (2013). Revised NEO personality inventory normative data for police officer selection. *Psychological Services*, 10(4), 372-377. doi:10.1037/a0031800
7. Goldberg, L.R. (1990). An alternative "description of personality": The Big- Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
8. Ono, M., Sachau, D.A., Deal, W.P., Englert, D.R., & Taylor, M.D. (2011). Cognitive ability, emotional intelligence, and the big five personality dimensions as predictors of criminal investigator performance. *Criminal Justice and Behavior*, 38(5), 471-491. doi:10.1177/0093854811399406

УДК 37.015.3

кандидат психологических наук, доцент

кафедры психологии Тузова Ольга Николаевна

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

ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ БОКСОМ НА УРОВЕНЬ АГРЕССИВНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В данной статье представлено эмпирическое исследование агрессивности старших подростков, занимающихся боксом. Описана специфика бокса как вида спортивной деятельности. Рассмотрены различные компоненты агрессивности. Показана роль спорта в формировании личностных качеств старших подростков. Цель исследования – выявить влияние занятий боксом на уровень агрессивности старших подростков. В исследовании приняли участие 40 старших подростков в возрасте 16-18 лет, посещающих секцию бокса. Методологическая парадигма предполагала лонгитюдное исследование с применением надежных и валидных методов (Е.П. Ильин, П.А. Ковалёв «Личностная агрессивность и конфликтность», Э. Вагнера «Hand-test», авторская карта наблюдения за проявлением агрессивности в поведении). Сравнительный анализ результатов, полученных в начале и конце учебного года, показал, что уровень агрессивности и конфликтности воспитанников ДЮСШ по таким показателям как, вспыльчивость, неуступчивость, бескомпромиссность стал ниже. Снизилась вероятность проявления агрессии, но увеличился процент респондентов, у которых стала проявляться агрессия в особо значимых случаях. Результаты исследования могут использоваться в работе тренеров детско-юношеских спортивных школ.

Ключевые слова: агрессивность, конфликтность, старшие подростки, спортивная деятельность, бокс.

Annotation. This article presents an empirical study of the aggressiveness of older teenagers engaged in Boxing. The article describes the specifics of Boxing as a type of sports activity. Various components of aggressiveness are considered. The role of sports in the formation of personal qualities of older teenagers is shown. The purpose of the study is to identify the impact of Boxing on the level of aggression of older adolescents. The study involved 40 older teenagers aged 16-18 years who attended the Boxing section. The methodological paradigm assumed a longitudinal study using reliable and valid methods (E.P. Ilyin, P.A. Kovalev "Personal aggression and conflict", E. Wagner "Hand-test", the author's map of observation of aggression in behavior). A comparative analysis of the results obtained at the beginning and end of the school year showed that the level of aggression and conflict among students of the youth school in terms of such indicators as hot temper, intransigence, uncompromising became lower. The probability of aggression decreased, but the percentage of respondents who began to show aggression in particularly significant cases increased. The results of the research can be used in the work of coaches of children's and youth sports schools.

Keywords: aggression, conflict, older teenagers, sports activity, boxing.

Введение. Во многих видах спорта, особенно в тех, где допускается непосредственный физический контакт, различные формы контролируемой физической агрессивности просто необходимы. Поэтому можно предположить, что спортсмены, занимающиеся таким агрессивным видом спорта как бокс, отвечая на вопросы личностных тестов, проявят различную степень агрессивности.

Бокс как вид деятельности в отечественной психологии представлен не только в статьях авторов (Ефимова И.В., Симонов В.Н., Будыка Е.В., Ковалев В.Н., Базарин К.П., Лазаренко Н.А., Ландёнок А.В., Акоюн А.О., Егоров М.И., Кулагина Л.А., Панков В.А., Телюк С.И., Ланденюк А.В., Джамалов Д.Д., Бараев Х.А., Куанышев А.С., Кондратенко С.А. и др.), но и в диссертационных исследованиях (Филимонов В.И. (2003), Кабанов С.В. (2005), Шаяхметова Э.Ш. (2013)). Однако многие психологические аспекты бокса, в частности психология агрессивности, рассмотрены недостаточно.

В целом, проблема агрессивности в психологической науке представлена весьма широко. Как отмечает А.В. Юревич, агрессивность стала «классической» проблемой как общества, так и науки. Автор пишет: «Если обратиться к психоаналитическим теориям (согласно которым агрессивность имплицитно присуща человеку), для предотвращения “войны всех против всех” необходимо формирование социально приемлемых каналов отвода или переключения агрессии. Как хорошо известно, одним из них является спорт» [2, с. 76].

С другой стороны, спорт уже по своей состязательной сути агрессивен, так как спортсмены на соревнованиях стремятся ущемить стремление других к победе. Как справедливо отмечал в своей книге Е.П. Ильин, «агрессия – это поведение, при котором преследуется цель причинить другим людям физический и моральный ущерб или ограничить их желания» [1, с. 189]. По мнению ряда учёных, соревнование – это отрегулированное правилами агрессивное поведение. Часто понятие «агрессивность» заменяют понятием «спортивная злость».

Изложение основного материала статьи. В данном исследовании мы попытались выявить влияние занятий боксом на агрессивность старших подростков. Исследование проводилось на базе ДЮСШ единоборств №19 г. Мурманска. В исследовании приняло участие 40 юношей в возрасте 16-18 лет, занимающиеся боксом.

Для решения задачи по выявлению уровня агрессивности старших подростков были использованы: методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалёв), «Hand-test» Э. Вагнера, авторская карта наблюдения за проявлением агрессивности в поведении.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе, который проходил в начале учебного года, был осуществлен первичный сбор данных. Вторым этапом заключался в повторном сборе данных в конце года после завершения тренировочного процесса. На основании полученных материалов был проведен сравнительный анализ данных, который представлен ниже.

Таблица 1

Сравнительный анализ результатов по методике Е.П. Ильина, П.А. Ковалёва «Личностная агрессивность и конфликтность», полученных в начале и конце учебного года (ср. балл.)

Показатели агрессивности и конфликтности	Результаты респондентов	
	В начале учебного года	В конце учебного года
Вспыльчивость	72	59
Наступательность	52	46
Обидчивость	40	38
Неуступчивость	47	27
Бескомпромиссность	71	53
Мстительность	36	34
Нетерпение к мнению других	44	33
Подозрительность	44	40

Из данной таблицы видно, что произошло снижение уровня агрессивности по всем показателям. Наиболее очевидно снизился уровень по таким показателям как «вспыльчивость», «неуступчивость», «бескомпромиссность».

Например, если по таким показателям как «вспыльчивость» и «бескомпромиссность» в начале года был выявлен высокий уровень у 50% опрошенных, средний уровень имели 40% и лишь у 10% респондентов низкий, то в конце учебного года низкий уровень был обнаружен у 20% средний уровень – 60%, высокий – у 20%.

Высокий уровень обидчивости в начале года был выявлен у 5% опрошенных, средний уровень – у 50%, низкий уровень – у 45%; к концу года наблюдалось преобладание низкого уровня – 50%, средний уровень обидчивости имели 45% опрошенных.

Высокий уровень неуступчивости в начале года был обнаружен у 10% опрошенных подростков, средний уровень – у 65%, низкий – у 25%. В конце года наблюдалось преобладание низкого уровня – он был выявлен у 55% опрошенных, средний уровень имели 40%, высокий – 5%.

В начале года у воспитанников ДЮСШ преобладал низкий уровень мстительности – 60%, средний уровень был выявлен у 35% опрошенных, высокий уровень – у 5%. К концу учебного года низкий уровень был выявлен у 65% подростков, средний – у 35%. Высокого уровня не было обнаружено, что позволяет говорить о снижении агрессивности в выборке исследования.

У большинства опрошенных подростков в начале учебного года такой показатель агрессивности как нетерпимость к мнению других находился на среднем уровне, 35% имели низкий уровень, 10% – высокий. К концу года большинство подростков имели низкий уровень данного показателя – 55%, средний уровень – 40%, низкий – 5%. У 70% в начале года был обнаружен средний уровень подозрительности, низкий уровень – у 30%, высокий уровень не был выявлен. В конце года большинство опрошенных имели средний уровень подозрительности – 60%, низкий уровень – 40%, высокого уровня также не было выявлено.

Сочетание выше указанных показателей агрессивности и конфликтности формирует три комплексных показателя: позитивная агрессивность, негативная агрессивность и конфликтность (см. таблицу 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ агрессивности и конфликтности в начале и конце года (%)

Показатели агрессивности	Уровни					
	высокий		средний		низкий	
	сентябрь	май	сентябрь	май	сентябрь	май
Позитивная агрессивность	10	0	90	90	0	10
Негативная агрессивность	0	0	50	50	50	50
Обобщённый показатель конфликтности	10	10	90	90	0	0

Из данной таблицы видно, что в начале учебного года, позитивная агрессивность, т.е. проявление «нормальной», «здоровой» агрессивности, у большинства опрошенных подростков находилась на среднем уровне – 90%, остальные 10% имели высокий уровень агрессивности, низкого уровня не было выявлено. К концу года у 10% опрошенных был обнаружен низкий уровень. Негативная агрессивность и обобщённый показатель конфликтности в течение года остались неизменными.

Исходя из данных, представленных в таблице 2, можно сделать вывод, что большинство воспитанников ДЮСШ имеют средний уровень конфликтности и негативной агрессивности. В большинстве случаев старшие подростки, занимающиеся боксом, проявляют агрессивность в ситуации, когда этого требует обстановка (например, наличие угрозы), такая реакция продиктована объективными причинами.

Проективная методика Э. Вагнера «Hand – test» позволила нам уточнить данные, полученные по методике Е.П. Ильина, П.А. Ковалёва «Личностная агрессивность и конфликтность» и выявить у респондентов способность к целесообразному, контролируемому использованию собственной агрессивности (см. таблицу 3).

Результаты диагностики по методике Э. Вагнера «Hand test» (%)

Показатели агрессивности	Результаты респондентов	
	Начало учебного года	Конец учебного года
Проявление агрессии только со знакомыми	25	25
Вероятность проявления агрессии	40	30
Проявление агрессии в особо значимых случаях	35	45

Табличные результаты демонстрируют, что старшие подростки в данной выборке позволяют себе проявлять агрессию, только со знакомыми. По нашему мнению, это связано с развитым чувством безопасности (инстинкт самосохранения), поскольку проявление агрессии по отношению к незнакомым, может быть опасным. Как видим, занятия боксом никак не повлияли на данный показатель. При этом видно, что в начале учебного года преобладали показатели, где $I = +1$, то есть можно было говорить о реальной вероятности проявления агрессии. К концу года данный показатель снизился на 10% и наблюдается преобладание показателя $I = -1$, который в сравнении с началом года вырос также на 10%, т.е. вероятность проявления агрессии существует, но только в особо значимых ситуациях.

Из 40 опрошенных подростков в начале года 35% имели меньше единицы ($I < 1$); к концу года данный показатель вырос и составил 45%. В начале учебного года 40% опрошенных подростков имели показатель к агрессивному поведению больше единицы ($I > 1$); к концу года данный показатель снизился и составил 30%. Мы объясняем данный факт ролью тренера, поскольку занятия боксом требуют от спортсмена высоких навыков саморегуляции, в том числе, владение своими эмоциями, гневом, раздражением. Как известно, в спортивной деятельности существуют моменты, где проявление агрессии необходимо. Следовательно, повышение данного показателя обусловлено занятиями боксом.

В данном исследовании так же был использован метод наблюдения. Для его реализации была разработана карта наблюдения за проявлением агрессивности (в поведении). В карте наблюдения представлены следующие регистрируемые показатели: агрессия (физическая, вербальная, аутоагрессия); вспыльчивость (проявляется в физических действиях, в речи); негативизм (проявляющийся в физических действиях, в речи, отказах); конфликтность.

Разработаны критерии оценивания: 0 баллов – проявления отсутствуют;

1 балл – проявления слабо выражены; 2 балла – проявления умеренно выражены, наблюдаются периодически; 3 – проявления сильно выражены, наблюдаются постоянно.

Наблюдение за поведением воспитанников ДЮСШ, занимающихся в секции бокса, проходило последовательно в процессе общей и специальной физической подготовки, при выполнении специальных заданий в условных боях, в спаррингах, в соревновательных боях, во время индивидуальной тренировки, а также после окончания занятия в процессе межличностного общения. Все действия спортсменов, поступки, поведение фиксировались в карте наблюдения.

Таблица 4

Сравнительный анализ результатов проявления агрессивности (ср. балл)

Показатели агрессивности	Результаты респондентов	
	Начало учебного года	Конец учебного года
Физическая агрессия	27	13
Вербальная агрессия	46	39
Аутоагрессия	0	0
Вспыльчивость	49	33
Негативизм	35	33
Конфликтность	81	64

Анализ данных показывает, что по сравнению с началом учебного года, в конце года все показатели снизились: физическая агрессия – на 14%, вербальная агрессия – на 7%, вспыльчивость – на 16%, негативизм – на 2%, конфликтность – на 17%. Аутоагрессия у воспитанников ДЮСШ не наблюдалась.

Выводы. На основании полученных результатов можно сделать следующие выводы. Подростки, занимающиеся в секции бокса, имеют средние показатели агрессивности и конфликтности. К концу года у них наблюдается преобладание позитивной агрессивности, т.е. определённых личностных качеств и установок, которые обеспечивают «необходимую самозащиту» (психологическую и физическую), противодействие манипуляциям, давлению. При достаточно высоких показателях конфликтности и вспыльчивости, подростки, занимающиеся в секции бокса, проявляют агрессию крайне редко, в особо значимых случаях.

Как можно видеть большинство проявлений агрессивного поведения наблюдается в ситуациях защиты своих интересов и отстаивания своего превосходства. У подростков, занимающихся спортом, в нашем случае боксом, снятие напряжения и выброс негативных эмоций происходят в спортивном зале, на тренировках, в спаррингах, соревнованиях и т.д. Данная группа подростков при их, казалось бы, возможностях, проявляет агрессивное поведение в крайних случаях: в целях самообороны, защиты своих интересов, собственного здоровья, а также здоровья и интересов своих близких. Также, исходя из личного наблюдения, можно сделать вывод, что большое влияние на спортсменов оказывает тренер, который выступает для них не только в роли

наставника, но и в роли друга, товарища. Перспективой дальнейшего исследования может быть изучение роли тренера в формировании профессионально и социально значимых личностных качеств спортсменов.

Литература:

1. Ильин Е.П. Психология спорта. – СПб.: Питер, 2016. – 352 с.
2. Юревич А.В. Проявления агрессивности в современном российском обществе как психологическая проблема // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 3. С. 68-77.

Психология

УДК 159.9

кандидат психологических наук Чертовикова Анастасия Сергеевна

Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования

«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда)

ОБРАЗ «Я» ОСУЖДЕННЫХ, ИМЕЮЩИХ ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ

Аннотация. Автором обозначена проблема исследования образа «Я» в психологии, актуальность изучения образа «Я» осужденных в пенитенциарной психологии. Представлены результаты эмпирического исследования образа «Я» осужденных, имеющих зависимости от психоактивных веществ, в рамках которого выделены содержательные характеристики образа «Я» осужденных, имеющих алкогольную и наркотическую зависимость, проведен сравнительный анализ характеристик образа «Я» осужденных, имеющих и не имеющих зависимости от психоактивных веществ.

Ключевые слова: образ «Я», пенитенциарная психология, осужденные, зависимость от психоактивных веществ; осужденные, имеющие алкогольную и наркотическую зависимость; осужденные, не имеющие зависимости от психоактивных веществ; опросник самооотношения, тест межличностных отношений, характеристики образа «Я».

Annotation. The author identifies the problem of studying the image of the "I" in psychology, the relevance of studying the image of the "I" of convicts in prison psychology. Presents the results of empirical research of an image "I" of convicted persons with dependence on psychoactive substances, in which selected characteristics of the image "I" of prisoners who have drug and alcohol dependence, a comparative analysis of the characteristics of the image "I" of convicts with and without substance dependence.

Keywords: the image of "I", prison psychology, prisoners, dependence on psychoactive substances; convicted persons with alcohol and drug addiction; convicts who are not dependent on psychoactive substances; self-attitude questionnaire, interpersonal relationship test, characteristics of the "I" image.

Введение. Особая субъективная реальность, обозначаемая множеством концептов (самосознание, «Я», самость, представление о себе, Я-концепция, образ «Я» и так далее) составляла и составляет один из центральных предметов анализа любой области знания. Решение вопросов о природе человека, о взаимосвязи социального и индивидуального всегда связано с проблемой «Я».

В современной психологии отсутствует единый подход к определению такого феномена, как отношение человека к себе, несмотря на то, что он активно изучается как отечественными, так и зарубежными исследователями. Анализ работ, посвященных изучению образа «Я», позволяет говорить о большом разнообразии психологических категорий, которые применяются для описания его содержания: обобщенная самооценка, самоуважение, самопринятие, эмоционально-ценностное отношение к себе, собственно самооотношение, самоуверенность, чувство собственного достоинства, самоудовлетворение, аутосимпатия, самоценность и др. [1, с. 44]. Отсутствие четкой терминологии привело к тому, что значения используемых терминов большинством авторов не разводятся, они чаще всего употребляются как синонимы.

Вклад в исследование образа «Я» внесли много учёных, освещавших вопросы самосознания личности. Основоположителем изучения образа «Я» принято считать У. Джемса. Глобальное личностное «Я» он рассматривал как двойственное образование, в котором соединяются Я-сознающее (I) и Я как объект (Me). Это две стороны одной целостности, всегда существующие одновременно. Одна из них представляет собой чистый опыт, а другая – содержание этого опыта (Я как объект) [3, с. 256].

Помимо работ У. Джемса, в зарубежной психологии образу «Я» посвящены исследования Ч. Кули, З. Фрейда, К. Роджерса, Р. Бернса и других ученых. В отечественной психологии образ «Я» изучался в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, И.С. Кона, В.В. Столина, В.С. Мерлина, Д.А. Ошанина и др.

Несмотря на то, что не существует единого универсального определения образа «Я», большинство авторов сходятся во мнении, что образ «Я» – это совокупность суждений субъекта о себе и оценок себя. Образ «Я» – это система всех возникающих на протяжении жизни представлений человека о самом себе (о теле и организме в целом, умственных способностях, моральных и нравственных качествах, эмоциях и чувствах, о себе как участнике межличностного взаимодействия и т.п.) [2, с. 68].

Исследований образа «Я» в пенитенциарной психологии не так много (Е.В. Чернышова, В.М. Раева, В.В. Лаврищев и др.), несмотря на тот факт, что изучение особенностей образа «Я» необходимо для прогнозирования возможного поведения осужденного, его развития, особенностей взаимодействия с окружающей средой, т.к. данная составляющая Я-концепции оказывает прямое влияние на все сферы личности (поведенческую, когнитивную, эмоциональную). В то же время данная проблема требует к себе особого внимания, так как общеизвестно, что исправление личности зависит от отношения личности к самой себе.

Изложение основного материала статьи. В процессе отбывания наказания человек испытывает острый жизненный кризис, который связан с лишением свободы, нарушением социальных контактов, трудностями в адаптации к условиям исправительного учреждения. При данных условиях происходит глубокий жизненный анализ своего поведения, пересмотр своего «Я», переоценка ценностей. В процессе формирования самосознания большую роль играет такой фактор, как наличие у человека зависимости от алкоголя или наркотиков. Под воздействием психоактивных веществ преломляется нормальное восприятие себя, снижается критичность собственного поведения. Наибольший интерес для нас представляет такая

составляющая образа «Я», как «Я»-реальное. Зная характеристики образа «Я» осужденных, зависимых от психоактивных веществ, можно более качественно строить стратегию их исправления, разрабатывать и проводить психокоррекционные мероприятия, направленные на ресоциализацию личности.

Эмпирическое исследование образа «Я» осужденных, имеющих зависимости от психоактивных веществ, было проведено совместно с В.Д. Касияном в 2020 году на базе ФКУ ИК-1 УФСИН России по Республике Коми. Для изучения образа «Я» осужденных были использованы опросник самооотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантеев) и тест межличностных отношений (Т. Лири).

В исследовании принимали участие 60 осужденных мужского пола в возрасте от 25 до 40 лет. В экспериментальную группу вошли 20 осужденных, имеющих зависимость от алкоголя (далее – ЭГ 1), и 20 осужденных, зависимых от наркотических веществ (далее – ЭГ 2). В контрольную группу (далее - КГ) вошли 20 осужденных, не имеющих зависимости от психоактивных веществ. Для сравнения характеристик образа «Я» осужденных использовался U - критерий Манна-Уитни.

В ходе проведения исследования по вышеуказанным методикам нами были получены следующие результаты. Проанализируем характеристики образа «Я» осужденных по методике диагностики межличностных отношений Т. Лири (см. таблицу 1).

Таблица 1

Среднее значение и стандартное отклонение показателей в группах осужденных по методике Т. Лири

Группа	Показатель	Шкала							
		Властный – лидирующий	Независимый – доминирующий	Прямолинейный – агрессивный	Недоверчивый – скептический	Покорно – застенчивый	Зависимый – послушный	Сотрудничающий – конвенциональный	Ответственный – великодушный
ЭГ 1	Ср. значение	5,3	9,2	6,6	8,9	9,5	5,8	5,9	6,05
	Ст. отклонение	1,86	3,57	2,39	3,27	2,96	1,31	2,16	2,13
ЭГ 2	Ср. значение	6,9	9,75	6,65	8,15	7,85	6	6,3	7,45
	Ст. отклонение	2,86	1,77	2,16	3,29	3,28	2,40	2,07	2,08
КГ	Ср. значение	6,5	7,3	6,65	7,3	6,4	7,05	7,1	7,75
	Ст. отклонение	2,72	2,40	2,75	2,25	1,81	2,45	2,31	2,69

Рассматривая каждую шкалу в отдельности, можно выделить основные характеристики образа «Я», присущие осужденным.

По первой шкале «Властный-лидирующий» осужденным всех трех групп присущи такие характеристики, как стремление к лидерству, желание иметь вес, значение в глазах других, соперничество. Это можно объяснить тем, что в процессе отбывания наказания в условиях исправительного учреждения действует определенная иерархия, в которой все осужденные хотят оказаться на вершине, чтобы иметь более комфортные условия отбывания наказания, нежели у других осужденных.

По второй шкале «Независимый-доминирующий» у ЭГ 1 и ЭГ 2 имеется тенденция к преобладанию таких особенностей личности, как самоуверенность, независимость, деловитость, ориентация на себя, склонность к соперничеству, в отличие от КГ. Осужденные, отбывающие наказание в исправительном учреждении, могут надеяться только на себя, каждый сам за себя.

Что касается третьей шкалы «Прямолинейный-агрессивный», то у осужденных всех трех групп имеются схожие тенденции. Для них свойственны раздражительность, критичность, нетерпимость к ошибкам партнера. Находясь в исправительном учреждении, у осужденных фрустрированы потребности, особенно у осужденных, зависимых от алкогольных и наркотических веществ, которые они могли удовлетворить на воле, поэтому осужденные могут проявлять агрессию как к сотрудникам исправительного учреждения, так и к осужденным, с которыми они отбывают наказание. Появляется вербальная и невербальная агрессия, нарушение режима содержания, насмешки над другими осужденными.

По четвертой шкале «Недоверчивый-скептический» у осужденных из ЭГ 1 и ЭГ 2 возможно проявление таких черт, как сопротивление любому влиянию, подозрительность, мстительность, ревность, обидчивость, злопамятность. Такие личности постоянно находятся в оппозиции, недоверчивы, отстаивают свою позицию, даже если на нее никто не посягает. Возможно, что проявление данных свойств обусловлено последствиями влияния на человека алкоголя и наркотических веществ. Абстинентный синдром порождает проявление агрессивности, раздражительности, независимости, озлобленности «на весь мир». Что касается КГ, то испытуемых данной группы отличает реалистичность в суждениях и поступках, критичность по отношению к окружающим, скептицизм. Это может быть связано с тем, что ввиду отсутствия у них зависимостей, связанных с употреблением психоактивных веществ, они более рационально подходят к решению проблемных ситуаций.

Из анализа результатов по пятой шкале «Покорно-застенчивый» видно, что осужденные из КГ более склонны уступать в различных ситуациях. Возможно проявление конформных тенденций со стороны таких осужденных в значимых для них ситуациях. Испытуемые из экспериментальных групп отличаются социальной неприспособленностью, безынициативностью, робостью в некоторых ситуациях. Возможно наличие у таких осужденных комплекса вины и неполноценности. Не исключено, что это связано с

определенной деградацией личности испытуемых, вследствие длительного употребления психоактивных веществ.

По шестой и седьмой шкалам («Зависимый-послушный», «Сотрудничающий-конвенциональный») у осужденных всех трех групп проявляется незрелость, ориентация на мнение окружающих, поиск социального одобрения. Такие осужденные часто поддерживают правила и ценности референтной группы. В коллективе данные испытуемые общительны, активно сотрудничают с лидером, возможно, что из-за собственной выгоды.

По восьмой шкале «Ответственный-великодушный» у осужденных наблюдается схожая тенденция. Ответственны по отношению к людям, деликатны, мягки, добры, эмоциональное отношение к людям проявляют в сострадании, симпатии, заботе, ласке, умеют подбодрить и успокоить, бескорыстны и отзывчивы. Это можно объяснить тем, что осужденные видят, что другие оказались в похожей ситуации и им необходима поддержка и помощь.

Мы сравнили показатели по шкалам методики Т. Лири в контрольной и экспериментальных группах при помощи U-критерия Манна-Уитни и получили различия по шкале «Покорно-застенчивый» (при $p \leq 0,05$) и «Ответственный-великодушный» (при $p \leq 0,05$) у КГ и ЭГ 1. Из этого можно сделать вывод, что осужденные с алкогольной зависимостью более скромные, робкие, уступчивые, способны подчиняться, не имеют собственного мнения, послушно и честно выполняют свои обязанности в отличие от осужденных из контрольной группы.

По шкале «Ответственный-великодушный» осужденные из контрольной группы, в отличие от осужденных с алкогольной зависимостью, часто приносят в жертву свои интересы, стремятся помочь и сострадать всем, бывают навязчивыми в своей помощи и слишком активными по отношению к окружающим, часто неадекватно принимают на себя ответственность за других.

Далее проанализируем особенности самоотношения осужденных по методике В.В. Столина и С.Р. Панталева (см. таблицу 2).

Таблица 2

Показатели самоотношения у осужденных по методике В.В. Столина и С.Р. Панталева

№ шкалы	Название шкалы	Уровни выраженности признака (в %)		
		ЭГ 1/ЭГ 2/ КГ		
		Низкий	Умеренный	Высокий
S.	Интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я»	40/45/20	50/50/35	10/5/45
I.	Самоуважение	40/35/15	55/35/40	5/30/45
II.	Аутосимпатия	30/45/20	55/30/50	15/25/30
III.	Ожидаемое отношение от других	60/45/30	20/50/55	20/5/15
IV.	Самоинтерес	15/15/15	75/55/60	10/30/25
1.	Самоуверенность	10/5/15	50/60/45	40/35/40
2.	Отношение других	20/45/25	70/20/60	10/35/15
3.	Самопринятие	60/20/20	35/50/40	5/30/40
4.	Саморуководство, самопоследовательность	15/35/30	65/40/50	20/25/20
5.	Самообвинение	55/65/50	30/20/20	15/15/30
6.	Самоинтерес	15/15/10	40/60/70	45/25/20
7.	Самопонимание	30/20/55	60/50/35	10/30/10

Анализируя представленные данные по шкалам методики диагностики самоотношения, можно говорить о том, что у осужденных из экспериментальных групп внутреннее недифференцированное чувство себя отличается отрицательными оценками. Низкие показатели по шкале свидетельствует о непринятии осужденными себя как личности, плохом осознании своих особенностей и возможностей.

У осужденных из КГ внутреннее недифференцированное чувство себя отличается положительными оценками. Это может говорить о том, осужденные стараются осознавать себя как личность, свои особенности и внутреннее содержание. Они верят в себя, в свои способности, более самостоятельны, способны контролировать свою собственную жизнь.

Низкие показатели по шкалам «Самоуважение» и «Аутосимпатия» у осужденных, имеющих наркотическую и алкогольную зависимость, свидетельствуют о таких характеристиках, как отсутствие веры в собственные силы, способности, энергию; низкая оценка собственных возможностей и жизненных перспектив; видение в себе по преимуществу недостатков, низкая самооценка, готовность к самообвинению, непринятие самого себя, вынесение самоприговоров. Данный факт может быть следствием, как желаний привлечения внимания, так и нестабильности социального статуса и положения осужденных, а также отсутствием у них уверенности в будущем.

Высокие показатели по шкале «Самоуважение» у осужденных из КГ свидетельствуют о том, что они уважают и ценят свое собственное «Я». Также любовь осужденных к самим себе можно объяснить желанием сохранить свое «Я». У осужденных срабатывают механизмы психологических защит, которые обесценивают негативное окружающее влияние и ограждают от внутренних конфликтов.

Низкие результаты по шкале «Ожидаемое отношение», скорее всего, связаны с непринятием данных лиц окружающими из-за неспособности адаптироваться в обществе.

Низкие показатели по шкале «Самообвинение» могут свидетельствовать о том, что у осужденных срабатывают механизмы психологических защит, они не берут на себя ответственность за то, что с ними произошло. Также можно предположить, что осужденные преимущественно являются личностями с

экстернальным локусом контроля - приписывают результаты своей деятельности внешним обстоятельствам, нежели самим себе.

Высокие показатели по шкале «Самоуверенность» могут свидетельствовать о том, что, находясь в местах лишения свободы осужденные в глазах других осужденных хотят выглядеть другими, кем на самом деле являются. Если же осужденные показывают слабость, неуверенность в себе в условиях пенитенциарной среды, они могут «опуститься» по тюремной иерархии, что может привести к печальным последствиям.

Можно наблюдать высокие значения по шкале «Самоинтерес» почти у половины осужденных из ЭГ 1. Это может говорить о том, что осужденные пытаются изучать свою личность, познать себя. Это может проявляться в интересе к различной психологической литературе, обращению к психологу за индивидуальными консультациями, а также участию осужденного в различных мероприятиях психологического характера.

Мы сравнили показатели по шкалам опросника самоотношения в контрольной и экспериментальных группах при помощи U-критерия Манна-Уитни. Согласно данным имеются различия по шкалам «Интегральное чувство «за» или «против» собственного «Я» (при $p \leq 0,05$), «Самопринятие» (при $p \leq 0,05$), и «Самопонимание» (при $p \leq 0,05$) у осужденных из КГ и ЭГ 1.

Полученные различия свидетельствуют о том, что у осужденных из КГ интегральное чувство за «Я», а у осужденных из экспериментальных групп интегральное чувство против «Я».

Полученные различия свидетельствуют о том, что осужденные контрольной группы принимают себя такими, какие они есть, в отличие от осужденных, имеющих алкогольную зависимость, так как выявлены различия по шкале «Самопринятие». По шкале «Самопонимание» можно сказать, что осужденные, имеющие зависимость от алкоголя, понимают свое «Я» лучше, нежели осужденные КГ.

Согласно полученным данным, имеются различия по шкалам «Самоуверенность» (при $p \leq 0,05$) и «Самопонимание» (при $p \leq 0,05$) у осужденных из КГ и ЭГ 2.

Полученные различия по шкале «Самоуверенность» свидетельствуют о том, что осужденные из ЭГ 2 более уверенные в себе люди, чем осужденные КГ. По шкале «Самопонимание» можно сказать, что осужденные из ЭГ 2 понимают свое «Я» лучше, чем осужденные из КГ.

Выводы. Таким образом, на основании проведенного эмпирического исследования можно сделать следующие выводы. Образ «Я» осужденных имеет ряд общих признаков: им свойственны такие характеристики, как самоуверенность, агрессивность, эгоцентричность. Все осужденные, без исключения, стремятся к лидерству, проявляют соперничество, нетерпимы к критике.

Наличие зависимости от психоактивных веществ отражается в определенной степени на характеристике образа «Я» осужденных. Характеристики образа «Я» осужденных, имеющих различные виды зависимостей от психоактивных веществ, имеют ряд отличительных признаков.

Осужденные, имеющие зависимости от психоактивных веществ, имеют дезадаптивные особенности личности, которые негативно могут сказаться на их исправлении. Для них характерно негативное отношение к своему «Я», отсутствие веры в собственные силы, способности; низкая оценка собственных возможностей и жизненных перспектив; видение в себе по преимуществу недостатков. Осужденных без зависимостей, напротив, отличает положительное отношение к своему «Я», они осознают себя как личность, свои особенности и внутреннее содержание, способны контролировать свою собственную жизнь.

Для осужденных, имеющих алкогольную зависимость, характерны следующие особенности: социальная неприспособленность, безынициативность, робость в некоторых ситуациях, ориентация на внешнее окружение, поиск социального одобрения, у них наблюдается низкий уровень притязаний, низкая самооценка.

Осужденные с зависимостью от наркотических веществ отличаются независимостью, уверенностью в себе, склонностью к соперничеству, стремлением к лидерству. Но, вместе с тем, они негативно относятся к своему «Я», низко оценивают свои возможности и перспективы, ожидают негативного отношения со стороны других людей.

Знание того, как относится к себе человек, какие характеристики он себе приписывает может помочь при прогнозировании успешности адаптации в исправительном учреждении, особенностей взаимоотношений с окружающими, поведения осужденного. При работе с осужденными, страдающими алкогольной и наркотической зависимостью это особенно важно, так как под воздействием психоактивных веществ и самого факта осуждения преломляется нормальное восприятие себя как человека. Влияние этого «преломления» может продолжаться не только в пределах исправительного учреждения, но и после освобождения, нарушая нормальный ход ресоциализации.

Литература:

1. Кольшко А.М. Психология самоотношения. – Гродно: ГрГУ, 2004. – 102 с.
2. Кон И.С. В поисках себя: личность и её самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
3. Райгородский Д.Я. Психология самосознания. – Самара: Бахрах - М, 2003. – 672 с.

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Шабанова Татьяна Леонидовна

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

магистрант Кожевникова Наталья Александровна

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

магистрант Золотова Анастасия Александровна

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

ИССЛЕДОВАНИЕ СТИЛЕЙ ЮМОРА КАК ПРОЯВЛЕНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СОТРУДНИКОВ КОМПАНИИ

Аннотация. В статье приведены результаты исследования стилей юмора у сотрудников компании и их интерпретация в контексте теории эмоционального интеллекта. Выявлено, что у испытуемых чаще проявляются адаптивные стили юмора (аффилиативный и самоподдерживающий). Однако, часть испытуемых сотрудников компании сознательно или неосознанно используют дезадаптивные, нездоровые стили юмора (агрессивный и реже – самоуничижительный). Результаты сравнительного анализа стилей юмора у испытуемых мужчин и женщин показали существенные гендерные различия. Полученные данные свидетельствуют о зависимости стилей юмора от характеристик эмоциональной сферы личности, в частности эмоционального интеллекта. Это подтверждено результатами сравнительного анализа литературных и собственных эмпирических данных. Перспективным направлением в данной области может быть дальнейшее более детальное эмпирическое изучение этих связей и разработка на основе полученных данных психологической программы развития эмоционального интеллекта и обучение сотрудников способам оптимального использования юмора в общении и решении жизненных и профессиональных задач.

Ключевые слова: юмор, стили юмора, направленность юмора, эмоциональный интеллект, психологическое благополучие, качества личности.

Annotation. The article presents the results of a study of the styles of humor among company employees and their interpretation in the context of the theory of emotional intelligence. It was revealed that the subjects more often show adaptive styles of humor (affiliative and self-supporting). However, some of the tested employees of the company knowingly or unknowingly use maladaptive, unhealthy styles of humor (aggressive and less often self-deprecating). The results of a comparative analysis of the styles of humor among the men and women tested showed significant gender differences. The data obtained indicate the dependence of styles of humor on the characteristics of the emotional sphere of the individual, in particular emotional intelligence. This is confirmed by the results of a comparative analysis of literary and own empirical data. A promising direction in this area may be a further more detailed empirical study of these connections and the development, based on the data obtained, of a psychological program for the development of emotional intelligence and training employees in how to optimally use humor in communication and solving life and professional problems.

Keywords: humor, humor styles, humor orientation, emotional intelligence, psychological well-being, personality qualities.

Введение. Тема юмора, особенно в контексте проявлений индивидуальности человека, является достаточно новой и малоизученной в современной психологии. Причиной трудности изучения юмора является многообразие его связей с различными сторонами поведения, чувствования, мышления, всей жизни личности. На сегодняшний день нет ясности в понимании его природы, отсутствует однозначное определение этого феномена. Юмор анализируется исследователями в разных аспектах: и как форма коммуникации, и как способ психологического воздействия, и как специфическая способность или черта личности, и как способ эмоционального реагирования. Сегодня интерес исследователей к теме юмора в психологии значительно вырос. Это связано с тем, что юмор выполняет важные психологические функции в жизни человека. Во-первых, юмор отождествляется с эмоциями радости, удовольствия, которые положительно влияют на активность человека и способствуют продуктивному решению жизненных задач. Во-вторых, юмор существенно влияет на социальную коммуникацию и является сильным фактором воздействия людьми друг на друга. В-третьих, юмор является эффективным ресурсом снятия напряжения и совладания с неприятностями, выступая регулятором негативных эмоций.

Однако юмор неоднозначен и является существенной характеристикой индивидуальности человека. Люди могут использовать его в различных целях, в том числе и противоположных. Он может быть адаптивным, здоровым, созидательным. А может быть дезадаптивным, незрелым, разрушительным для личности и отношений. Поэтому актуальным является вопрос исследования индивидуальных стилей юмора и факторов, их обуславливающих. Еще один неизученный аспект исследований – от чего зависит чувство юмора, т.е. юмористическое видение и слышание, «исполнительское мастерство» человека, заставляющее людей улыбаться и смеяться. У одних людей юмористическая чувствительность развита больше, у других – меньше, и это по-разному влияет на качество их жизни и общение. Чувство юмора можно рассматривать как способность эффективно и уместно использовать юмор, осознавая свои переживания, потребности и чувства других, т.е. как составляющую эмоционального интеллекта. В настоящее время в психологии наблюдается дефицит таких исследований.

Изложение основного материала статьи. Юмор как предмет исследования в психологии утвердился относительно недавно, в XIX в. За это время появились различные подходы и теории, объясняющие его природу. Среди них наиболее авторитетными являются психоаналитический, когнитивный, социальный, психобиологический, личностный. Первые исследования в русле психоаналитического направления берут свое начало еще в работах З. Фрейда о бессознательных мотивах проявления юмора [9]. В них

подчеркиваются эмоциональные аспекты юмора, в частности юмор как способ выражения сильных эмоций (сексуальности и агрессии) в шуточной форме. Психоаналитический подход также дает теоретическую базу для представлений о юморе как способе добиться ощущения победы над угрожающими людьми и ситуациями, достижения чувства превосходства над жизненными обстоятельствами и освобождения от ограничений жизни. Также к ранним психоаналитическим теориям изучения юмора относятся теории возбуждения, несоответствия и переключения, в которых изучаются его физиологические, когнитивные и социальные аспекты (Берлайн Д., Грумер Д., Уикер Ф. Шульц Т. и др.)

Когнитивный подход изучает механизмы юмора, в частности несоответствие ожидаемой и предъявленной информации. Исследуются процессы, задействованные в понимании юмора: восприятие, память, мышление, креативность (Вайд Д., Годкевич М., Деркс П., Каннингем У., Кестлер А., Д. Коллинз, Уайер Р., и др). Ограниченность этих теорий заключается в отсутствии исследований факторов генерации юмора.

Социальные теории юмора изучают его межличностные аспекты. Имеются многочисленные эмпирические данные, описывающие юмор как способ коммуникации (Гэйпа Л., Дэйвис Д., Козер Р.Л., Малкей М., Палмер К., Спредли Д. и Манн Б., Файн Г.А., Фрэнсис Л., Шиота М. и др.) В частности, изучаются социальные функции юмора, такие как достижение различных индивидуальных межличностных целей, как коллективистских, так и узко эгоистических. Изучение юмора помогает социальным психологам глубже понять такие проблемы, как восприятие и привлекательность человека, убеждения, установки и предрассудки, близкие отношения и гендерные различия.

Интересными и перспективными являются личностные подходы к изучению юмора. Основоположниками факторного подхода к изучению личности являются психологи Г. Айзенк, Р. Кеттелл, Г. Олпорт. Опираясь на их исследования, современные авторы в своих теориях анализируют чувство юмора как личностную характеристику. Исследователи изучают различные характеристики юмора и устанавливают их связи с различными качествами. Чаще всего называются такие качества как веселый характер, экстраверсия, коммуникабельность (Бабад Й., Рач У., Хел Ф.-Й. и др). В рамках этого подхода также изучается чувство юмора как способность генерировать юмор и развлекать других. Исследования показывают, что люди, которые лучше осознают реакции других на свое поведение более чувствительны к ним (т.е. хорошо контролируют себя), а также более креативны и способны к дивергентному мышлению, лучше генерируют юмор и смешат других. Исследуются также индивидуальные различия между людьми в выражении и понимании юмора (Лефкурт Г. и Мартин Р., Свебак С., и др.).

В российской психологии имеются собственные традиции в изучении юмора. Юмор изучается как осознанная и социальная психическая функция. В феномене осмысленного смеха проявляется биологическая способность к смеху и идеальная способность к восприятию комического. По мнению Л.С. Выготского, в юморе представлены две линии развития человека — натуральная и культурная, которые являются основой высших психических функций [7].

В нашем исследовании мы анализировали особенности использования юмора испытуемыми в контексте теорий эмоционального интеллекта. Мы считаем, что это перспективное и недостаточное представленное в литературе направление. Концепции эмоционального интеллекта в зарубежной (Гоулмен Д., Равен Д., Стернберг Р., Мейер Дж., Сэловей П.) и отечественной (Андреева И.Н., Либина Е.В., Люсин Д.В., Манойлова М.А., Ушаков Д.В. и др.) психологии появились относительно недавно. Сам термин «эмоциональный интеллект» возник благодаря разработке понятия социального интеллекта (Дж. Гилфорд, Э. Торндайк, Г. Айзенк) и теории множественного интеллекта Х. Гарднера [5].

«Эмоциональный интеллект – это способность человека определять, использовать, понимать и управлять своими собственными эмоциями. Такая способность позволяет распознавать и влиять на эмоции других людей. Эмоциональный интеллект не является врожденным, он развивается в процессе становления личности»[4]. При эмоциональной осведомленности, то есть при распознавании своих и чужих эмоций, человек может осознанно использовать юмор в общении, понимая механизмы его влияния на собственные переживания и чувства других людей. Генерируя юмор, человек может более терпимо относиться к собственным и чужим недостаткам и эффективнее решать проблемы, без сопутствующих стрессов и тревог. Таким образом, мы можем констатировать необходимость развития эмоционального интеллекта для формирования зрелого и здорового чувства юмора как основы психологического благополучия личности.

Целью настоящего исследования является изучение разных стилей юмора у сотрудников компании и их интерпретация в контексте теорий эмоционального интеллекта.

Эмпирическое исследование осуществлялось на базе Акционерного общества «Нижегородская областная коммунальная компания», в исследовании приняли участие сотрудники в возрасте от 25 до 45 лет, из которых 25 мужчин и 25 женщин. Общая численность испытуемых – 50 чел. Мы использовали диагностическую методику «Опросник стилей юмора» (Р. Мартин), направленную для выявления предпочтительного использования стилей юмора, различающихся по степени зрелости и адаптивности.

Данные распределения выборки испытуемых по предпочтительным стилям юмора приведены в таблице 1.

Таблица 1

Частота встречаемости стилей юмора у испытуемых (n=50)

Стиль юмора	Количество испытуемых с данным стилем юмора	Удельный вес испытуемых (%)
Аффилиативный	17	34%
Самоподдерживающий	24	48%
Агрессивный	6	12%
Самоуничжительный	3	6%

Согласно методике выделяются 4 стиля юмора: аффилиативный, самоподдерживающий, агрессивный и самоуничижительный. Первые два определяются как здоровые или адаптивные. Они способствуют эффективному социальному взаимодействию и успешному преодолению стрессов. Вторые два – нездоровые и потенциально вредные, неадаптивные, т.к. препятствуют эффективной социализации и психологическому благополучию человека.

Результаты показали, что наиболее часто используемым стилем юмора респондентов является самоподдерживающий стиль, который используют 48% испытуемых. Он проявляется в тенденции сохранять юмористический взгляд на жизнь, снисходительно относиться к ее несовершенству, сохранять чувство юмора даже в стрессовых и критических ситуациях как способ самообладания. На втором месте по частоте встречаемости – аффилиативный стиль юмора. Он распространен среди 34% респондентов. Проявляется в склонности рассказывать забавные истории, анекдоты, шутить, чтобы развлечь других, установить благоприятные отношения и ослабить напряжение в общении. Суть этого стиля – невраждебное, терпимое использование юмора, которое помогает утвердиться себе и другим и повышает межличностную сплоченность. Таким образом, у испытуемых чаще проявляются адаптивные стили юмора (82%) , но в большей степени они направлены на поддержку себя.

Что касается дезадаптивных форм юмора, используемых респондентами, то у 12% проявляется агрессивный юмор. Это склонность использовать юмор для критики других или манипулирования ими, как это бывает при сарказме, насмешках, высмеивании, унижении. Агрессивный юмор также включает навязчивые шутки, даже когда это неуместно. Этот стиль юмора рассматривается как способ возвышения себя, пренебрегая взаимоотношениями с другими. И, наконец, 6% испытуемых используют самоуничижительный юмор. Он предполагает использование унижающего себя юмора. Проявляется в попытках развлечь других, делая или говоря что-то в ущерб своей репутации, о своих слабостях, ошибках или промахах. Или в совместном с другими смехе при насмешках и унижениях в свой адрес с их стороны. Этот стиль юмора используется для заискивания перед другими, направлен на привлечение к себе внимания и получение одобрения других за счет собственной репутации. Он также включает использование юмора как формы защитного отрицания, позволяющего скрывать отрицательные чувства или избегать конструктивного решения проблем. Таким образом, в сумме – 18% испытуемых сотрудников компании сознательно или неосознанно используют дезадаптивные, нездоровые стили юмора, которые чаще направлены не на себя, а на других. В долгосрочной перспективе, особенно в случае неосознанности такого поведения, такие стили юмора приводят к трудностям, конфликтам в межличностных отношениях, отчуждению. Вследствие этого ухудшается психическое состояние и настроение.

Нами также были выявлены различия в стилях юмора среди испытуемых мужчин и женщин. Данные приведены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение испытуемых по стилям юмора в зависимости от пола (в %) (n=50)

Пол	Стили юмора			
	Аффилиативный	Самоподдерживающий	Агрессивный	Самоуничижительный
Мужчины (n=25)	28	48	16	8
Женщины (n=25)	40	48	8	4

Самым распространенным стилем юмора, как у мужчин, так и у женщин является самоподдерживающий. Его используют половина испытуемых (48%) мужчин и женщин. Аффилиативный стиль юмора наиболее предпочтителен женщинами, нежели мужчинами. К данному стилю прибегают 40% женщин и только 28% мужчин. Агрессивный юмор мужчины используют в два раза чаще, чем женщины. Частота распространения этого стиля у мужчин составила 16%, а у женщин только 8%. Такая же тенденция наблюдается и при использовании самоуничижительного стиля юмора. Мужчины используют его чаще (8%), чем женщины (4%). Таким образом, результаты нашего исследования свидетельствуют, что есть общие тенденции в использовании стилей юмора у испытуемых мужчин и женщин. Испытуемые обоим пола чаще используют адаптивные стили юмора. В частности, самоподдерживающий стиль. Но есть и существенные различия. Женщины чаще, чем мужчины склонны использовать аффилиативный стиль, стремясь оказать поддержку другим людям. При использовании неадаптивных стилей мужчины более активны. Они в два раза чаще, чем женщины проявляют агрессивный и самоуничижительный стили.

Полученные результаты свидетельствуют о корреляции стилей юмора и характеристик эмоциональной сферы личности, в том числе относящиеся к эмоциональному интеллекту. Предпочтение испытуемыми адаптивных или неадаптивных стилей юмора зависит от их эмоциональной компетентности, способности к осознанию и управлению своими и чужими эмоциями. Это подтверждается имеющимися в литературе результатами исследований. Есть данные о положительных корреляциях между адаптивными стилями юмора и такими показателями, как устойчивая высокая самооценка, положительные эмоции, оптимизм, социальная поддержка, близкие отношения и отрицательных корреляциях с негативными состояниями, такими как депрессия и тревога. Напротив, агрессивный юмор положительно коррелирует с враждебностью и агрессивней и отрицательно коррелирует с удовлетворенностью межличностными отношениями. Самоуничижительный стиль положительно коррелирует с результатами по шкалам эмоциональных нарушений, таких как депрессия, тревога, враждебность и отрицательно коррелирует с самооценкой, психологическим благополучием, социальной поддержкой и удовлетворенностью общением. Также подтверждено, что существуют связи между устойчивыми чертами личности и стилями юмора. Например, экстраверсия

положительно коррелирует с affiliативным, агрессивным и самоподдерживающим юмором, но не коррелирует с самоуничижительным юмором. Нейротизм положительно коррелирует с агрессивным и самоуничижительным юмором и отрицательно связан с самоподдерживающим юмором. Affiliативный и самоподдерживающий стиль юмора положительно коррелирует с открытостью опыту. А самоуничижительный и агрессивный стили юмора отрицательно коррелировали с осознанностью и толерантностью. В некоторых исследованиях изучались связи стилей юмора и социальных личностных характеристик. Было устновлено, что affiliативный юмор связан с ориентацией на коллективизм, тогда как агрессивный юмор больше связан с индивидуализмом [11]. Однако, в литературе отсутствуют системные исследования стилей юмора и компонентов структуры эмоционального интеллекта.

Выводы. Проведенное исследование показало, что у испытуемых чаще проявляются адаптивные стили юмора (affiliативный и самоподдерживающий). В большей степени они направлены на преодоление собственных проблем и самоутверждение. Однако, третья часть испытуемых сотрудников компании сознательно или неосознанно используют дезадаптивные, нездоровые стили юмора (агрессивный и реже – самоуничижительный), которые чаще направлены на окружающих.

Результаты сравнительного анализа стилей юмора у испытуемых мужчин и женщин показали различия. Женщины чаще чем мужчины склонны использовать affiliативный стиль. При использовании неадаптивных стилей мужчины более активны. Они в два раза чаще, чем женщины проявляют агрессивный и самоуничижительный стили.

Полученные результаты свидетельствуют о зависимости стилей юмора от характеристик эмоциональной сферы личности, в том числе относящихся к эмоциональному интеллекту. Предпочтение испытуемыми адаптивных или неадаптивных стилей юмора зависит от их эмоциональной компетентности, способности к осознанию и управлению своими и чужими эмоциями, сензитивности, эмпатии, открытости к своему эмоциональному опыту.

Перспективным направлением в данной области может быть дальнейшее эмпирическое изучение этих связей и разработка психологических программ развития эмоционального интеллекта и на его основе способов оптимального использования юмора в общении и решении жизненных задач.

Литература:

1. Березовская Р.А., Буенок А.Г. Роль юмора в развитии синдрома профессионального выгорания // Вестник СПбГУ. – 2011. Сер. 12. Вып. 4. С. 37-38.
2. Боров Ю.Б. Комическое. – М.: Искусство, 1970. – 275 с.
3. Горбунов С.А. Юмор как составная часть эмоционального интеллекта // Мир науки. – 2015. №3. С. 1-7.
4. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. – М.: Альпин Бизнес Букс. 2005. – 301 с.
5. Гришина А.В., Исаева О.М., Савинова С.Ю. Эмоциональный интеллект студентов - HR- менеджеров // Вестник Мининского университета. 2018. Т.6. № 2. С. 16. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/819/671>
6. Динер Э. Субъективное благополучие // Психологический бюллетень. – 2005. – № 6. С. 803-855.
7. Домбровская И.С. К проблеме психологического анализа культурогенеза юмора // Культурно-историческая психология. – 2010. Том. 6. № 3. С. 54
8. Ершова Р.В., Шарапова Р.З. Представления о чувстве юмора в психологии // Вестник РУДН, серия «Психология и педагогика». – 2012. № 3. С. 16-26
9. Жаркой С.Ю. Полипарадигмальное исследование чувства юмора как комплексной личностной характеристики // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 2. С. 81-95
10. Суворова О.В., Рыбина С.А. Психолого-педагогический потенциал юмора в образовательном процессе школы // Нижегородский психологический альманах. 2019. №1; URL: <https://psykaf417.esrae.ru/ru/21-218>.
11. Мартин Род А. Психология юмора / Пер. с англ. под ред. Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2009. – 480 с. – (Серия «Мастера психологии»)
12. Мусийчук М.В. Юмор в психотерапии и консультировании: проблемы и решения в современных парадигмах // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2017. Т. 9. № 3(44). С. 1-9.
13. Орлова Д.Г. Психологическое и субъективное благополучие: определение, структура, исследования (обзор современных источников) // Вестник ПГПУ. Серия 1. Психологические и педагогические науки. 2015. С. 28-36.
14. Сергеев А.А., Макарова Л.С., Одинцова Л.А. Исследование чувства юмора как элемента неформальной коммуникации // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 11. Естественные науки. 2012. № 2. С. 7-15

Психология

УДК 159.99

магистрант Эльдиева Лейла Адиевна

Федеральное государственное бюджетное

образовательное учреждение высшего образования

«Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ В УЧРЕЖДЕНИИ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье рассмотрена корпоративная культура в системе социально-психологического управления персоналом в учреждении культуры, которая включает в себя цели, задачи и миссию учреждения культуры, мифы, ритуалы, материальные символы, терминальные и инструментальные ценности, способы, средства стимулирования, регулирования и мотивации деловых взаимоотношений, создающих необходимые стимулы, корпоративный досуг, должностные возможности каждого члена коллектива.

Ключевые слова: корпоративная культура, социально-психологическое управление, персонал, учреждение культуры.

Annotation. The article considers corporate culture in the system of socio-psychological personnel management in a cultural institution, which includes the goals and mission of the cultural institution, myths, rituals, material symbols, terminal and instrumental values, ways and means of stimulating, regulating and motivating business relationships that create the necessary incentives, corporate leisure, and job opportunities for each member of the team.

Keywords: corporate culture, social and psychological management, personnel, cultural institution.

Введение. Одной из основных кризисных социально-психологических проблем современной организации является кризис взаимоотношений в трудовом коллективе как совокупности людей с единой профессиональной деятельностью, признаками которого можно назвать девальвацию корпоративных ценностей и целей, потерю смыслообразующих функций труда, превращение его из основы образа жизни в средство выживания без учета функций самореализации как социально-психологического состояния внутреннего и внешнего порядка специалиста.

Сегодня всё большую роль в обеспечении нормального функционирования организаций начинают играть социально-психологические факторы: ценности, доверие, готовность к сотрудничеству, безконфликтное взаимодействие, взаимопомощь, стандарты, нормы и правила поведения, стили взаимоотношений, воплощенные в корпоративной культуре, эмоциональность, организованность, интегративность, целенаправленность, мотивированность, стрессоустойчивость и др.

Как показывает практика, разрешение негативных взаимоотношений в коллективе невозможно лишь одними административными воздействиями. Здесь важна стратегия и тактика решения обозначенных проблем в аспекте совершенствования системы социально-психологического управления персоналом с ориентацией специалистов на достижение целей и решение задач организации.

Корпоративная культура при этом является социальным институтом, обеспечивающим создание устойчивого бесконфликтного развития взаимоотношений между членами коллектива, и становится стратегическим ресурсом в системе социально-психологического управления персоналом.

Учреждения культуры не являются исключением. В настоящее время перед учреждениями культуры встают проблемы, связанные с повышением имиджевой позиции для привлечения потенциальных и удержания уже имеющих посетителей, что, с одной стороны, может способствовать росту эффективности их социально-культурной деятельности, с другой – находится в прямой зависимости от морально-психологического настроя в коллективе, чему способствует корпоративная культура.

В обозначенном процессе корпоративная культура представляется нам эффективным средством достижения социально-психологических установок в аспекте достижения единства всеобщих организационных целей и целей каждого специалиста, что особенно важно для разработки правильной мотивационной политики, учитывающей интересы каждого звена в иерархической структуре, что доказывает актуальность изучения тематики настоящей статьи.

Изложение основного материала статьи. В теоретические основы рассматриваемой темы легли научные изыскания по различным аспектам корпоративной культуры: А. Агеев, В.А. Дятлов, А.Я. Кибанов, Ю.Г. Одегов, В.Т. Пихало, Н.И. Плаксина, С.В. Щербина, А.А. Ярулов и др.

Определение понятия «корпоративная культура» и изучение ее как целостного социально-психологического феномена посвящены работы следующих ученых: С.И. Некрасов, Н.А. Некрасова, О.В. Бусыгин, О.С. Ильина, А.В. Карпов, Е.А. Кузнецова, С.А. Липатов, Е.Д. Малинин, Б. Попов, Ю.И. Саратовцев, Е.Г. Шленчак, Э.Х. Шейн, К. Шольц и др.

Социально-психологический климат коллектива исследовали С.В. Алешин, Г.М. Андреева, Р. Атаханов, В.В. Бойко, Ф.Е. Василюк, А.А. Ворона, В.И. Загвязинский, А.Г. Ковалев, Н.Н. Нечаев, В.Н. Панферов, В.А. Пономаренко, Г.И. Резницкая, Е.В. Руденский и др.

Методологические аспекты социально-психологического управления организационными конфликтами определили основу исследований российских ученых: Ф.Е. Василюк, В.В. Козлов, В.В. Бойко, Н.В. Гришина, А.Г. Ковалев, В.Н. Панферов, Д.Г. Скотт и др.

Роли руководителя и персонала в формировании корпоративной культуры подробно изучены М. Армстронгом, В.В. Козловым, И.А. Смирновой и др.

Значимость корпоративного досуга для развития корпоративной культуры рассмотрены в трудах Е. Давыдовой, П.С. Грищенко, В.И. Какомина и др.

Структурные элементы корпоративной культуры в системе социально-психологического управления персоналом стали предметом изучения В.К. Егорова, Е.В. Грива, Н.В. Гришина, Е.П. Ильин, Д.П. Кайдалов, Е.И. Суименко, Т.Ю. Базарова, Б.Л. Еремина и др.

«Научные исследования убедительно и наглядно свидетельствуют, что недостатки корпоративности в управлении приводят к прекращению роста производительности труда, ухудшению отношений среди персонала, конфликтам и многому другому, что негативно сказывается на результативности совместной деятельности и взаимодействиях. Иными словами, феномен корпоративности в деятельности организаций и управлении ими имеет глубокую психологическую основу, поэтому собственно психологические исследования должны стать основными при разработке комплексных проблем корпоративности» [3].

Считается, что впервые термин «корпоративная культура» использовал в середине XIX в. военный теоретик Мольтке. Фельдмаршал буквально вменил немецким офицерам за правило обзавестись неприменным шрамом на лице, доказывающим их смелость и решительность.

Определений понятия «корпоративная культура» достаточно много. В основу данной работы легло следующее: корпоративная культура – высший уровень организационной культуры, при котором разделяемые всеми сотрудниками ценности, традиции, символы, убеждения, отношения, общение, мировоззрение, нормы и нравственные принципы поведения. Иными словами – это то, как в данной организации работают и взаимодействуют.

Основная цель корпоративной культуры в системе социально-психологического управления персоналом в учреждении культуры – создание инициативной группы единомышленников, объединенных нравственными и этическими нормами, качествами организованности и дисциплинированности, едиными целями, устремлениями и темпами развития, которая способна профессионально и эффективно решать стратегические задачи учреждения культуры.

Корпоративная культура оказывает большое социально-психологическое влияние на поведение персонала и, как результат, на эффективность учреждения культуры. Главное назначение корпоративной культуры - это сплочение коллектива вокруг общих ценностей, добровольное принятие и достижение корпоративной миссии, взаимное сопряжение, сотрудничество, т.е. она выступает как способ и средство создания самоподдерживающейся, саморазвивающейся организации, в которой происходит формирование и рост составляющих ее людей.

Корпоративная культура предполагает наличие единых ценностей, моделей поведения и даже образа мыслей, что в системе социально-психологического управления персоналом в учреждении культуры имеет огромное значение.

Как справедливо утверждает Н.И. Плаксина, «в формировании и развитии корпоративной культуры наглядно проявляются различные психологические эффекты, однако особую роль играет эффект интериоризации, когда корпоративные внутренние условия формируются на основе принятия и усвоения внешних норм деятельности и отношений, нормативно заданных в миссии организации, её ценностях, этических нормах поведения и отношений, и добровольно принятых субъектом» [2].

Перечислим основные, на наш взгляд, составляющие корпоративной культуры в системе социально-психологического управления персоналом в учреждении культуры:

- цели, задачи и миссия учреждения;
- мифы, ритуалы, материальные символы;
- терминальные и инструментальные ценности;
- способы, средства стимулирования, регулирования и мотивации деловых взаимоотношений, создающих необходимые стимулы;
- должностные возможности персонала;
- корпоративный досуг и др.

Социально-психологические феномены в корпоративной культуре помогают достичь единства персонала, почувствовать каждому специалисту психологические закономерности «возвышения потребностей» (самореализация, самосовершенствование, развитие, уважение и самоуважение) как социально-психологического состояния внутреннего и внешнего порядка специалиста при условии удовлетворения базисных потребностей.

При этом должностные возможности каждого члена коллектива рассматриваются нами как одна из составляющих корпоративной культуры в системе социально-психологического управления персоналом. Кадровый ресурс учреждений культуры создается и наращивается, главным образом, посредством образования, повышения квалификации и переподготовки. Однако, изучение социально-психологических характеристик персонала, помимо их профессиональных компетенций, при определении должностных возможностей представляется нам не менее важным.

Одним из показателей неблагополучия в коллективе являются возникающие конфликтные ситуации, разрушающе нормальные межличностные взаимоотношения, вызывая отрицательные эмоции и усиливая психологические нагрузки. Корпоративная среда учреждения культуры есть, прежде всего, подсистема ее морально-психологического климата, совокупность факторов, обстоятельств, ситуаций, то есть целостность специально организованных социально-психологических условий управления персоналом.

«Важнейшими показателями психологического климата организации как интегративного критерия сформированности организационной культуры выступают: позитивная удовлетворённость царящей в организации атмосферой социально-психологической защищённости; высокая степень творческой включённости всех и каждого в совместную преобразующую деятельность; доверительная обстановка сотрудничества, взаимопомощи и поддержки; разумная самооценка, выражающаяся в принятии на себя ответственности за происходящее; этика делового взаимодействия» [4].

Огромную роль в формировании эффективной корпоративной политики играет корпоративный досуг как важная составляющая социально-психологического управления персоналом в учреждении культуры.

Корпоративный досуг не просто сплачивает коллектив, но и позволяет почувствовать уникальность и неповторимость учреждения культуры. В неформальной обстановке облегчается связь между сотрудниками, возрастает уровень социально-психологического комфорта, создаются все условия для того, чтобы люди чувствовали себя единой командой.

Главная цель большинства корпоративных мероприятий – сплочение коллектива, которая может быть достигнута на любом этапе социально-психологического управления персоналом в учреждении культуры.

При решении задач эффективного построения работоспособной и сплоченной команды организованный досуг выступает как особая форма общения людей. Человек получает возможность, таким образом, на самовыражение, которого он зачастую лишён в повседневной жизни. Общение всегда содержательное и насыщенное, если оно происходит на фоне совместной деятельности и общих интересов и увлечений.

Корпоративный праздник предоставляет членам коллектива большие возможности для этого. Именно праздничная сфера является одной из самых плодотворных сфер общения, она предполагает самые разнообразные формы контактов людей и обмен информацией в свободно-непринуждённой обстановке веселья, удовольствия, радости и счастья.

Корпоративные праздник также осуществляет своеобразные социально-психологические функции. Общение членов коллектива, привлечённых праздником, позволяет им узнавать что-то новое, обмениваться впечатлениями о событиях, обсуждение проблем помогает осознанию общих интересов.

Корпоративная культура выступает как существенный фактор самореализации членов коллектива, трансформации духовных ценностей, как средство стимулирования творческой активности как способа достижения чего-то нового. При этом ядром всего комплекса человеческих способностей являются предметно-творческие способности, созидание, озаренное интеллектом и рождающее самые возвышенные эмоции. Высокая степень творческой включённости персонала учреждения культуры в совместную преобразующую деятельность является важным показателем положительного морально-психологического климата коллектива.

Мировая наука уже давно обосновала на базе серьёзных психологических и социальных исследований значение творческой деятельности как сферы свободы, как особого аспекта культуры и образования, т.е. цивилизации. Творчество пробуждает в людях такие качества, как чувство собственного достоинства,

способность активной, продуктивной деятельности, самостоятельность мышления, независимость и свобода суждений. И корпоративные праздники имеют в данном процессе огромное значение.

Таким образом, корпоративный досуг становится неотъемлемой частью корпоративной культуры, социальной политики и стимулятором развития социально-психологических отношений в аспекте социально-психологического управления персоналом в учреждении культуры.

Итак, основополагающими факторами повышения эффективности процесса совершенствования корпоративной культуры в системе социально-психологического управления персоналом в учреждении культуры можно назвать следующие: « наличие и качество психологического сопровождения, предполагающего целенаправленное социально-психологическое воздействие на людей с целью изменения эмоциональных, когнитивных и мотивационных основ их поведения; формирование необходимого психологического климата в трудовом коллективе; уменьшение количества конфликтных ситуаций; профессиональная подготовка управленческой команды предприятия» [1].

Выводы. Корпоративная культура включает в себя цели, задачи и миссию учреждения культуры, мифы, ритуалы, материальные символы, терминальные и инструментальные ценности, способы, средства стимулирования, регулирования и мотивации деловых взаимоотношений, создающих необходимые стимулы, корпоративный досуг, должностные возможности каждого члена коллектива, и может рассматриваться как система социально-психологического управления персоналом.

Литература:

1. Грива Е.В. Социально-психологические условия формирования корпоративной культуры управления современным предприятием Российской Федерации: дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.05/ Е.В. Грива. - М., 2004. - 201 с.

2. Плаксина Н.И. Условия и механизмы формирования и развития корпоративной культуры персонала в организации [Электронный ресурс]/ Н.И.Плаксина// Территория науки. 2014. №2. - Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-i-mehanizmy-formirovaniya-i-razvitiya-korporativnoy-kultury-personala-v-organizatsii-1> (дата обращения: 10.08.2020).

3. Смирнова И.А. Акмеологический подход в изучении и развитии корпоративной культуры [Электронный ресурс]/ И.А. Смирнова// Акмеология. 2009. №2. - Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskii-podhod-v-izuchenii-i-razvitiy-korporativnoy-kultury> (дата обращения: 11.08.2020).

4. Ярулов А.А. Технология формирования организационной культуры образовательной организации [Электронный ресурс]/ А.А. Ярулов// Школьные технологии. 2018. №4. - Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-formirovaniya-organizatsionnoy-kultury-obrazovatelnoy-organizatsii> (дата обращения: 11.08.2020).

Психология

УДК 37.015.3

аспирант Юнгман Ирина Вячеславовна

Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь);

кандидат педагогических наук, доцент Иохвидов Владимир Вячеславович

Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Ессентуки (г. Ессентуки);

аспирант Спиридонова Ирина Николаевна

Ставропольский государственный педагогический институт (г. Ставрополь)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье поднимаются проблемы вынужденного перехода высших учебных заведений в систему дистанционного обучения; анализируются психолого-педагогические условия, способствующие эффективному обучению в режиме дистанционного обучения. Автором представлены результаты экспериментального исследования по выявлению уровня готовности студентов вуза к инновационной деятельности - дистанционному обучению.

Ключевые слова: инновационная деятельность, дистанционное обучение, критерии готовности, информационные технологии, самостоятельная работа, студенты, готовность.

Annotation. The article raises the problems of the forced transition of higher education institutions to the distance learning system; psychological and pedagogical conditions that contribute to effective learning in the distance learning mode are analyzed. The author presents the results of an experimental study to identify the level of readiness of university students to innovative activities - distance learning.

Keywords: innovation, distance learning, readiness criteria, information technology, independent work, students, readiness.

Введение. В настоящее время в авангарде новостного цикла находится ситуация с распространением COVID-19. Угроза распространения вируса привела к принятию профилактических мер - самоизоляции населения планеты. Уже сегодня поднимаются проблемы, вызванные влиянием COVID-19 на систему образования, так как в кратчайшие сроки высшие учебные заведения вынужденно перешли на систему дистанционного обучения.

Возникает вопрос, есть ли риск, что в связи с распространением вируса, вынужденное введение дистанционного обучения изменит образ российской системы высшего образования? Насколько успешно система высшего образования способна выполнить образовательные функции в ситуации, когда веками устоявшуюся очную лекционно-семинарскую систему использовать невозможно?

Более десятилетия в России поднималась проблема, велись дискуссии о дистанционном образовании. Были освоены достаточное количество грантов, проходило на разных площадках обсуждение основных форм организации, необходимых средств, областей применения, достоинств и недостатков дистанционного обучения как инновационной формы в системе высшего образования [3].

С какими проблемами при этом столкнулись учебные заведения, в эфире канала «Россия 24» рассказал министр науки и высшего образования РФ Валерий Фальков, отметив первой причину - отсутствие у педагогов опыта работы в виртуальной среде, отсутствие готовности студентов к новой форме работы.

Нами поднята одна из основных проблем, которая является ключевой в дистанционном обучении - как сформировать готовность студентов к обучению в новом для них формате? Таким образом, обозначим проблему нашего исследования, какие должны быть созданы психолого-педагогические условия, которые позволяют обеспечить формирование готовности студентов к инновационной деятельности в создавшихся условиях.

Изложение основного материала статьи. Сегодняшние студенты совершенно отличаются от тех, кто обучался несколько десятков лет назад. Каждый студент отличается от себя самого вчерашнего. Новые информационные условия общества, обилие теоретической информации, открытый доступ к лекциям ведущих преподавателей страны повышают возможности почерпнуть информацию из открытых источников в интернете [4]. Система высшего образования находится в постоянном поиске новых возможностей, путей интенсификации и оптимизации образовательного процесса [5]. Поиск показателей готовности к реализации дистанционного обучения привел к теоретическому осмыслению уровней развития (сформированности) личностных свойств и качеств студентов, обращению к научным трудам педагогов и психологов Л.И. Божович, Г.А. Бокаревой, А.В. Глузман, Н.В. Горбуновой, В.С. Ильина, А.Н. Леонтьева, В.Д. Шадрикова, Г.И. Щукиной [1; 2 и др.].

Возможности дистанционного обучения в комплексе решения задачи подготовки к новым социально-экономическим условиям в информационном обществе изучались отечественными исследователями А.А. Андреевым, В.И. Солдаткиным, И.Л. Захаровым, М.В. Моисеевой, а также зарубежными Д. Тиффин, J.L. Раджингам, Г. Рамбл, У. Хортон, К. Хортон, С. Кнайт и др.

В исследованиях показана специфика дистанционного обучения, в котором акцент ставится на самостоятельную работу студентов в информационно-образовательной среде [6; 7]. Это предъявляет требования умственной, организационной самостоятельности студентов, определенных личностных качеств [8]. Реальная ситуация вынужденного перехода к дистанционному обучению показала серьезные проблемы готовности студентов к взаимодействию с преподавателями в условиях дистанционного обучения, в том числе к решению самообразовательных задач.

Мы попытались исследовать готовность студентов к переходу к дистанционному обучению, учесть позитивные и негативные стороны. С этой целью студентам Филиала Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольского государственного педагогического института» в г. Ессентуки были разосланы анкеты в личный кабинет, включающие четыре вопроса. Целью анкетирования стало выявление готовности студентов к режиму дистанционного обучения.

В ответах на первый вопрос: «Есть ли преимущества дистанционного обучения перед очным, лекционно-семинарским? Назовите, какие?».

Были получены следующие результаты:

- 90% опрошенных признали доступность обучения, возможность обучаться в любом месте, где есть доступ в Интернет.
- 70% студентов отметили, что снимается эмоциональная напряженность.
- 85% отметили экономичность, так как снизились затраты на транспортные расходы. Учебный материал студент получает через интернет. Нет необходимости тратить время на переписывание конспектов, можно слушать и смотреть видеолекции, обращаться к лекциям других вузов.
- 55% отметили качественность, так как происходит постоянный мониторинг усвоенных знаний, осуществляется постоянный контакт преподавателя со всеми студентами.
- 45% отметили объективность, так как задания носят тестовый характер, система оценки знаний не зависит от личного отношения преподавателя.

Анализ ответов на второй вопрос: «Какие недостатки Вы можете отметить в дистанционном обучении?» - позволил нам отметить, что 65% студентов пожаловались на то, что откладывают выполнение задания на более позднее время, сбивались с режима дня. Много времени проводят в социальных сетях, восприняли время самоизоляции как вынужденные каникулы. Были удивлены такому объему учебной нагрузки, трудно заставить себя самостоятельно заниматься.

Ответы на третий вопрос: «Был ли доступ к информационным ресурсам, интерактивный доступ к удаленным базам данных, информационно-справочным системам, библиотекам при изучении конкретной дисциплины?» - дополнили ответы на второй вопрос. Студенты из удаленных районов были лишены возможности регулярно выходить в интернет, не у всех студентов были технические условия обучения дистанционно.

Вопрос четвертый: «Какие ваши индивидуальные особенности способствовали или наоборот тормозили результативность дистанционного обучения?» - привели студентов к рефлексии, возможности задуматься над причинами результативности обучения в дистанционном режиме, когда студент должен самостоятельно планировать свое время, распределять учебную нагрузку. 55% отметили, что не было желания заниматься, не было потребности получать новые знания, в большей мере, переживали как бы сдать зачет или экзамен.

При анализе готовности студентов к инновационному процессу реализации дистанционного обучения нами были оценены компоненты, которые позволили определить степень готовности студента к реализации дистанционного обучения по следующим показателям:

- мотивационно-когнитивная готовность;
- технологическая готовность;
- рефлексивно-результативная оценка собственной деятельности в процессе дистанционного обучения.

Таким образом, нами отмечено, что при низком и среднем уровне мотивационно-когнитивной готовности к переходу на дистанционное обучение находятся 35% опрошенных студентов. У студентов не сформированы потребности и интересы, они владеют минимальным объемом знаний, умений и навыков, необходимых для дистанционного обучения, заинтересованы только лишь в таком объеме знаний, достаточных для сдачи зачета или экзамена. Студентам свойственны трудности при формулировании критически-оценочных суждений по системе дистанционного обучения.

Нами были определены студенты с достаточно высоким уровнем готовности к дистанционному обучению (65%), которые заинтересованы в получении новых знаний, у них сформирован уровень

познавательных потребностей и интересов, ими осознанно воспринимается информация, они грамотно оперируют понятиями. У студентов с достаточным уровнем готовности отмечены глубокие и гибкие оценки происходящих явлений.

У 10% студентов нами был отмечен очень высокий уровень готовности к дистанционному обучению, на котором у студентов проявляется творческая активность, развитая система устойчивых и направленных потребностей и интересов, умение оценить в сфере дистанционного обучения процессы и явления. У студентов проявляется интерес к регулярному чтению литературы по специальности, самостоятельность оценок и суждений.

Анализ опроса студентов выявил проблемы технологической готовности к дистанционному обучению. 25% студентов находятся на низком уровне, недостаточно хорошо знакомы с методами дистанционного обучения, не достаточно сформированы навыки владения компьютерной техникой. Студенты, которые показали достаточный уровень - 55% технологической готовности к дистанционному обучению хорошо ориентируются в дистанционных технологиях, стараются решать поставленные перед ними задачи разными способами, проявляя активность. 20% студентов показали высокий уровень, свободно ориентируются в дистанционных технологиях, отлично владеют компьютерной техникой.

Выводы. Наше исследование выявило проблемы готовности студентов при переходе к инновационной деятельности - дистанционному обучению, связанные с мотивационно-когнитивной и технологической готовностью.

Сложностей дистанционного обучения много, невозможно просто так взять и применить какую-либо систему дистанционного обучения в массовой вузовской практике, и проблема не только в технологической и методической поддержке, в технических деталях, мощных серверах или быстром интернете, проблема в том, что необходимо формировать готовность самих студентов к реализации дистанционного обучения. Переход в режим дистанционного обучения возможен при создании психологических условий для мотивации и самоорганизации студентов, способности их обучаться самостоятельно. Именно профессорско-преподавательский состав вуза может выполнить роль мотиваторов, поднять студентов на более высокий уровень познавательной мотивации, помочь осознать и понять ценность профессиональных знаний и обучения.

Литература:

1. Абдурахманова П.Д., Агарагимова В.К., Айтмагамбетова Р.Х., Асильдерова М.М., Ахметова Б.З., Бесаева А.Г., Бородин Д.С., Выхрыстюк М.С., Гаджиева П.Д., Джиоева А.Р., Дмитриев М.М., Дубинина Н.В., Дуйсеева Н.Ж., Ерина И.А., Идрисова П.Г., Исаева Ж.К., Исалгинбаева К.К., Калиев Б.Н., Калкеева К.Р., Карабулатова И.С. и др. **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ:** коллективная монография / Москва, 2020.
2. Глузман А.В., Горбунова Н.В. Искусство педагогики // Гуманитарные науки (г.Ялта). 2016. № 4 (36). С. 11-18.
3. Иванченко Д.А. Системный анализ дистанционного обучения: монография. М.: Союз, 2015. 192 с.
4. Коренченко С.И. Виртуальная школа – школа равных возможностей. Режим доступа: <http://nsportal.ru/blog/shkola/obshcheshkolnaya-tematika/all/2011/09/21/virtualnaya-shkola-shkola-ravnykh-vozmozhnostey>. (дата обращения: 13.07.2020).
5. Лидак Л.В. Инновационные процессы в современном образовании: методологический аспект // В сборнике: Университетские чтения – 2016: Материалы научно-методических чтений. Пятигорск: ПГЛУ, 2016. С. 69-75.
6. Лугин В.Г. Формы и методы Дистанционного обучения. Режим доступа <http://repetitmaster.ru/forms-and-methods-remote-education.html>. (дата обращения: 17.07.2020).
7. Moodle – система дистанционного обучения. Открытые технологии. Режим доступа <http://www.opentechology.ru/products/moodle>. (дата обращения: 18.07.2020).
8. Ромашова Е.В. Возможности дистанционного обучения: формы и методы интерактивного взаимодействия. Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskietekhnologii/library/2013/05/16/vozmozhnosti-distantsionnogo-obucheniya>. (дата обращения: 23.07.2020).

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Акимова Любовь Александровна	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК СТАНОВЛЕНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	4
Аксенова Елена Георгиевна	ФАКТОРЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ МВД РОССИИ	7
Аксенова Любовь Николаевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ШКОЛ НАЦИОНАЛЬНЫХ РЕГИОНОВ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ (1945-1953 ГГ.)	10
Алмазова Татьяна Владимировна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНЦЕПЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ЧАСТНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ ДПО (ЧО ДПО)	12
Амчиславская Евгения Юрьевна	ДОПОЛНЕННАЯ РЕАЛЬНОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ	15
Арутюнова Полина Вадимовна Медведева Елена Юрьевна	ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПО МЕТОДУ ЗАМЕЩАЮЩЕГО ОНТОГЕНЕЗА	18
Афонькина Юлия Александровна Кузьмичева Татьяна Викторовна	ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	21
Баканова Ирина Геннадьевна Елизарова Евгения Анатольевна	ОРГАНИЗАЦИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ	24
Бахлова Наталья Анатольевна Львова Инна Алексеевна	ФОРМИРОВАНИЕ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИСТОРИЯ КОСТЮМА И КРОЯ»	28
Бахлова Наталья Анатольевна Кряжева Елена Вячеславовна	НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ МОНИТОРИНГА ТЕХНОЛОГИЧЕСКИ ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА	32
Бекова Марина Руслановна	СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ У СТУДЕНТОВ	36
Бортник Александра Федоровна Максимова Валерия Валерьевна	СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ И МОЛОДЕЖЬ	39
Бортник Александра Федоровна Манасытова Марианна Алексеевна	ОРГАНИЗАЦИЯ ВОЕННО-ПОЛЕВЫХ СБОРОВ ЮНОШЕЙ КАК УСЛОВИЕ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ	42
Братусин Алексей Радиславович	КИБЕРБУЛЛИНГ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ДЕСТРУКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ: ПРОБЛЕМНЫЙ АСПЕКТ	46
Булаева Марина Николаевна Лапшова Анна Владимировна Чеснокова Полина Николаевна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	48
Бухтиарова Екатерина Юрьевна	МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ	51
Волобуева Елена Васильевна	ПОСТОЯННАЯ ТРЕВОГА НЕГАТИВНО ВЛИЯЕТ НА ОБУЧЕНИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА	54

Газизов Андрей Равильевич Газизов Евгений Равильевич	ПРОБЛЕМАТИКА ЗАЩИТЫ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	56
Газизова Татьяна Владиславовна Лукин Юрий Леонидович	СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ	63
Гусева Наталья Валентиновна	ПРИМЕНЕНИЕ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ В ПРОЦЕССЕ ДИАГНОСТИКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ	66
Гордеева Любовь Викторовна	ЧУЖАЯ РЕЧЬ КАК ПРЕДМЕТ АНАЛИЗА В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	69
Демидова Анна Петровна Зиновьева Валентина Николаевна Слыш Наталья Кирилловна	ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	73
Джамалханова Марина Асламбековна	КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ	75
Dubskikh Angelina Ivanovna Butova Anna Vladimirovna	MEDIA PROJECTS AS A MEANS OF INCREASING MOTIVATION FOR LEARNING A FOREIGN LANGUAGE BY NON-LANGUAGE STUDENTS	79
Дьячкова Татьяна Валерьяновна Бекшаев Илья Алексеевич Берсенева Ирина Анатольевна	ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, СТРАТЕГИЯ И СПЕЦИФИКА В ЭПОХУ РЕАЛИЗАЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА (ФГОС)	82
Елизарова Евгения Анатольевна Баканова Ирина Геннадьевна	КРЕАТИВНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	86
Журавлева Ирина Владимировна	ЯЗЫКОВАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ЖАНРА ТВОРЧЕСКОГО ПОРТРЕТА ПЕРСОНАЛИИ	90
Завьялова Людмила Павловна Мешкова Ирина Владимировна	ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ И ОБРАЗОВАННОСТИ ЛИЧНОСТИ КАК К ЦЕННОСТИ	93
Zerkina Natalya Nikolaevna Lomakina Yekaterina Alexandrovna	PROS AND CORNS OF ICT APPLICATION FOR MODERN FOREIGN LANGUAGE TRAINING	96
Зырянова Ольга Николаевна Мещерова Юлия Наилевна	ТЕХНОЛОГИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТВОРЧЕСТВА В.М. ШУКШИНА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ	100
Зырянова Ольга Николаевна	ИЗУЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ЛИРИКИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ	102
Ильин Владимир Николаевич	ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ СТРАТЕГИЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ СИТУАЦИЙ ФРУСТРАЦИИ У АВИАЦИОННОГО ПЕРСОНАЛА ВКС РОССИИ	105
Калинина Лариса Николаевна	ПРАКТИКА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БАКАЛАВРОВ ИНЖЕНЕРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ	108
Калинина Ирина Геннадьевна	ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ЛОГИКО- МАТЕМАТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	111

Камалов Азат Равилевич Гайнуллин Дмитрий Евгеньевич	ДОСУГ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ АКТИВНОСТИ КУРСАНТОВ ВУЗОВ МВД РОССИИ	113
Каменских Надежда Алексеевна	МЕТОДИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ЭЛЕМЕНТОВ БИЗНЕС-МОДЕЛИ УНИВЕРСИТЕТА	117
Камерилова Галина Савельевна Картавых Марина Анатольевна Петрова Елена Николаевна	ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ СЛУШАТЕЛЕЙ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПО ОХРАНЕ ТРУДА	122
Камышева Елена Юрьевна Куламихина Ирина Валентиновна Самылова Ольга Анатольевна	ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ «OPEN INNOVATION»	125
Канокова Ляна Юрьевна	ПАТРИОТИЗМ КАК ГЛАВНЫЙ МЕТОД ВОСПИТАНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МВД РОССИИ	129
Князев Сергей Анатольевич Корнаушенко Андрей Владимирович Вебер Дмитрий Александрович	ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ К ОБЩЕСТВЕННО- ПОЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОВНЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ	131
Князев Сергей Анатольевич Корнаушенко Андрей Владимирович Воробьева Оксана Игоревна	ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ	135
Коваленко Наталья Владимировна Волженина Любовь Александровна	КОУЧИНГОВЫЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ	137
Козаев Руслан Хазбиевич	ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА УЧАЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ	141
Копытко Виктория Николаевна	КРЕАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ	143
Коряковцев Дмитрий Александрович	ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ КУРСАНТОВ: ПЕРВОНАЧАЛЬНЫЙ ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ	146
Кравец Ирина Викторовна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ В ВУЗЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	148
Круглова Елена Семеновна	ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТАТИСТИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ДАННЫХ	152
Круподерова Елена Петровна Круподерова Климентина Руслановна Лукина Мария Алексеевна	ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В РАМКАХ МОДЕЛИ «1 УЧЕНИК : 1 КОМПЬЮТЕР»	156
Кряжева Елена Вячеславовна Виноградская Марина Юрьевна Полозова Анастасия Игоревна	АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ОРГАНИЗАЦИИ И ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	160
Кузьмичева Татьяна Викторовна Афонькина Юлия Александровна	ПРОБЛЕМА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ	163
Кулекин Игорь Валерьевич Магомадов Руслан Абасович	РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ ИНСТИТУТА МОРСКОГО ТРАНСПОРТНОГО МЕНЕДЖМЕНТА НА ОСНОВЕ ТРЕНИНГА ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТА	166

Куропятник Дмитрий Леонидович Кулибаба Николай Владимирович	К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ПО ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЕ ИНФОРМАЦИИ	169
Куршев Альберт Хасанович Гедгафов Мурат Мухамедович	ПРОБЛЕМЫ КОГНИТИВНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И ЦИФРОВОЙ ЭТИКИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ	172
Лаврентьева Лариса Викторовна Яшкова Елена Вячеславовна Дементьева Анастасия Ильинична	НЕОБХОДИМОСТЬ ВВЕДЕНИЯ «ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ» КАК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В ШКОЛЬНУЮ ПРОГРАММУ	176
Лапина Наталья Алексеевна	ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: ОПЫТ ВЕЛИКОБРИТАНИИ	179
Лобашев Валерий Данилович Лобашев Игорь Валерьевич Талых Алексей Александрович	ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОЦЕССОВ ОБУЧЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА	183
Лукша Сергей Леонидович	СОКРАТОВСКАЯ БЕСЕДА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ У ПОДРОСТКОВ НАВЫКОВ УПРАВЛЕНИЯ КОНФЛИКТНЫМИ СИТУАЦИЯМИ	186
Львова Инна Алексеевна Бахлова Наталья Анатольевна	СКЕТЧИНГ КАК СОВРЕМЕННОЕ СРЕДСТВО ПРОЕКТИРОВАНИЯ	188
Львова Наталья Сергеевна	СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОЙ СРЕДЫ	192
Малова Мария Марковна Позднякова Галина Алексеевна	ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА РАБОТЫ В КОМАНДЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	195
Мищерина Ирина Владимировна Пашина Светлана Алексеевна	ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНОГО КРИЗИСА СТУДЕНТАМИ СРЕДСТВАМИ АРТ-ПЕДАГОГИКИ	198
Молчанова Елена Владимировна Липеева Ирина Юрьевна	СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖДУ ВУЗАМИ КАК ФАКТОР ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НОВОГО ФОРМАТА	201
Морозова Татьяна Николаевна Толкова Наталья Михайловна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕСОЧНОЙ ТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	204
Мугаллимова Надежда Николаевна Чапурин Михаил Николаевич Никоноров Валерьян Терентьевич	ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ	207
Нго Дык Тай	ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОИНДЕНТИФИКАЦИИ И САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА КАК ПРЕДМЕТА НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ	210
Неустроева Екатерина Николаевна Бугаева Любовь Прохоровна	РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНЫХ ИГР ЯКУТОВ В СТАНОВЛЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ	213
Османов Мухамед Мартинович Каширгов Астемир Хасанович	ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ	218
Османов Мухамед Мартинович Каширгов Астемир Хасанович	ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАВА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА	220

Павленкович Ольга Борисовна Воронина Анастасия Витальевна	АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	223
Панченко Наталья Николаевна Журавлев Валерий Евгеньевич	КАТЕГОРИЯ «БУДУЩЕЕ» И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО (НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МВД)	226
Папуткова Галина Александровна Бичева Ирина Борисовна Юдакова Ольга Владимировна	ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОНЛАЙН- ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	229
Петрова Лиллия Геннадиевна Лютова Ольга Валентиновна Шевченко Наталья Николаевна	ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЧАТ- БОТА КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	233
Подпорин Игорь Васильевич	МОДЕЛИ СВОБОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОТВЕТЫ НА ВЫЗОВ ТРАНСФОРМИРУЮЩЕЙСЯ РЕАЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЫ	235
Подпорин Игорь Васильевич Таран Александр Николаевич Воронов Денис Александрович	К ВОПРОСУ О ТЕНДЕНЦИЯХ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ТРАНСФОРМАЦИИ	239
Прохорова Ирина Константиновна	СПОСОБНОСТИ К КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМОЕ УСЛОВИЕ СТАНОВЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ-ПРОФЕССИОНАЛА	242
Романова Галина Александровна	ЭТАПЫ РУКОВОДСТВА ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ	244
Романова Мария Никифоровна Филиппова Сардаана Феоктистовна	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСТВА УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ОБУЧЕНИЯ ЭВЕНКИЙСКОМУ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВУ	248
Русакова Светлана Сергеевна Муратшина Наталья Юрьевна Боровик Сергей Геннадьевич	СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	251
Санина Елена Ивановна Зенкова Людмила Александровна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВОСПИТАНИЯ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ	254
Сергеева Марина Георгиевна	ВОЗМОЖНОСТИ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	256
Сергеева Марина Георгиевна	МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА	260
Serebrennikova Nikoletta Aleksandrovna Volchkova Venera Idusovna	EMOTIONAL INTELLIGENCE AND MANIFESTATION OF AGGRESSIVE BEHAVIOUR AT ATHLETES IN GAME SPORTS	263
Серёгина Олеся Станиславовна	ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОНСПЕКТИРОВАНИЯ ПЕЧАТНОГО ТЕКСТА	266
Серёгина Олеся Станиславовна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ КОНСПЕКТА УРОКА КАК РЕЧЕВОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ	269
Смолянская Людмила Юрьевна	ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО- ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ В УЧРЕЖДЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	273

Степанова Людмила Валерьевна Максимова Эмилия Андреевна	ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ОРГАНИЗАЦИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	275
Степанова Людмила Валерьевна Степанов Даниил Александрович Доржиева Наталья Ильинична	ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	279
Тапунов Юрий Николаевич Осипова Анна Сергеевна	ФЕНОМЕН СТРЕССА В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ ОБУЧЕНИЯ: ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ ПОДХОДЫ К КОРРЕКЦИИ	283
Татаринев Федор Федорович	ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ЮНОШЕЙ В СЕЛЬСКОЙ ГИМНАЗИИ	286
Тимченко Екатерина Сергеевна Плевако Ирина Петровна	ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЦ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКИХ ДОМОВ-ИНТЕРНАТОВ	289
Толкова Наталья Михайловна Тинякова Светлана Анатольевна Мулюкина Екатерина Михайловна	ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ МЕТОДИК ТЕХНОЛОГИИ «МОЗАРТ» ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	291
Хачикян Елена Ивановна Заборина Мария Алексеевна Жукова Полина Владимировна	СПЕЦИФИКА ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА	294
Шамаев Артур Мурадинович Кодзоков Беслан Валерьевич	ЭТНОПЕДЕГОГИКА НАРОДОВ СЕВЕРНОГО КАВКАЗА В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII ВЕКА	297
Яшкова Елена Вячеславовна Синева Надежда Леонидовна Исламова Гузаль Илгизовна	ПРИМЕНЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДИК В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ПЕРСОНАЛА	300
ПСИХОЛОГИЯ		
Беленкова Лариса Юрьевна Сизаева Вероника Эрнстовна	ВЗАИМОСВЯЗЬ АГРЕССИВНЫХ РЕАКЦИЙ И СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА	303
Боваева Алина Вадимовна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЕМЕЙ С РАБОТАЮЩИМИ СУПРУГАМИ	308
Бондаренко Станислав Викторович	ПРИНЦИПЫ И ЭТАПЫ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛЕЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	311
Горбачев Иван Вадимович	СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ	314
Жукова Татьяна Вячеславовна	ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	317
Жукова Татьяна Вячеславовна	ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СПО И ВО	321
Кагермазова Лаура Цраевна Масаева Зарема Вахаевна Абакумова Ирина Владимировна	диалог как дидактическая инициация смыслообразования учащихся в практике образовательного процесса	324
Коданева Михалина Сергеевна	ВНУТРЕННИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	328
Кряжева Елена Вячеславовна Виноградская Марина Юрьевна	АНАЛИЗ ДИНАМИКИ ЖИЗНЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА	332

Кузнецова Елена Николаевна	ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕРВОКУРСНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	334
Кубеев Алибек Жанабаевич Линтварев Александр Леонтьевич Еремеев Вячеслав Юрьевич	ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПОВ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ, ТРЕВОЖНОСТИ И АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ	338
Кущев Павел Михайлович	ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ВУЗОВ МВД РОССИИ	342
Левченко Анна Викторовна	РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ МЕТОДАМИ АРТ-ТЕРАПИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	346
Логутенкова Ирина Владимировна	СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПОНЯТИЯ «ЖИЗНЕННЫЙ ПРОЕКТ ЛИЧНОСТИ» В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ	351
Лучшева Людмила Михайловна Лякина Валерия Ивановна	ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И МОТИВАЦИИ К ТРУДУ У СТРЕЛКОВ ВЕДОМСТВЕННОЙ ОХРАНЫ	354
Маркелова Татьяна Владимировна Бурова Екатерина Алексеевна Зимина Ирина Викторовна	ИЗУЧЕНИЕ ДУХОВНОСТИ И ДУХОВНОГО КРИЗИСА У ДОПРИЗЫВНОЙ МОЛОДЕЖИ	356
Мартirosян Карен Минасович Матвейчук Вячеслав Васильевич	СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ИНВЕСТИЦИОННОЙ ПРИВЛЕКАТЕЛЬНОСТИ КУЛЬТУРНЫХ ПРОЕКТОВ ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОГО ПАРТНЕРСТВА	359
Маслаков Сергей Игоревич	СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ СТУДЕНТОВ ПО СООТВЕТСТВУЮЩИМ В РАЗЛИЧНЫХ МЕТОДИКАХ СТРАТЕГИЯМ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ	362
Мешкова Ирина Владимировна	ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	366
Миннахметов Рустем Рафикович Абдрашитова Татьяна Викторовна Шафикова Наталья Юрьевна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПОДХОДОВ К ИССЛЕДОВАНИЮ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ	369
Норден Александр Петрович Шувалова Надежда Вячеславовна Чапурин Михаил Николаевич	СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ КАК МЕХАНИЗМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ ЛИЧНОСТИ	372
Петраш Марина Дмитриевна Стрижицкая Ольга Юрьевна	ОДИНОЧЕСТВО В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ В ПЕРИОД ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ	376
Станоева Юлия Петровна	К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СЕКСУАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МОЛОДЕЖИ	379
Тапунов Юрий Николаевич Осипова Анна Сергеевна	ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ И СЛУШАТЕЛЕЙ ВУЗА МВД КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В АСПЕКТЕ СРАВНИТЕЛЬНОЙ МЕНТАЛЬНОСТИ	383
Тузова Ольга Николаевна	ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ БОКСОМ НА УРОВЕНЬ АГРЕССИВНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ	387

Чертовикова Анастасия Сергеевна	ОБРАЗ «Я» ОСУЖДЕННЫХ, ИМЕЮЩИХ ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ	390
Шабанова Татьяна Леонидовна Кожевникова Наталья Александровна Золотова Анастасия Александровна	ИССЛЕДОВАНИЕ СТИЛЕЙ ЮМОРА КАК ПРОЯВЛЕНИЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СОТРУДНИКОВ КОМПАНИИ	394
Эльдиева Лейла Адиевна	КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ В УЧРЕЖДЕНИИ КУЛЬТУРЫ	397
Юнгман Ирина Вячеславовна Иохвидов Владимир Вячеславович Спиридонова Ирина Николаевна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	400

**Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996**

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 68. Часть 3.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:

295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:

298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:

Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 26.08.2020. Сдано в набор 03.09.2020. Дата выхода 10.09.2020
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 44,05.
Тираж 500 экз. Цена свободная.